



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS**

ADÉLIA LUCIANA RANGEL BOTELHO DE ARAÚJO

**PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Mamanguape
2015

ADÉLIA LUCIANA RANGEL BOTÊLHO DE ARAÚJO

**PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^o Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento

Mamanguape

2015

ADÉLIA LUCIANA RANGEL BOTELHO DE ARAÚJO

**PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (UEPB/PROFLETRAS)
(Orientador)

Profª Drª Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB/PROFLETRAS)
(Examinadora)

Prof.ª Drª Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UEPB/PROFLETRAS)
(Examinadora)

Profª Drª Roseane Batista Feitosa Nicolau (UEPB/PROFLETRAS)
(Suplente)

Aos meus pais, Luciana e Francisco, pelo amor incondicional e pelo exemplo de uma trajetória de vida dedicada à construção de um mundo mais humano, justo e fraterno.

AGRADECIMENTOS

No momento em que concluo uma caminhada de muita aprendizagem e desafios, reconheço que nunca estive sozinha. Pude contar sempre com amigos e familiares que estavam ao meu lado, dando-me força para seguir em frente, mesmo quando, tantas vezes, não acreditei em mim. A todos, só posso demonstrar a minha gratidão por tê-los em minha vida.

Agradeço ao meu companheiro, Pedro Miguel, pelo amor e dedicação.

À minha irmã Patrícia, pela alegria e palavras de encorajamento.

Aos meus sobrinhos, Pedro, Francisco, Lucas e Maria Clara, pela convivência apaixonante.

À minha sogra, Emília, pelo acolhimento de mãe.

Ao meu professor e orientador, Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, pela competência, seriedade e imensa delicadeza com que desempenha as suas funções.

A Alcilene, Eliane, Lúcia, Luzia, Maria José, Patrícia, Rosilene, Sílvia e Vanilda, pela amizade, cuidado e carinho.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Antônio Santos Coelho Neto, pela colaboração e incentivo.

Aos professores e professoras do mestrado, pelo compromisso com uma formação docente de qualidade.

Aos amigos e amigas da minha turma do mestrado, pelas experiências de aprendizagem e pela construção do conhecimento, de forma solidária e fraterna.

À Coordenadora do curso, professora Dr^a Marluce Pereira da Silva, pelos momentos de diálogo e partilha.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação), pelo investimento em um mestrado que pode contribuir para a melhoria da escola pública no nosso país.

“Na verdade, a imagem do professor já não carrega aquela aura misteriosa de quem está ‘pronto ‘para ensinar, de quem já estocou os saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula. Felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona os seus saberes.”

Irandé Antunes

RESUMO

Esta dissertação trata de uma investigação, de caráter intervencionista e aplicada, que objetivou instrumentalizar alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa-PB, a fim de contribuir para que se tornem autores competentes e críticos de seus próprios textos, através de uma proposta de ensino de produção do gênero artigo de opinião, pautada pela abordagem das sequências didáticas. A implementação desse procedimento levou em conta o contexto de produção e de recepção do referido gênero e enfocou, prioritariamente, suas características linguístico-discursivas, a partir de uma concepção processual da atividade de escrita. Nessa perspectiva, para realizarmos a nossa investigação, recorreremos, principalmente, a Bakhtin (1986 [1977], 2011 [1992]) no tocante ao entendimento da natureza sociointeracional da linguagem e ao conceito de gênero textual/discursivo bem como a Dolz, Noverraz, (2004), no que diz respeito à proposta de sequência didática. Além de nos apropriarmos das contribuições de Antunes (2003, 2006, 2009) e Passarelli (2004, 2012), voltadas para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar. A análise realizada teve como base a própria produção textual dos alunos envolvidos na investigação. Nesse sentido, o *corpus* de análise foi constituído por 10 (dez) artigos de opinião produzidos pelos alunos, em duas versões: na sua primeira versão e na última, totalizando 20 textos. Na análise da produção inicial, detectamos problemas relacionados à estrutura do gênero em estudo, à informatividade e ao padrão culto da língua, os quais foram trabalhados, nos módulos/oficinas, etapa prevista na proposta de sequência didática. Após essa intervenção, seguiu-se a reescrita do texto inicial, cujas dificuldades foram, em grande parte, superadas. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que o procedimento didático-pedagógico que adotamos contribui para desenvolver a competência linguístico-discursiva dos alunos.

Palavras-chave: Gênero artigo de opinião. Produção textual. Sequências didáticas. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is an interventionist and applied research aimed to equip students in the 9th grade of elementary education at a public school in the city of João Pessoa-PB, in order to become competent writers and critics of their own texts, through a proposal for teaching and production of the opinion article genre, guided by the approach of didactic sequences. The implementation of this procedure took into account the context of production and reception of that genre and primarily focused on its linguistic and discursive features, from a procedural conception of writing activity. In this perspective, to accomplish our research, we resorted to Bakhtin (1986 [1977], 2011 [1992]) and Marcuschi (2008), regarding the understanding of sociointeractionist nature of language and the concept of textual / discursive genre as well as to Dolz, Noverraz, (2004), regarding the didactic sequence proposal. We also resorted to the contributions of Antunes (2003, 2006, 2009) and Passarelli (2004, 2012), aimed to reflect on the process of teaching and learning of writing at school. The analysis was based on the very textual production of the students involved in the investigation. In this sense, the analysis corpus consisted of ten (10) opinion articles produced by the students, in two versions: in its first version and last, totaling 20 texts. In the analysis of the initial production, we found problems related to the genre structure under study, to the informativeness and to the standard use of the language, which were worked out in the modules / workshops, step envisaged in the didactic sequence proposed. This intervention was followed by the rewriting of the original text, whose difficulties were largely overcome. The results allow us to state that the didactic and pedagogical procedure that we have adopted contributes to develop a linguistic-discursive competence of students.

Key words: Opinion article genre. Text production. Didactic sequences. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Contextualização-Produção inicial	63
QUADRO 2 – Argumentação-Produção inicial	67
QUADRO 3 – Conclusão-Produção inicial	74
QUADRO 4 – Textualidade-Informatividade-Produção inicial	76
QUADRO 5 – Padrão culto da língua-Emprego do pronome relativo “onde” – Produção inicial	85
QUADRO 6 – Padrão culto da língua-Emprego do verbo “ter” -Produção inicial	85
QUADRO 7 – Padrão culto da língua- Emprego do verbo “existir” -Produção inicial	85
QUADRO 8 – Padrão culto da língua-Emprego da vírgula- Produção Inicial	86
QUADRO 9 – Contextualização-Comparação entre a produção inicial e a final	97
QUADRO 10 – Argumentação-Comparação entre a produção inicial e a final	102
QUADRO 11 – Conclusão- Comparação entre a produção inicial e a final	112
QUADRO 12 – Textualidade – Informatividade – Comparação entre a produção inicial e a final	116
QUADRO 13 – Padrão culto da língua- Emprego do pronome relativo “onde” – Comparação entre a produção inicial e a final	132
QUADRO 14 – Padrão culto da língua-Emprego do verbo “ter” –Comparação entre a produção inicial e a final	132
QUADRO 15 – Padrão culto da língua- Emprego do verbo “existir” - Comparação entre a produção inicial e a final	133
QUADRO 16 – Padrão culto da língua-Emprego da vírgula –Comparação entre a produção inicial e a final	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS: A LINGUAGEM NA SUA DIMENSÃO INTERACIONAL E ARGUMENTATIVA.....	14
1.1 Os gêneros textuais/discursivos: a abordagem linguístico-enunciativa.....	14
1.2 O gênero artigo de opinião: uma abordagem dos seus aspectos sociais e verbais.....	21
1.3 Os gêneros textuais/discursivos e a esfera jornalística em sala de aula: implicações didático-pedagógicas	34
II- A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM PANORAMA DE TEORIAS E PRÁTICAS	38
2.1 O ato de escrever na abordagem prescritiva e imitativa da língua	38
2.2 O ato de escrever na abordagem sociointeracionista da língua	43
2.3 Sequências didáticas: o gênero como prática discursiva e objeto de ensino	51
III PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL	55
3.1 Contexto da pesquisa	55
3.2 Panorama da pesquisa: sujeitos e instituição de ensino	56
3.3 A delimitação do <i>corpus</i>	57
3.4 A proposta de intervenção	57
3.4.1 Apresentação da situação inicial	58
3.4.2 Produção inicial	61
3.5 Análise da produção inicial	61
3.5.1 Aspectos característicos do gênero- Estrutura.....	62
3.5.2 Textualidade- Informatividade	76
3.5.3 Textualidade-Coesão	80
3.5.4 Padrão culto da língua	84
3.6 A proposta de intervenção- os módulos	86
IV ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL	95
4.1 Aspectos característicos do gênero-Estrutura	96
4.2 Textualidade-Informatividade	116
4.3 Textualidade – Coesão	127
4.4 Padrão culto da língua	131
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	144
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões e estudos linguísticos sobre o trabalho com a produção textual no ambiente escolar. Esse interesse mostra-se muito relevante se levarmos em conta que estamos inseridos em uma sociedade profundamente marcada pela informação, pelo desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação. Dessa forma, mais do que em quaisquer outras épocas da história da humanidade, um desafio se impõe para a escola: formar alunos que desenvolvam as habilidades de escrita, tornando-se produtores proficientes de textos. O desenvolvimento e a consolidação desse domínio não deixam dúvida no tocante à sua importância para uma inserção cidadã do indivíduo na sociedade.

No contexto da educação brasileira, porém, as escolhas de caráter teórico-metodológicas que orientam o ensino da escrita, na maioria das escolas, ainda são calcadas em uma abordagem tradicional. De acordo com ela, o ato de escrever é marcado pela artificialidade e ausência de marcas interativas, logo as condições para a sua produção e recepção não são consideradas. Essa prática pedagógica reflete-se no desconhecimento dos alunos a respeito das características formais e, sobretudo, sociodiscursivas dos gêneros que produzem.

Assim, os educandos não se tornam produtores textuais competentes, ou seja, não se tornam capazes de escrever de maneira adequada às variadas situações sociocomunicativas em que se inserem, dentro e fora da escola, de acordo com a concepção sociointeracionista da escrita. Essa concepção, por sua vez, fundamenta-se em uma noção de língua como lugar de interação humana e do ato de escrever como uma prática social, entre sujeitos, em contextos concretos de uso da linguagem.

A realidade educacional que apresentamos revela-se mais preocupante e desafiadora, quando a percebemos refletida nas produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental, etapa final de um nível de ensino em que habilidades as quais formam a competência comunicativa daqueles já devem estar consolidadas, mas não estão.

Face a problemática que expusemos e imbuídos do interesse de contribuir para a sua superação, a partir do reconhecimento da natureza interativa da linguagem, desenvolvemos uma pesquisa aplicada e intervencionista, que descrevemos e analisamos neste trabalho.

Atuando como professora de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, pesquisadora, propusemos que os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental escrevessem um artigo de opinião, pautando-nos, para tanto, por atividades organizadas em sequência didática. De caráter modular, organizamos a nossa intervenção em quatro etapas: apresentação do projeto comunicativo de escrita do referido gênero; produção de um primeiro texto; construção dos

módulos/oficinas para um trabalho com as dificuldades de ordem linguística e discursiva que apareceram na produção inicial; reescrita da produção inicial, a fim de que ocorresse a superação dos problemas revelados na produção inicial.

Ao optarmos por um ensino da escrita processual-discursivo, por meio da aplicação da sequência didática, partimos do postulado de que ela pode concorrer para levar os alunos a compreenderem os usos e funções sociais dos gêneros discursivos, tornando-se capazes de atuar de forma competente em práticas de linguagem que envolvam a leitura e a produção textual.

Assim, a nossa intervenção teve, como objetivo geral, instrumentalizar os alunos para se tornarem produtores competentes do gênero artigo e opinião, através de uma proposta sequenciada de ensino e aprendizagem do citado gênero.

No tocante aos objetivos específicos, procuramos: a) instrumentalizar os educandos para realizarem a referida produção, considerando, sobretudo, as características sociodiscursivas do gênero artigo de opinião; b) desenvolver a sua capacidade de argumentar.

A nossa opção pelo referido gênero textual/discursivo deu-se porque ele, devido à sua grande força argumentativa, contribui para tornar o educando apto a compreender e assumir pontos de vista, argumentar, contra-argumentar, convencer, posicionando-se criticamente diante das questões e debates de relevância social. Essas implicações de natureza didático-pedagógica coadunam-se com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) para o ensino da língua portuguesa, no que se refere ao compromisso da escola com a formação de alunos capazes de inserirem-se na realidade social, compreendê-la e julgá-la de maneira autônoma. Daí, a importância do trabalho com um gênero textual, como o artigo de opinião, para estimular os educandos a entenderem que, ao usarem a linguagem, atuam no mundo e agem sobre ele.

No tocante ao *corpus* da nossa pesquisa, inicialmente, tínhamos a perspectiva de delimitá-lo em 16 (dezesesseis) textos, o que corresponderia ao número total de alunos que aceitaram participar da nossa intervenção. Seis deles, no entanto, não estiveram presentes em todos os encontros em que ocorreu a aplicação da sequência didática. Esse fato reduziu o nosso *corpus*, que ficou restrito 10 (dez) artigos de opinião, em duas versões: na sua primeira versão e na última, totalizando 20 textos.

Para fundamentarmos teoricamente a nossa investigação, recorreremos, a Bakhtin (1986 [1977], 2011 [1992]), Koch (2011b) e Marcuschi (2007, 2008), entre outros, no que diz respeito aos estudos sobre a perspectiva sociointeracionista da linguagem bem como da concepção de gênero textual/discursivo e a Dolz, Noverraz, (2004), para a abordagem sobre a sequência didática. No que se refere, de modo particular, ao gênero artigo de opinião, apropriamo-nos das

investigações de Beltrão (1980), Melo (1994), Rodrigues (2000, 2005), além dos estudos de outros pesquisadores. Ainda utilizamos os trabalhos de Antunes (2006, 2003, 2009), Geraldi (1984, 2013), Koch, Elias (2006, 2014) Passarelli (2004, 2012), assim como de outros autores, para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola.

A organização do nosso trabalho, além de contar com esta introdução, possui cinco capítulos. No primeiro, definimos os gêneros textuais, com base em uma concepção dialógica da linguagem, que destaca a natureza sócio-histórica do fenômeno linguístico, explicitando que aqueles são formas de atuação social. Também conceituamos e caracterizamos o gênero artigo de opinião, destacando seus aspectos sociais e verbais. No término desta seção, analisamos os gêneros discursivos como objeto de ensino, demonstrando a sua importância e, em particular também do gênero que é o foco da nossa pesquisa, para a construção de uma ação pedagógica que contribua para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos.

No segundo capítulo, abordamos o ato de escrever na escola a partir de dois enfoques: a) prescritivo e imitativo, o qual embasa a prática pedagógica tradicional de ensino da escrita, conforme uma visão não interlocutiva da língua; b) sociointeracionista, que orienta uma prática pedagógica em que essa atividade é concebida segundo uma compreensão discursiva e interacional da linguagem. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos o modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz, (2004), para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico da nossa intervenção, expondo em que contexto ela se deu, o perfil dos sujeitos da pesquisa, a delimitação do *corpus* a ser analisado. Igualmente, descrevemos as etapas de aplicação da sequência didática, apresentando, então, como ocorreu a produção inicial dos alunos, a identificação e a análise dos problemas que ela revelou bem como os módulos/oficinas que realizamos para tratarmos dessas dificuldades.

No quarto capítulo, avaliamos a produção final dos educandos, correlacionando-a com a produção inicial, com o intuito de constataremos se a proposta de intervenção que aplicamos contribuiu para que eles superassem os problemas verificados na elaboração da primeira versão do seu texto.

No último capítulo, trazemos as considerações finais, comentando sobre os resultados obtidos após a realização das atividades desenvolvidas nas sequências didáticas. Ao mesmo tempo, refletimos sobre a relevância dessa proposta pedagógica de trabalho com os gêneros textuais/discursivos para a construção de um ensino da língua que promova o desenvolvimento da sua competência linguística e discursiva. Não deixamos também de destacar, nessas

reflexões, as implicações decorrentes da aplicação do referido procedimento didático para nossa prática docente e para o processo de aprendizagem dos educandos.

I GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS: A LINGUAGEM NA SUA DIMENSÃO INTERACIONAL E ARGUMENTATIVA

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986[1977], p. 268)

Neste capítulo, apresentaremos uma conceituação de gêneros discursivos/textuais¹ na perspectiva dialógica da linguagem, com base em um aporte teórico que enfatiza o caráter sócio-histórico do fenômeno linguístico e apresenta os gêneros como formas de ação social. Com esse objetivo, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1986 [1977], 2011 [1992]), Koch (2011b) e Marcuschi (2007,2008), entre outros. Em seguida, enfocaremos o artigo de opinião, com base, principalmente, nos critérios estabelecidos por Bakhtin/Volochinov² (2011 [1992]), para definir e caracterizar um gênero discursivo e por Rodrigues (2005), para analisar, sobretudo, os aspectos estilístico-composicionais do artigo. Recorreremos também, de modo especial, ao estudo pioneiro de Beltrão (1980) sobre o citado gênero. Concluindo esta seção, discutiremos sobre os gêneros discursivos, tomados como objeto de ensino, com ênfase no artigo de opinião.

1.1 Gêneros textuais/discursivos: a abordagem linguístico-enunciativa

O primeiro estudo mais sistemático sobre os gêneros discursivos remonta à Antiguidade Clássica e foi realizado por Aristóteles, segundo Marcuschi (2008). No âmbito da linguística contemporânea, as investigações teóricas sobre os gêneros discursivos assumem um caráter multidisciplinar, pois abarcam uma análise do texto, do discurso e da língua, levando em conta aspectos de ordem social, cultural e histórica.

¹ Optamos por utilizar as duas expressões, pois, dependendo do ponto de vista teórico adotado por um determinado autor, pode haver opção por uma das duas citadas expressões. Segundo Rojo (2005, p.188), uma primeira abordagem não estabelece limites entre as noções de gênero, texto e discurso, “diluindo a existência social do gênero enquanto universal concreto.” Daí, a preferência pela expressão gênero textual, como é caso do autor Marcuschi (2008), ao qual recorreremos no nosso trabalho. Já uma segunda, ainda de acordo com pesquisadora, como bem evidenciam os estudos bakhtinianos, reconhece o “enunciado ou texto como produto material (materialização) de um universal igualmente concreto que é o gênero.” (ROJO, 2005, p.188). Assim, não considera pertinente considerar as duas expressões, em uma perspectiva quase sinonímica.

² Publicada em 1929, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi assinada por V.N.Voloshinov. Posteriormente, no entanto, Bakhtin foi apontado como seu autor. Esse fato suscitou dúvidas em relação à autoria da referida publicação, o que nos levou a indicar os nomes de ambos, sempre que recorreremos a esse texto, para fundamentar o nosso estudo.

A abordagem sócio-histórica do gênero discursivo tem como referência fundamental os estudos de Mikhail Bakhtin, que se baseiam em uma concepção de linguagem oposta ao paradigma estruturalista, construído por Ferdinand Saussure. Esse propõe um enfoque da linguagem sem levar em conta a interação verbal, já que a língua é vista como um sistema abstrato, autônomo no tocante às condições de produção/recepção.

Contrariamente, Bakhtin afirma que a linguagem não é algo desprovido de interlocução, mas, constitutivamente, uma atividade sociointeracional, ou seja, um lugar em que os seres humanos interagem, em um determinado contexto social e histórico:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1977], p. 123)

Quando o autor enfatiza a ideia de que a língua, em seu uso real, tem a interação verbal como seu princípio definidor, ele pretende caracterizá-la como intrinsecamente dialógica. Para tanto, parte do entendimento de que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1979], p.123)

Essa noção amplia o conceito de diálogo, pois reconhece que as relações dialógicas abarcam toda a linguagem humana, toda a comunicação verbal e estabelecem-se a partir da interação entre sujeitos, histórico e socialmente situados.

A partir da abordagem teórica em análise fica evidente também que a produção e a compreensão de sentidos, advindas do processo de interação, dar-se-ão, de forma efetiva, por meio de enunciados. Isso porque, como bem explica Bakhtin (2011 [1992], p. 275), “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância de sujeitos do discurso(...).”

E os sujeitos, ao produzirem os enunciados, dada à natureza dialógica do processo sociocomunicativo, sempre levarão em conta outros enunciados, outros discursos. Logo, todo e qualquer enunciado é perpassado por outros, constitui-se a partir deles, em relação aos quais o enunciator posiciona-se. Essa atitude responsiva atesta o caráter de réplica do enunciado,

assim exposto por Bakhtin (2011[1992] p. 301): “Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.”

A natureza discursiva, dialógica e social do enunciado que apresentamos fundamenta a conceituação de gênero feita pelo referido autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (grifo do autor). (BAKHTIN, 2011 [1992], 261-262)

A partir dessa definição de Bakhtin, inicialmente, destacamos que os gêneros são formas de uso da linguagem, vinculadas a uma determinada situação de interação verbal, que ocorre em uma certa esfera da atividade humana. Nesse sentido, se pretendemos compreendê-los, é imprescindível articulá-los com o ramo da atividade humana no qual eles funcionam, o que constitui um elo revelador da relação entre o fenômeno linguístico e a vida social.

No tocante aos sujeitos que interagem verbalmente através dos gêneros, Bakhtin explicita o fato de que eles não o fazem de forma aleatória, mas movidos por um propósito comunicativo, que determina a escolha e constituição dos gêneros. Apresentando o que significa o domínio de um gênero, numa perspectiva sociointerativa da linguagem, Marcuschi (2008, p. 154) destaca: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais específicas.”

Essa realidade demonstra claramente que os gêneros discursivos são modos de agir socialmente, constituem-se fenômenos históricos, que “regulam, organizam e significam a interação.” (RODRIGUES, 2005, p. 166)

Relevante, também, na noção bakhtiniana de gênero, é a afirmação de que ele é um enunciado cuja estabilidade tem um caráter relativo. Isso ocorre porque, embora historicamente relacione-se a ações sociais que se repetem, o gênero não é uma forma-padrão fixa, que permanece imutável. Pelo contrário, ele é plástico e dinâmico (MARCUSCHI, 2007). Afinal, por ser um “produto social”, o gênero é, por natureza, instável, suscetível a mudanças, as quais, como sugere (KOCH, 2011b, p.54), são “(...) decorrentes não só das transformações sociais,

como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.”

Assim, alguns gêneros sofrem alterações, outros podem desaparecer ou surgir, porque, segundo Fiorin (2006, p. 69), constituem-se em meios de apreender a realidade: “Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade”.

Para comprovarmos essa afirmação, conforme a qual os gêneros discursivos são vistos como um fenômeno social e cultural, basta que lembremos o surgimento de alguns deles a partir do advento da *internet*, da comunicação mediada pelo computador, a exemplo do *chat em aberto*, da *aula chat*, da *videoconferência interativa*, entre outros. Também, no âmbito dessa discussão, cabe citarmos a *epopeia*, que, tão marcante na literatura de tradição clássica, desaparece no âmbito da produção literária séculos depois, quando aparecem outros gêneros, a exemplo do *romance*. Esse, por sua vez, apresenta mudança de estilos, não sendo mais o mesmo, desde quando surgiu, no final do século XVIII, até hoje, na contemporaneidade.

Compreendido como um acontecimento, cada enunciado é singular e, segundo Bakhtin (2011, [1992], p. 262), possui três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

O primeiro elemento, o **conteúdo temático**, relaciona-se ao lugar de produção e circulação dos gêneros bem como aos interlocutores do processo sociocomunicativo. Corresponde ao que é dizível por meio dos gêneros, a um tema que será enfocado de acordo com a vontade discursiva do falante. Afinal, como diz Bakhtin (2011, [1992], p.301): “(...) o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso.” Nesse sentido, a opção por um gênero é determinada não apenas por uma orientação temática que se pretende expressar, mas também, e, muito fortemente, pelas intenções de quem fala ou escreve, por meio da língua, conforme já explicitamos anteriormente

Destacamos que o conteúdo temático não corresponde a um assunto, mas a um domínio de sentido, que se diz por meio de um gênero, como afirma Fiorin (2006). No tocante ao **estilo linguístico**, segundo critério estabelecido por Bakhtin para definir um gênero, podemos afirmar que ele diz respeito ao modo de usar a língua em um determinado gênero, ou seja, corresponde a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, [1992] p. 261).

É importante assinalar que Bakhtin distingue o estilo linguístico do gênero do estilo individual. De acordo com o autor, por ser uma produção individual, todo enunciado traz marcas da individualidade do falante, tendo, portanto, estilo individual. Ele, porém, ressalta que nem todo gênero é adequado ao referido estilo. Os gêneros mais favoráveis seriam os de natureza literária, nos quais, conforme o Bakhtin (2011, p.265) “(...) o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (...)” Por sua vez, os menos propícios para a expressão da individualidade seriam aqueles que exigem uma forma padronizada, como, por exemplo, os documentos oficiais.

O outro tipo de estilo que Bakhtin apresenta corresponde ao que ele chama de estilos de linguagem ou funcionais. Ele os define, na realidade, como estilos de gênero e explica (2011, [1992], p. 266): “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Essa afirmação permite-nos concluir que o emprego da língua, das suas estruturas, do seu vocabulário bem como o grau de formalidade ou informalidade da linguagem relacionam - se indissociavelmente à esfera da atividade humana em que o gênero é produzido.

O estilo linguístico ou funcional é, portanto, um atributo específico e constitutivo do gênero, não sendo adequado estudar, ambos, separadamente. Ainda, no contexto dessa discussão, Bakhtin (2011, [1992]) tece críticas à abordagem dos estudos estilísticos que, ao analisarem os elementos que determinam o estilo, enfocam os recursos linguísticos, o objeto do discurso, o falante, mas não englobam o interlocutor, pois não reconhecem o dialogismo como princípio básico inerente à linguagem.

Contrariamente, por compreender que todo enunciado se define, sobretudo, pelo fato de ser endereçado a alguém, o referido autor defende a ideia de que o *outro*, a quem o enunciado é dirigido, tem grande importância no processo de construção do gênero. Enfatizando essa relevância do destinatário, Bakhtin (2011, [1992], p. 301) declara: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.”

Último elemento que também distingue e compõe o gênero, a **estrutura composicional** corresponde ao modo como organizamos e estruturamos o texto, conforme bem explicita Bakhtin (2011, [1992], p.282): “(...) todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de estruturação de um todo”. (grifo do autor).

Os três aspectos constitutivos dos gêneros, que apresentamos, são, como já explicitamos, determinados pela situação de sua produção, pelas especificidades da esfera de produção em que ocorre a interação verbal. Esse fato leva Bakhtin, no seu estudo sobre os

gêneros, a não priorizar seus traços formais, mas a sua funcionalidade nas situações sociocomunicativas, seus aspectos sociodiscursivos. Em contrapartida, não deixa de ressaltar que a construção composicional é uma das características do gênero assim como o conteúdo temático e o estilo, os quais, juntos, “estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, [1992], p. 262).

Marcuschi (2007) também argumenta que o elemento central na definição dos gêneros discursivos não deve ser seus aspectos formais, mas, sobretudo, suas funções, ou seja, os objetivos, as intenções e os efeitos desejados pelo locutor. Sem, contudo, deixar de reconhecer o “o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros” (MARCUSCHI, 2007, p. 32).

Corroborando com a ideia de que, para compreendermos a constituição e o funcionamento do gênero, devemos considerar, sobretudo, a situação sociocomunicativa em que se dá o seu uso, declara (RODRIGUES, 2005, p. 164): “O que constitui o gênero é a sua ligação com uma situação social de interação (...).”

Intrinsecamente, relacionado às situações em que o ser humano utiliza a linguagem para interagir, a conceituação de gênero, na abordagem de Bakhtin, demonstra, como anteriormente constatamos, a relação entre ação humana e usos da linguagem.

Nessa perspectiva, para os indivíduos agirem discursivamente, é imprescindível o conhecimento dos gêneros que são produzidos nas diversas esferas de atividade humana. Quando isso, porém, não ocorre, enfrentam dificuldades para atuar em uma determinada situação sociocomunicativa. Comentando essa questão, Bakhtin (2011, [1992], p. 284-285), recorre a um exemplo e o analisa:

Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana (...).

Em outros termos, como evidencia Fiorin (2006, p. 69), “a falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera”. No entanto, é importante assinalar que muitas vezes chegamos a dominar, conhecer plenamente os gêneros, sem que tenhamos consciência desse fato, sem que esboçemos teorizações sobre os mesmos. Nesse sentido, admite Bakhtin (2011, [1992], p. 282):

Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) eles nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.

Não podemos deixar de registrar que, realmente, aprendemos, de maneira mais espontânea, alguns gêneros, marcadamente aqueles que são ligados à esfera cotidiana, outros, no entanto, exigem um processo de aprendizagem formal para que possamos dominá-los, conforme assinala Cavalcante (2013).

O processo que nos assegura o conhecimento, o domínio e o uso adequado dos gêneros nas diversas situações de interação verbal constitui o que Koch (2014, p. 54) denomina de competência metagenérica, a qual

propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem contamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar.

A definição apresentada reitera o que os estudos bakhtinianos enfaticamente destacaram: os usos da linguagem vinculam-se diretamente a ações realizadas em diferentes esferas da atividade humana. Em decorrência da configuração e diversidade dessas atividades humanas, Bakhtin (2011[1992]) afirma que há uma grande variedade de gêneros do discurso e, por isso mesmo, não se dispõe a fazer uma lista exaustiva dos mesmos. Ele, na realidade, procura apenas distingui-los, estabelecendo dois tipos de gêneros: os primários (simples) e secundários (complexos).

Os primeiros são denominados de simples porque são produzidos em processos de interação verbal mais espontânea do cotidiano, tais como: diálogos, cartas, situações de interação face a face. Por sua vez, os gêneros secundários são mais elaborados, mais complexos, relacionam-se a esferas da atividade humana que envolvem temas científicos, culturais, literários, políticos, jurídicos, jornalísticos, religiosos, entre outros. São, em sua maioria, escritos, mas não exclusivamente. A título de exemplo, citamos, entre outros: o romance, as peças teatrais, as monografias, as teses acadêmicas, o editorial, o ensaio filosófico, o sermão e o artigo de opinião, sendo esse último pertencente à esfera jornalística e objeto de uma análise que faremos adiante. Bakhtin (2011[1992]) ainda afirma que os gêneros secundários podem se apropriar dos gêneros primários, modificando-os. Nesse processo, os

últimos desvinculam-se da comunicação espontânea do dia a dia, em que são produzidos, bem como da relação com os enunciados reais dos outros.

A perspectiva bakhtiniana no estudo dos gêneros, que expusemos, não inicia investigação sobre o referido assunto, o que aliás já evidenciamos, mas constitui uma referência imprescindível para teóricos e estudiosos no campo da Linguística. Essa relevância deve-se ao fato de que, ao conceber linguagem como uma atividade sociointerativa, Bakhtin concebe o gênero como uma forma do sujeito atuar e agir, no âmbito discursivo, ou seja, como uma entidade viva, histórica, levando em conta, para tanto, as condições concretas de interação verbal nas quais se deram o seu uso.

Após esse percurso teórico acerca da noção de gênero textual/discursivo, apresentaremos o gênero artigo de opinião com base, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2011[1992]), para definir e caracterizar um gênero discursivo bem como nas investigações de Beltrão (1980) e Rodrigues (2005).

1.2 O gênero artigo de opinião: uma abordagem de seus aspectos sociais e verbais

Para compreendermos a função e as condições de produção de um artigo de opinião, retomemos, inicialmente, os estudos de Beltrão (1980). Em uma investigação pioneira sobre o chamado jornalismo opinativo, ele assim define a opinião: “(...) se trata da função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo”. (BELTRÃO, 1980, p. 14).

Ainda, segundo o autor, esse processo de expressão de um ponto de vista pode viabilizar-se de várias formas e um canal fundamental para veiculá-lo é o jornal, cuja função primordial é manifestar a opinião. Ele, porém, alerta que o exercício opinativo deve ser guiado pela intenção de informar, orientar o leitor, sem desrespeito à verdade dos fatos. Nessa perspectiva, a opinião, inclusive, “(...) se torna fator importante na opção da comunidade pelo mais seguro caminho à obtenção do bem-estar, da harmonia do corpo social”. (BELTRÃO, 1980, p. 14).

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

do jornalista ou de outro leitor e materializa-se através de gêneros, como entrevistas, depoimentos, cartas etc.

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

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

Assim, a autoria do artigo de opinião não está restrita a um jornalista permanentemente vinculado a uma empresa de comunicação, o que podemos inferir com base na seguinte assertiva de Melo (1994, p. 122), para o qual, quem produz um artigo: “Tanto pode ser um jornalista, pertencente aos quadros regulares de instituição noticiosa, quanto pode ser um (...) convidado a escrever sobre um assunto da sua competência.”

Nos seus estudos a respeito do artigo de opinião, Rodrigues (2005, p. 171) também utiliza o termo colaborador para se referir ao autor de um artigo, classificando-o em duas categorias, cujas características já haviam sido expostas por Melo (1994): fixo, que produz regularmente seus textos, tendo um espaço permanente para eles nos jornais; eventual, que, atendendo a um convite de um meio de uma empresa de comunicação, apresenta seu ponto de vista sobre um tema, cujo conteúdo domina.

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

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

As palavras de Melo (1994) levam-nos a uma análise sobre a dimensão da autonomia do articulista para expressar, plenamente, seu ponto de vista e assumi-lo, no espaço fixo

destinado à publicação do seu artigo. Sobre isso, retomemos os estudos de Beltrão (1980). Este último autor deixa claro que, em alguns momentos, existem divergências de princípios e de ideologia entre a linha editorial do jornal e as opiniões emitidas pelo articulista. Destaca, por outro lado, que esse fato não implica, de forma constante, a censura do texto produzido, optando o editor, às vezes, pela publicação da opinião divergente. Essa atitude representa uma tentativa “de equilibrar a política editorial com a opinião pública.” (BELTRÃO, 1980, p. 20).

A seção específica para a veiculação do artigo, segundo Rodrigues (2005), pode ser vista como um elemento que constitui o gênero, porque já revelaria o tema do jornalismo que ele comporta e qual a intenção do processo sociocomunicativo que orienta a sua produção.

Embora possamos reconhecer que, nem sempre, a divergência evidenciada resulte em uma reprovação de um artigo produzido é bastante claro que a empresa de comunicação transpassa a relação entre o leitor e o articulista. Rodrigues (2005, p. 171), assim a descreve essa relação: “(...) na posição do interlocutor (leitor) e da autoria não se pode deixar de incluir a empresa jornalística, pois a publicação do artigo passa pela leitura e aprovação prévia, funcionando o jornal como um leitor e autor interposto entre o articulista e os leitores”.

Esse fato suscita um questionamento relevante: até que ponto, os jornais estão, realmente, abertos à pluralidade e à diversidade de opiniões?

Segundo Rodrigues (2005), o limite é bastante estrito, em decorrência de dois fatores: a) os mesmos autores escrevem em jornais diferentes, publicando, no mesmo dia, a mesma opinião, o que reduz o espaço para que mais escritores veiculem seus pontos de vista; b) a impossibilidade de quem não tem prestígio social conseguir legitimidade para publicar um artigo, já que a noção de autoria desse gênero abarca a ideia de reconhecida notoriedade, como apresentamos anteriormente.

Logo, novamente recorrendo a Rodrigues (2005, p. 172), o articulista é um “autor de elite”, por constituir-se “(...) um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra”.

Esse articulista tem, como interlocutores, leitores das diversas classes sociais, entretanto seu público-alvo é, sobretudo, membros dos grupos sociais mais abastados, porque, conforme atesta Rodrigues (2005), em jornais voltados para leitores mais pobres, não há sequer a publicação de artigos de opinião.

Referimo-nos, sempre, à circulação do citado gênero na esfera jornalística, por meio impresso, entretanto, destacamos que ela pode dar-se também por meio multimídia, segundo atestam os estudos mais contemporâneos, centrados em uma sociedade marcada pelas novas tecnologias no campo da comunicação.

Para discutirmos sobre a finalidade sociodiscursiva que move o autor do referido gênero, em uma situação sociocomunicativa, analisemos as noções de Melo (1994) e Vivaldí (1998). O primeiro define o gênero como um texto no qual “(...) alguém (jornalista ou não) desenvolve uma ideia e apresenta sua opinião”. (MELO, 1994, p. 116)

Vivaldí (1998, p. 177) também destaca que o articulista propõe-se a expor uma ideia no seu texto, mas enfatiza, sobretudo, que ele, ao fazê-lo, “(...) interpreta, julga ou explica um fato ou uma ideia atual”.

Os verbos *julgar e interpretar*, utilizados na conceituação de Vivaldí revelam, diferentemente da noção de Melo (1994), um aspecto fundamental do gênero em estudo: o seu autor busca analisar, apreciar, criticar um fato da atualidade.

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

Ainda, com base na definição de Vivaldí (1998) sobre o artigo, percebemos que o autor, além de demonstrar o propósito discursivo do articulista, apresenta um fato da atualidade, como seu conteúdo temático

A identificação do mesmo domínio de conteúdo para o gênero da nossa pesquisa é compartilhada por Rodrigues (2005, p. 173): “A emergência do artigo é motivada pelos acontecimentos da atualidade- momento histórico vivido (...)”.

Ao apreciar criticamente um fato social, o articulista procura convencer seus interlocutores, levando-os a percebê-lo a partir do seu juízo valorativo, dos seus princípios. Ao mesmo tempo, revela a disposição de contestar as opiniões contrárias às suas, visto que, não esqueçamos, o evento em análise suscita controvérsias e a opinião do autor de um artigo é apenas uma, dentre outras, formuladas, para analisar o mesmo acontecimento. Nessa perspectiva, afirma Brakling (2000, p. 227):

O artigo de opinião é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio da argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Essa visão aponta, no estudo desse gênero, o fato de ele ser propício à argumentação, uma vez que, conforme frisamos, uma de suas funções principais é a emissão e defesa de um ponto de vista sobre um tema de interesse público. Nesse sentido, convém apresentarmos o que os estudiosos da Retórica e da Linguística expõem a respeito desse fenômeno da linguagem.³

Os estudos sobre argumentação iniciaram-se na Antiguidade Clássica e estenderam-se até a contemporaneidade, envolvendo estudiosos de variadas áreas do conhecimento, como filósofos e linguistas. Merecem destaque os últimos, que desenvolveram várias pesquisas e teorias, “atribuindo à argumentação um papel importante na construção dos discursos e na atividade comunicativa em si”. (RIBEIRO, 2009, p. 23)

Aristóteles, com a Retórica Clássica, ao analisar o fenômeno argumentativo, interessa-se, sobretudo, pela relação lógica, a partir da qual duas premissas se relacionam, levando a uma conclusão. Salientamos que o argumento construído só é considerado válido, em decorrência das verdades contidas nas premissas. Assim, de acordo com Nascimento (2013, p.73), “só é possível inferir uma conclusão de forma, necessária, a partir de determinada hipótese”.

Perelman (1996) propôs uma nova perspectiva para os estudos retóricos, constituindo o que se passou a chamar Nova Retórica. A partir dessa, não mais se focou em leis da lógica nem, portanto, na estrutura silogística aristotélica, firmando-se, segundo Ribeiro (2009, p.26), o conceito de “argumentação como um ato persuasivo com o objetivo de provocar ou aumentar a adesão dos interlocutores às teses apresentadas”.

Com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) proposta por Oswald Ducrot e colaboradores, a argumentatividade não é mais percebida como exterior à língua, a exemplo do que ocorria com as análises da Nova Retórica, mas como uma característica inerente a mesma. Avaliando as implicações dos novos estudos, Nascimento (2012, p. 51) diz:

A argumentação (...) deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir, utilizada, principalmente, em determinados textos escritos e falados, e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à linguagem e à interação humana que permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas intenções e sua subjetividade.

Essa afirmação mostra que, diferentemente do que a Nova Retórica propõe, todo ato de argumentar é definido, sobretudo, pelo objetivo de orientar o discurso para determinada

³ A opção por esses aportes teóricos deve-se ao fato de que eles relacionam-se a objetivos da nossa pesquisa: desenvolver a capacidade do (as) aluno (as) de defenderem um ponto de vista, procurando convencer seu interlocutor; e demonstrar que a argumentatividade se faz presente no interior da própria língua, na sua estrutura, nas suas palavras.

conclusão, a qual, de acordo com Nascimento (2012, p. 51): “(...) não se explica somente através do fato utilizado como argumento, mas principalmente através da forma linguística utilizada pelo locutor na apresentação desse fato”. O pesquisador, então, reitera que a própria língua é detentora de marcas e estruturas argumentativas e que, ao utilizá-las, procuramos construir enunciados que possuem força argumentativa, sendo capazes de agir sobre o *outro* e dele alcançar respostas, influir no seu comportamento.

Outra conclusão que podemos formular é que todos os gêneros são argumentativos,⁴ variando, apenas, o grau e a natureza dessa argumentatividade. A título de exemplo, citamos o gênero *artigo de opinião*, foco da nossa pesquisa, que tem uma grande força argumentativa, em virtude de sua função social. Já em outros, como o *poema*, as marcas da argumentação são mais tênues. (NASCIMENTO, 2012).

Ainda de acordo com o mesmo autor, no estudo da língua, as duas concepções que apresentamos sobre a argumentação não precisam ser tratadas de forma dicotômica, mas “(...) podem e devem ser utilizadas como base para compreender melhor o fenômeno da argumentatividade, próprio da interação humana.” (NASCIMENTO, 2012, p. 44).

Após expormos a noção de argumentação no campo da retórica e da TAL, dos quais nos apropriamos para a nossa pesquisa, passemos a refletir sobre como o processo de argumentação é construído no gênero que analisamos. Para tanto, recorreremos também aos critérios estabelecidos por Bakhtin para definir um gênero, os quais anteriormente já foram apresentados e analisados.

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

1. o título, que procura chamar a atenção do leitor, sendo determinado pela tese a ser defendida;
2. a introdução, consiste na contextualização do tema polêmico e na formulação do ponto de vista sobre ele;
3. a discussão, parte mais importante, na qual se procura analisar e debater os aspectos relacionados ao tema. O articulista procura sustentar sua opinião, por meio de argumentos e contra-argumentos;

⁴ Ao formularmos essa conclusão, baseamo-nos, como já explicitamos, nos estudos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), para a qual, de acordo com Nascimento (2012, p. 70), “(...) a argumentação é inerente à linguagem humana, porque sempre que interagimos temos intenções e essas intenções se materializam nos enunciados que produzimos. Assim, todos os gêneros, em maior ou menor grau, são argumentativos”.

4. a conclusão, parte com a qual o autor finaliza o seu texto e procura levar o leitor a acatar a ideia defendida no texto, modificando sua maneira de ver e compreender o tema interpretado, julgado.

Sobre o estilo verbal, que corresponde às marcas linguísticas que um gênero assume em determinada esfera da atividade e da comunicação humana (BAKHTIN, 2011), Kaufman e Rodríguez (1995) enfatizam, na sua análise sobre o artigo de opinião, a recorrência às seguintes estratégias discursivas que expressam a argumentação linguística:

- a. ironia, apelações, tomadas de posições através de construções impessoais;
- b. operadores argumentativos.⁵

Diferentemente dos autores citados, Rodrigues (2005) não analisa o estilo, separando-o da estrutura composicional, opta por estudá-los, juntos, em uma abordagem chamada de projeções estilístico-composicionais. Na discussão que segue, procuraremos apresentar as justificativas que explicam essa opção teórico-metodológica.

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

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

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

⁵ Segundo Nascimento (2012, p. 57), eles “apontam a direção ou a forma argumentativa dos enunciados em que aparecem.” Exemplificam-nos palavras ou expressões, como por conseguinte, pois, embora, mas também, entre outras.

Considerando esses pressupostos teórico-metodológicos, a pesquisadora afirma (2005, p. 174): “A posição do autor vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (outros acentos de valor) arregimentadas no seu enunciado, que recebem diferentes valorações”.

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

O primeiro ocorre quando há a incorporação de outras vozes ao texto, avaliadas positivamente, vistas como vozes de autoridade. Nesse caso, existe um acúmulo de autoria, já que o jornal, considerado um “autor interposto”, assegura a publicação do artigo. Seguem alguns traços estilístico-composicionais que demonstram esse processo de assimilação, em conformidade com Rodrigues (2005, p. 176):

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

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

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

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

- a. discurso relatado direto e discurso relatado indireto, sendo mais predominante o segundo, já que o artigo é um gênero que se caracteriza, principalmente, pela exposição e julgamento do discurso do outro;

- b. discurso bivocal: nele, não há delimitação formal entre o discurso do autor e o discurso já dito. Assim, “as palavras pertencem formalmente ao articulista, mas nelas outra voz ecoa.” (RODRIGUES, 2005, p. 177).

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

- a. de engajamento do leitor ao discurso do autor: configura-se quando se passa a ideia de que os interlocutores partilham o mesmo ponto de vista, possuem a mesma apreciação sobre um fato. São marcas estilístico-composicionais que revelam esse tipo de relação dialógica: verbos e pronomes na 1ª pessoa do plural; pronome *todos*; pergunta retórica⁶ dirigida ao interlocutor;
- b. de refutação: o autor, prevendo que o leitor rebata a sua posição, antecipa-se para silenciar a possível refutação. Dentre as marcas estilístico-composicionais que demonstram esse movimento dialógico, citamos a modalização,⁷ presente em expressões, como: *é preciso, é claro, creio* etc.
- c. de interpelação: ocorre quando um ponto de vista é apresentado como **o** ponto de vista, que carrega **a** verdade, a qual o leitor deve sentir-se levado a acatar. Explicitam essa relação dialógica as características estilístico-composicionais que seguem: expressões modais, como *é preciso, isso é fundamental, deve ser* etc.

Para demonstrarmos as relações dialógicas que discutimos e as características estilístico-composicionais, advindas desses processos, apresentamos a seguir uma breve análise do artigo Democracia racial, publicado no *site Brasil Escola* e escrito por Rainer Souza.

DEMOCRACIA RACIAL
No Brasil, a história de seus conflitos e problemas envolveu bem mais do que a formação de classes sociais distintas por sua condição material. Nas origens da sociedade colonial, o nosso país ficou marcado pela questão do racismo e, especificamente, pela exclusão dos negros. Mais que uma simples herança de nosso passado, essa problemática racial toca o nosso dia a dia de diferentes formas.

⁶ Esse tipo de interrogação, de acordo com Câmara Jr. (1986, p. 148), “(...) é formulada com intenção estilística, em vez da frase declarativa; a resposta fica implícita ou é dada por nós mesmos.”

⁷ Fenômeno, cujos elementos linguísticos, conforme Nascimento (2012, p. 57), “(...) imprimem subjetividade no enunciado em que aparecem, direcionando a sua leitura: é certo que, é provável que, deve, felizmente etc.”

Em nossa cultura poderíamos enumerar o vasto número de piadas e termos que mostram como a distinção racial é algo corrente em nosso cotidiano. Quando alguém autodefine que sua pele é negra, muitos se sentem deslocados. Parece ter sido dito algum tipo de termo extremista. Talvez cheguemos a pensar que alguém só é negro quando tem pele “muito escura”. Com certeza, esse tipo de estranhamento e pensamento não é misteriosamente inexplicável. O desconforto, na verdade, denuncia nossa indefinição mediante a ideia da diversidade racial.

É bem verdade que o conceito de raça em si é inconsistente, já que do ponto de vista científico nenhum indivíduo da mesma espécie possui características biológicas (ou psicológicas) singulares. Porém, o saber racional nem sempre controla nossos valores e práticas culturais. A fenotipia do indivíduo acaba formando uma série de distinções que surgem no movimento de experiências históricas que se configuraram ao longo dos anos. Seja no Brasil ou em qualquer sociedade, os valores da nossa cultura não reproduzem integralmente as ideias da nossa ciência.

Dessa maneira, é no passado onde podemos levantar as questões sobre como o brasileiro lida com a questão racial. A escravidão africana instituída em solo brasileiro, mesmo sendo justificada por preceitos de ordem religiosa, perpetuou uma ideia corrente onde as tarefas braçais e subalternas são de responsabilidade dos negros. O branco, europeu e civilizado, tinha como papel, no ambiente colonial, liderar e conduzir as ações a serem desenvolvidas. Em outras palavras, uns (brancos) nasceram para o mando, e outros (negros) para a obediência.

No entanto, também devemos levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado de seu contraditório: a miscigenação. Colocada por uns como uma estratégia de ocupação, a miscigenação questiona se realmente somos ou não pertencentes a uma cultura racista. Para outros, o mestiço definitivamente comprova que o enlace sexual entre os diferentes atesta que nosso país não é racista. Surge então o mito da chamada democracia racial.

Sistematizado na obra “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, o conceito de democracia racial coloca a escravidão para fora da simples ótica da dominação. A condição do escravo, nessa obra, é historicamente articulada com relatos e dados onde os escravos vivem situações diferentes do trabalho compulsório nas casas e lavouras. De fato, muitos escravos viveram situações em que desfrutavam de certo conforto material ou ocupavam

posições de confiança e prestígio na hierarquia da sociedade colonial. Os próprios documentos utilizados na obra de Freyre apontam essa tendência.

Porém, a miscigenação não exclui os preconceitos. Nossa última constituição coloca a discriminação racial como um crime inafiançável. Entre nossas discussões proferimos, ao mesmo tempo, horror ao racismo e admitimos publicamente que o Brasil é um país racista. Tal contradição indica que nosso racismo é velado e, nem por isso, pulsante. Queremos ter um discurso sobre o negro, mas não vemos a urgência de algum tipo de mobilização a favor da resolução desse problema.

Ultimamente, os sistemas de cotas e a criação de um ministério voltado para essa única questão demonstram o tamanho do nosso problema. Ainda aceitamos distinguir o negro do moreno, em uma aquarela de tons onde o último ocupa uma situação melhor que a do primeiro. Desta maneira, criamos a estranha situação onde “todos os outros podem ser racistas, menos eu... é claro!”. Isso nos indica que o alcance da democracia é um assunto tão difícil e complexo como a nossa relação com o negro no Brasil. (SOUZA, 2015).

O artigo, no primeiro parágrafo, que corresponde à sua parte introdutória, contextualiza o tema polêmico, vinculando-o aos conflitos e problemas que marcaram o processo de formação da sociedade brasileira. Então, situado o assunto controverso, o ponto de vista a ser defendido pelo seu autor é apresentado: o racismo em relação ao negro marca o nosso país, desde o período colonial até a contemporaneidade.

Esse ponto de vista orienta a elaboração do título, que, de forma concisa e direta, já leva o leitor a refletir sobre a questão racial, associada ao conceito de democracia. Nada mais pertinente, pois, na tese, fica claro que o racismo perpassa toda a nossa história, o que põe em debate se o Brasil tem sido, realmente, um país democrático. Assim, o título chama a atenção do leitor, antevendo uma discussão que procurará relacionar a questão racial à garantia de direitos aos cidadãos. Nesse sentido, reiteramos, ele é determinado pela tese do artigo.

No tocante à incorporação de vozes na construção do processo de argumentação, observamos ao longo de todo o texto uma relação dialógica voltada para o interlocutor, cuja adesão o escritor pretende conseguir. Primeiramente, podemos detectá-la quando o articulista procura transmitir ao leitor a ideia de que, ambos, partilham a mesma realidade histórica. Essa constatação traz, de forma implícita, a ideia de que poderiam julgá-la a partir dos mesmos valores e princípios.

Uma marca estilístico-composicional que reflete esse tipo de movimento dialógico, denominado de engajamento do leitor ao discurso do autor, é o uso de pronomes e verbos na 1ª pessoa do plural, como nos seguintes trechos: “Nas origens da sociedade colonial, o nosso país ficou marcado pela questão do racismo...”; “Em nossa cultura poderíamos enumerar o vasto número de piadas e termos que mostram como a distinção racial é algo corrente em nosso cotidiano.”

Identificamos também que o interlocutor é levado a aceitar ideias expostas como se elas fossem verdades irrefutáveis. Reconhecemos esse movimento dialógico, designado de interpelação, no emprego verbo dever, um auxiliar modal que expressa obrigatoriedade: “(...) devemos levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado do seu contraditório: a miscigenação.”

Esse uso apresenta para o leitor um ponto de vista que parece ser inquestionável: temos que admitir o fato de que a miscigenação não impediu que Brasil fosse um país racista, argumento muito relevante no texto para sustentar a tese: nunca houve democracia racial no país.

Ainda na constituição do processo argumentativo, o autor chega a prever que o leitor pode refutar uma determinada ideia sua. Então, antecipa-se a essa possível contestação e busca silenciá-la. Reconhecemos esse movimento dialógico de refutação no momento do texto em que o articulista parece pressentir que o seu interlocutor pode ser adepto da ideia de que o conceito de raça é insuficiente para dar conta de todas questões relacionadas ao tema em discussão, principalmente em um país miscigenado, como o Brasil. Diante dessa possibilidade, o articulista recorre à modalização e diz: “É bem verdade que o conceito de raça em si é inconsistente...”.

Ele, na realidade, deseja afirmar que reconhece, admite que a noção de raça é imprecisa e, então, prepara o leitor para aceitar a sua posição, o que observamos no período seguinte ao da passagem citada, através do uso de um operador argumentativo: “Porém, o saber racional nem sempre controla nossos valores e práticas culturais.”

O valor adversativo da conjunção faz um contraponto importante, serve para introduzir um argumento que desvela pontos fracos da argumentação contrária e, ao mesmo tempo, contribui para reafirmar a validade da tese defendida. Vejamos como isso ocorre. Depois de admitir que, no âmbito da ciência, os seres, mesmo pertencentes a uma mesma espécie, não são iguais, o que mostra a inadequação do critério de raça para distingui-los, o articulista, com a presença do operador porém, direciona os argumentos de seu enunciado para uma conclusão que ele deseja: de fato, a referida noção é questionável, no entanto não esqueçamos que ela não é,

sempre, parâmetro para valores e práticas, socialmente estabelecidos e perpetuados, a exemplo do racismo, que se perpetua a despeito do que é verdade para a ciência.

Percebemos, portanto, que, através do referido conectivo, o escritor apresenta um argumento oposto à sua tese e, ao mesmo tempo, rebate-o, expondo um outro que leva a uma conclusão em favor do ponto de vista norteador do artigo.

Para reforçar o seu ponto de vista, o autor também recorre a uma voz de autoridade, no caso a do sociólogo Gilberto Freire, presente no 6º parágrafo. Ele o faz, a partir de um movimento dialógico de distanciamento, já que revela discordância no tocante às ideias do pesquisador. Percebemos até uma certa cautela na expressão da divergência, mas ela fica bem explícita no emprego da conjunção porém, que inicia o parágrafo seguinte. Ela introduz um argumento, cuja ideia principal desconstrói a tese defendida pelo pesquisador: a miscigenação não livrou o país do racismo nem o fez um exemplo de democracia racial. Logo, o leitor é levado a não dar credibilidade a um estudo que não enfatiza o vínculo entre a vida do negro e os processos de dominação impostos pelo colonizador nem expõe os ecos da escravidão até hoje vivos na nossa sociedade. Ao mesmo tempo, é chamado a aderir à opinião defendida no texto.

Ainda no mesmo período, para também ratificar e enfatizar a opinião de que a sociedade brasileira é racista, o autor transmite ao seu interlocutor a ideia de que ele atesta esse racismo, assim como ele próprio. Nesse sentido, observamos a presença do discurso do outro, no caso do leitor, mas também do autor, já que, no uso dos pronomes e verbos de 1ª pessoa do plural, ambos estão incluídos. Evidentemente, esse é um recurso de caráter retórico, que procura mostrar a responsabilidade de todos os brasileiros no tocante à existência do racismo no país. Visto como construtor de tal realidade, como o leitor não o reconheceria?

Como marca estilístico-composicional dessa relação dialógica, temos o emprego de verbos introdutórios de discurso: “Entre nossas discussões proferimos, ao mesmo tempo, horror ao racismo e admitimos publicamente que o Brasil é um país racista.”

Por fim, revelamos uma relação dialógica expressa pela recorrência ao discurso direto: “Todos os outros podem ser racistas, menos eu ... é claro!”

O discurso empregado e, nele, a presença da expressão modalizadora *é claro* revelam um julgamento irônico do autor diante do fato de que, no nosso país, as pessoas não admitem que são racistas e só reconhecem essa prática em relação ao outro. Se a conclusão é a parte em que o leitor tem que decidir-se, ele, então, é chamado para fazê-lo, confrontando-se com as verdades das quais procura fugir.

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

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

Concluindo esse estudo sobre os aspectos sociais e verbais do gênero em foco, na próxima seção, apresentaremos uma breve discussão a respeito da importância do trabalho com gêneros textuais/discursivos no ambiente escolar e, em especial, daqueles que pertencem à esfera jornalística, com ênfase no artigo de opinião.

1.3 Os gêneros textuais/discursivos e a esfera jornalística na sala de aula: implicações didático-pedagógicas

Os gêneros discursivos ocupam um papel imprescindível na implantação de uma prática educacional que desenvolva a competência sociocomunicativa dos alunos, tornando-os capazes de participar das interações verbais, de forma proficiente e autônoma. Para compreendermos essa assertiva, retomaremos a abordagem sociointeracionista sobre a linguagem, referenciados, principalmente, nos estudos de Bakhtin/Volochinov (1986 [1977], 2011 [1992]).

Inicialmente, reiteramos que, nas pesquisas bakhtinianas, a linguagem é tomada como um espaço em que os seres humanos interagem, agem socialmente situados. Da mesma noção apropria-se Travaglia (2006, p.23): “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”.

Partindo dessa abordagem, Bakhtin (2011[1994]) define os gêneros textuais/ discursivos como enunciados de relativa estabilidade, destacando que é, por meio deles, nas diversas esferas da atividade humana, que interagimos verbalmente. A noção apresentada traz o entendimento de que os seres humanos chegam à linguagem por meio dos gêneros discursivos, o que provocará uma reavaliação das opções teórico metodológicas relacionadas à prática dos professores (as) de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, os gêneros discursivos/textuais tornam-se objeto de ensino, como forma de possibilitar o conhecimento dos alunos sobre os usos sociais da língua, ampliando, assim, as suas possibilidades de inserção nas mais diversas situações de interação verbal que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Essa proposta encontra-se, inclusive, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (Brasil,1997), que também se guiam pela definição interacional, funcional e discursiva da língua, ao orientarem que o gênero seja tomado como elemento central no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

A relevância de uma prática educativa que prioriza o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, a partir do domínio dos gêneros discursivos/textuais, pode ser avaliada pelas palavras de Marcuschi (2008, p.161): “os gêneros são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (...) são também necessários para a interlocução humana”.

Um ensino da língua com nessa perspectiva, portanto, permite que os alunos se reconheçam como sujeitos sociais, que agem e atuam em relação aos outros por meio da linguagem, em diferentes domínios da atividade humana. Com a mesma compreensão, são pertinentes as palavras de Bronckart (2012, p.103): “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”

Entendemos que, para a referida prática se efetivar, o educador precisa reconhecer que o texto se materializa e corporifica em algum gênero (MARCUSCHI, 2007), o que implica tomar o primeiro como unidade de ensino e investir em estratégias pedagógicas que priorizem o desenvolvimento da competência textual do aluno, através do contato com a diversidade de textos que respondem a diferentes propósitos comunicativos e cujos discursos são construídos em diferentes condições de produção.

Também buscando refletir sobre questões relacionadas ao trabalho pedagógico com o gênero, Dolz, Noverraz, (2004) destacam que a escola toma-o como objeto e também como instrumento que pode mediar as atividades de ensino, para desenvolver a linguagem. Nesse sentido, levam em conta que o gênero é, por natureza, um instrumento de comunicação, em um processo de transposição didática, no qual “(...) há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. (DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 65).

Os autores ainda apresentam os seguintes pressupostos, que devem embasar uma intervenção docente:

- 1ª) levar o aluno a dominar um gênero implica conhecê-lo, compreendê-lo e produzi-lo, dentro e fora da escola;

2ª) inserir os alunos em situações sociocomunicativas que mais se aproximem daquelas em que os gêneros funcionam, fora do ambiente escolar, fazendo com que aqueles percebam os gêneros como eles, realmente, são, mesmo não estando em seu lugar social.

Essas orientações trazem à tona um fato relevante em relação aos gêneros: eles precisam ser estudados no contexto social e cultural da vida dos seres humanos, inseridos no seu cotidiano, quando eles necessitam, proficiente e autonomamente, produzir textos em variadas situações de interação verbal. Sobre o que escola deve fazer para contribuir com a construção dessa competência, apresentamos o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1997, p.24):

É preciso que as situações escolares de ensino da Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

O documento ressalta ser um imperativo do ensino da língua materna o compromisso com a formação de alunos capazes de inserirem-se na realidade social, analisando-a, julgando-a, crítica e autonomamente. Para o desenvolvimento dessa capacidade, destacamos a relevância do trabalho com gêneros da esfera jornalística, que, tão presentes na vida cotidiana das pessoas, representam, de acordo com Rodrigues (2000, p.214): “(...) um caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos”.

De acordo com Carvalho (2008, p. 95), essa educação cidadã dar-se-ia

(...) por meio da leitura crítica de jornais e revistas, fornecendo aos educandos instrumentos eficazes para torná-los leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que não existem jornais e/ou revistas neutros, tampouco informações puras.

A afirmação da autora revela-se muito significativa, pois explicita que, se explorada no ambiente escolar, a esfera jornalística poderá promover o estabelecimento de uma articulação entre a dimensão ideológica do discurso e a linguagem na construção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. (RODRIGUES, 2000)

A partir da relação proposta, o professor poderá demonstrar ao seu aluno (a) que a linguagem sempre comporta uma visão de mundo e o seu uso nunca não é imparcial. Em outras palavras, essa perspectiva de ensino ratifica o que atesta Koch (2011a, p.17): “ (...) *a todo e*

qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é um mito (...)” (grifo da autora).

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica concentrada em uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, o artigo de opinião mostra-se um gênero muito apropriado. Devido à sua grande força argumentativa, ele possibilita que o professor possa investir em um ensino da língua que contribui, de forma efetiva, para que os alunos se tornem aptos a assumir pontos de vista, argumentar para defendê-los, persuadir seu interlocutor, contestar opiniões, ou seja, posicionar-se diante de temas sociais. Afinal, como declara Rodrigues (2000, p. 219):

O artigo é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, quer no jornal da escola, do bairro, do sindicato, de circulação mais ampla, é tornar-se interlocutor, não espectador dos acontecimentos sociais.

A dimensão sociodiscursiva do artigo apresentada deixa claro que a sua inserção na sala de aula permite que o educando atue em práticas sociais de leitura e escrita, tendo como referência a realidade em que se ele se encontra, o seu contexto de vida. Da mesma forma, estimula-o a pensar por si próprio e a perceber que o uso da linguagem permiti-lhe agir no mundo.

Após as reflexões que fizemos a respeito das implicações didático-pedagógicas, decorrentes do trabalho com o gênero artigo de opinião, trataremos, em seguida, do ensino da escrita, a partir de dois enfoques distintos: o tradicional e o sociointeracionista.

2 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM PANORAMA DE TEORIAS E PRÁTICAS

“(...) socialmente, não existe escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’ (...)”. (ANTUNES, 2003, p. 48).

Neste capítulo, analisaremos a escrita e seu ensino com base em um aporte teórico que compreende a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista e, conseqüentemente, aborda a produção textual a partir de uma concepção dialógica. Para tanto, recorreremos, principalmente, aos estudos de Antunes (2006, 2003, 2009), Geraldi (1984, 2013), Koch, Elias (2006, 2014), Passarelli (2004, 2012), entre outros. Por fim, apresentaremos o modelo de Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz (2004), para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos.

2.1 O ato de escrever em uma abordagem prescritiva e imitativa da língua

A escrita e o seu ensino formal têm sido compreendidos a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos, em decorrência das distintas noções sobre língua, texto e sujeito escritor que as embasam, segundo Koch e Elias (2006, 2014). Para analisarmos esse percurso, partiremos das contribuições das referidas autoras, que, ao estudarem o ato de escrever na escola, definem-no a partir de três focos: na língua, no escritor e na interação.

Nesta seção do capítulo, examinaremos o trabalho com escrita no contexto escolar pautado por uma abordagem não interlocutiva da língua, por isso só discutiremos as duas primeiras concepções relacionadas ao ato de escrever, que são apontadas pelas pesquisadoras.

Inicialmente, Koch e Elias (2006, 2014) propõem uma definição da escrita que tem como foco a língua, a qual é definida tão somente como um código. Nessa perspectiva, o escritor, um sujeito (pre)determinado pelo referido sistema, precisa dominar as suas regras para escrever bem o seu texto, que é considerado o produto de uma codificação a ser decodificada por um leitor. A ele cabe um papel que se restringe, conforme Koch e Elias (2006, p. 10), “(...) ao reconhecimento das palavras e estruturas do texto”.

No tocante à prática pedagógica decorrente desses pressupostos, afirma Santos (2007b, p. 13): “(...) o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita”.

O modelo de boa escrita não é reconhecido apenas nos compêndios gramaticais. Considera-se que ele também está presente nas obras dos autores consagrados pela tradição literária, já que as regras linguísticas legitimadas correspondem aos usos dos referidos escritores. Dessa forma, o ensino volta-se igualmente para a imitação dos clássicos. Sobre essa realidade, afirma (FIORIN, 1999 apud BUZEN, 2006, p. 143): “Aprende-se pela imitação dos bons autores. (...) aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos”.

A segunda compreensão da escrita tem foco no escritor, visto como um sujeito que controla, plenamente, as suas intenções e tudo o que quer dizer. Mais uma vez, o leitor age de forma passiva, agora, buscando captar as ideias do sujeito autor. A língua, nessa concepção, é abordada como uma representação do pensamento e o texto, por conseguinte, “(...) um produto – lógico- do pensamento (representação mental) do escritor.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33) Isso implica uma percepção da escrita como uma prática através do qual o autor expõe o que pensa, sendo dever da escola “(...) garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as ideias(...)” (SANTOS, 2007a, p.16).

Essas duas abordagens sobre a escrita fundamentam-se na ideia de que a enunciação é um ato monológico, sem qualquer interferência do contexto sociocomunicativo e, conseqüentemente, veem o texto escrito como um mero produto, que resulta apenas da utilização do código ou do propósito do autor (KOCH; ELIAS, 2014). Essa realidade mostra-se evidente quando analisamos o tipo exercício mais comumente relacionado à prática da escrita nas nossas escolas: “fazer” uma redação, para cumprir uma tarefa escolar, através da qual seria possível “treinar” o emprego de regras gramaticais, dominar modelos textuais (narração, descrição, dissertação).

Essa atividade da escrita resumida à aquisição de técnicas e limitada à composição de textos narrativos, descritivos e dissertativos, a partir de textos de autores consagrados, é assim resumida por Passarelli (2012, p. 51): “(...) tendo por base os modelos prontos, o aluno deve escrever um texto com características do texto-paradigma (‘redija um texto com características narrativas como as encontradas no texto de tal autor, por exemplo’).”

A autora afirma, porém, que o problema não reside simplesmente na adoção de um modelo como ponto de partida para o ensino da escrita, já que ela admite ser importante a existência de paradigmas para a construção do processo pedagógico. A sua crítica diz respeito: a) à ideia transmitida ao aluno de que escrever um texto resume-se a fazer uma descrição, uma narração ou dissertação; b) ao não reconhecimento de que a apresentação de modelos de escrita

pode resultar não apenas em exercícios de cópia e categorização de textos, mas também em processo de recriação.

O equívoco certamente relaciona-se à forma como a escola encara o ensino da escrita e, nesse sentido, são esclarecedoras as palavras da mesma pesquisadora:

O problema é o modo da prática escolar, visto que, em geral, o professor quer levar os estudantes a escrever exatamente como ele ensinou. Isso seria impossível, já que a produção textual não se limita a imitar, reproduzir. Não há por que desconsiderar o modelo desde que ele não seja um molde ou forma e que dê espaço à criação. (PASSARELLI, 2004, p. 24).

Para haver mudança dessa realidade, a autora propõe que se considere a maneira como o educando opera o modelo, partindo do seu universo de experiência, de uma proximidade com a sua realidade.

No entanto, adepto da tradição imitativa e prescritiva da língua, que criticamente expusemos, o professor opta por pedir que aluno escreva uma “peça indefinida”, consoante Antunes (2009), já que a única orientação clara sobre o texto a ser feito está expressa em frases imperativas, a exemplo de: “Façam uma redação”, “Falem sobre”. Não se apresenta um projeto comunicativo, ou seja, não há qualquer intenção de se estimular o aluno a desenvolver a atividade de escrita porque está imbuído de um propósito, tem a necessidade de dizer algo, na condição de autor de seus textos, de seus discursos, em uma determinada situação sociocomunicativa.

Para ratificarmos essa afirmação, recorremos a Antunes (2003, p.26), que, ao analisar a prática da escrita na escola caracteriza-a como “(...)sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’) (...)”. Nessa perspectiva, como enfaticamente diz Geraldi (1984, p.123), a redação só surge quando: “Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função”.

O procedimento metodológico que orienta a escrita dos chamados textos dissertativos ilustra muito bem essa impossibilidade do aluno colocar-se como um sujeito consciente do que deseja dizer, do contexto de produção em que deve fazê-lo. Assim, vejamos: o educando é obrigado a discorrer a respeito de um tema proposto pelo professor, sem sequer ter refletido sobre ele anteriormente. Além disso, muitas vezes, é movido apenas pelo objetivo de saber escrever o tipo de texto que será “cobrado” no vestibular. Conforme Buzen (2006), configura-se aqui uma pedagogia da exploração temática.

Diríamos também que fica bastante evidente uma prática de escrita artificial e mecânica, como constata Antunes (2003), em que não se leva em conta algo básico para a produção de

qualquer texto: antes de sabermos “como dizer algo”, precisamos ter convicção sobre “o que dizer”.

Em um processo de ensino-aprendizagem dessa natureza, no qual a linguagem não tem qualquer função concreta de uso, ao negar ao educando o direito à autoria do seu texto, o professor nega-lhe também o direito de avaliá-lo, de reelaborá-lo. Desestimula-o a escrever refletindo sobre o que diz e como diz, julgando seu próprio desempenho. Em outras palavras, a prática da redação escolar mostra-se “(...) improvisada, sem planejamento e sem revisão”. (ANTUNES, 2003, p. 27).

Os parâmetros avaliativos que norteiam a correção do texto também são reveladores de inadequações dessa tradição de ensino da escrita, visto que o ato de corrigir centra-se na indicação dos erros cometidos pelos alunos, sobretudo daqueles que expõem desvios no tocante a aspectos da norma-padrão. Questões de ordem discursiva e textual não sequer levadas em consideração. Procedimento que, sem dúvida, ratifica uma prática pedagógica instrumental e prescritiva.

Efetivamente, prevalece o intuito de se promover o que Jesus (2001, p. 102) caracteriza como “higienização do texto”:

(...) numa espécie de ‘operação limpeza’, em que o objetivo principal consistia em eliminar as ‘impurezas’ previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, ‘linguisticamente correto’, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.”

Análise semelhante é partilhada por Antunes (2006, p. 165):

É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície do texto. Não é à toa que, com muita frequência, o professor de Português é identificado com uma espécie de corretor geral(...) Nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, o professor e o aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi apreendido, o que pode ser testado como competência desenvolvida”.

A última autora, no entanto, acrescenta alguns aspectos à sua reflexão que não foram enfatizados por Jesus (2001). Antunes chama a atenção para o fato de que o foco no erro se dá tanto por parte do

professor quanto do aluno. Podemos dizer que o olhar insistente deste para as suas incorreções é fruto, evidentemente, da prática prescritiva do primeiro, visto como um mero examinador e avaliador de textos, sempre pronto para apontar as “falhas” cometidas. A autora também afirma que o processo avaliativo deixa de ser um momento privilegiado para que professor e aluno, dialogicamente, possam detectar não apenas os problemas a serem superados como também reconhecer as habilidades e competências já desenvolvidas.

Ratificando essa visão, Antunes (2006, p. 169) cita os procedimentos utilizados pelo professor, ao avaliar o texto escrito pelo aluno, todos marcando categoricamente o erro, sem privilegiar estratégias pedagógicas que permitam a reflexão sobre os mesmos por parte do estudante. De forma resumida, são eles:

- a) apontar os erros e mostrar a forma correta;
- b) apontar os erros, apenas, sem nem mesmo apresentar outra forma de dizer o mesmo;
- c) apontar, através de um código previamente estabelecido, os blocos em que os problemas detectados nos textos se enquadram;
- d) fazer pequenos comentários - comumente, tais comentários são feitos de forma geral ou muito vaga e imprecisa.

A postura docente que mostramos revela um educador que não investe na interação, como princípio que norteia o processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, atua norteado por um ensino tradicional da linguagem escrita, que se estrutura com base na dicotomia “certo” e “errado”. Mostra-se, assim, imbuído de uma mentalidade normativa, que o faz apresentar-se como um sabe-tudo, reforçando no educando a ideia de que ele é incapaz, só sabe o que é “errado” sobre a língua, necessitando, portanto, de sua orientação para aprender o “certo” (PASSARELLI, 2012).

Nessa perspectiva, o educando não se sente um sujeito que, de forma ativa e com a mediação do educador, constrói conhecimento, partilha experiências.

Formado nesse contexto escolar, o aluno chega a sentir aversão ao ato de escrever, revelando medo do papel em branco, porque se sente inapto para dar conta do exercício da escrita, apresentado como uma tarefa quase impossível de ser realizada, diante da obrigação de não errar. Assim, quem consegue realizá-la chega a ser visto como alguém que possui um “dom especial”, cujo texto reveste-se de uma “aura mítica.”(PASSARELLI, 2004, 2012)

Após as considerações que acima apresentamos, podemos concluir que os problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola relacionam-se, sobretudo, à adoção de concepções de língua que não a reconhecem como uma prática social. A superação desse quadro de insucesso depende, portanto, em grande medida, da mudança dos referenciais

teórico-metodológicos que norteiam o próprio ensino da língua. É necessária uma redefinição de rumo, que passaremos a discutir, com atenção especial para os seus impactos referentes ao trabalho com a escrita no espaço escolar.

2.2 O ato de escrever na abordagem sociointeracionista da língua

O ensino da linguagem escrita na escola que a desvincula das práticas sociais de uso da linguagem, como demonstramos, não permite que o aluno desenvolva as competências comunicativo-interacionais necessárias para que ele se torne um produtor autônomo e proficiente de textos.

O reconhecimento da inadequação desse processo pedagógico consolida-se em um período que vai da metade dos anos 80 até início dos anos 90, em um contexto mais amplo de reavaliação do ensino não só da língua, mas também de outras disciplinas. (SANTOS, 2007b)

É nesse período, então, que se configura, ainda de acordo com a mesma autora (2007b, p. 17), “(...) a gênese de um movimento que se propõe a recontextualizar não só os objetivos de ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos”.

Especificamente, no âmbito do ensino da língua, a mudança de paradigma deve-se às contribuições dos estudos linguísticos, embasados em uma nova concepção de linguagem. Ela explicita a compreensão de que, ao utilizar a língua, o indivíduo mais do que transmitir uma informação, expor um pensamento, interage, pratica ações que só conseguiria realizar dizendo, falando. Como afirma Travaglia (2006, p. 23): “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”.

Esse entendimento reconhece o diálogo como princípio fundador da linguagem. Tese fundamental presente nos estudos bakhtinianos, já analisada neste texto, ela fundamenta-se na ideia de que a língua, em seu uso concreto, tem como princípio maior a interação verbal, visto que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 113).

Através desse processo interativo, o homem se reconhece, constitui-se pela linguagem e a constitui. Torna-se capaz de comunicar-se com outros sujeitos, construindo sua visão de mundo, reconhecendo o do sujeito com quem interage. Ressaltamos aqui, mais uma vez, a dimensão social e discursiva da linguagem. É assim que ela se manifesta viva, em funcionamento, evidenciando sua função mais importante que, para Marcuschi (2008, p.67), “não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio históricos e permitir que se entendam”.

Também promovendo estudos pautados pela concepção sociointeracionista da língua, Koch, Elias (2014, p.34) ressaltam uma nova definição de autor e leitor, no âmbito da escrita. Agora, ambos “(...) são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente se constroem e são construídos no texto”.

Não há dúvida de que, sob essa ótica, o texto passa a ser compreendido não mais como um mero produto acabado, que resulta da utilização de um código ou da expressão do pensamento de um autor. Efetivamente, ainda em consonância com as referidas autoras (2014, p.13), ele se constitui “(...) um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores(...)”.

Dessa afirmação, podemos concluir que: a) todo texto é um instrumento de interação, cujo sentido é construído nesse processo interativo; b) o seu autor sempre o escreve para o *outro*, com quem interage.

Chamamos atenção, aqui, para o fato de que o sujeito a quem o texto é destinado pode não estar presente no momento da sua produção. Apesar dessa ausência, o processo interativo estará sempre instaurado, porque, como bem destaca Geraldi (2013, p. 102), “(...) o outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista”.

Para enfatizarmos esse envolvimento entre sujeitos e a relevância de o *tu* ser levado em consideração no momento da escrita, são esclarecedoras as palavras de Antunes (2003, p.46): “Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

Com base nesses pressupostos, a escrita, ao ser compreendida com foco na interação, constitui-se uma prática social. Por isso, o ato de escrever na escola deve ter como objetivo primordial o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa participar das referidas práticas, ou seja, atuar em situações de interação verbal, nas mais variadas esferas da comunicação humana. A meta do ensino deve ser, pois, ampliar as possibilidades do aluno interagir através da linguagem.

Em consonância com os pressupostos apresentados, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia teórica e metodologicamente o ensino da língua no nosso país aponta, dentre outros aspectos, que um escritor competente é “(...)alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina (...)”. (PCN,1997, p. 48).

A ênfase dada a uma habilidade de caráter comunicativo-interacional para reconhecer que um autor interage, competentemente, através da escrita, desvela a inadequação de um paradigma de ensino em que saber escrever confunde-se com o domínio de regras gramaticais. A mesma constatação é feita por Antunes (2003, p.46), quando declara: “O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais”.

Uma mudança de prática pedagógica, então, impõe-se e, como também realça a referida autora (2003, p. 47): “(...) o professor “(...) não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Conseqüentemente, ele não deve mais restringir o trabalho com a escrita ao ato de “fazer redação”, que, como já afirmamos, não carrega características interativas. Deve, sim, promover o contato do aluno com a diversidade de textos presentes em situações reais de uso da língua, para que ele possa tornar-se capaz de produzi-los, levando em conta contexto de produção e de recepção dos mais diferentes gêneros textuais/ discursivos. Nesse sentido, não se “faz” mais uma redação, o que seria uma escrita mecânica. Na realidade, conforme Geraldi (2013, p. 137), produz-se um texto, para o qual é imprescindível que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz.

Para haver essa produção textual, segundo Koch, Elias (2006, 2014), o sujeito precisa ativar determinados tipos de conhecimento, que procuraremos analisar a seguir:

O primeiro conhecimento é o linguístico e diz respeito ao domínio da ortografia, da gramática e do léxico de uma língua que precisamos ter para produzir um texto, alcançarmos os objetivos e efeitos de sentido pretendidos.

O conhecimento enciclopédico, por sua vez, é aquele que se refere ao que sabemos sobre o mundo e ao que adquirimos a partir das nossas experiências de vida.

A terceira categoria de conhecimento corresponde à ativação de “modelos” de textos que circulam socialmente, considerando sua estrutura composicional, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

O último conhecimento é o interacional e comporta as diversas maneiras como as interações verbais se dão na sociedade. Conforme Koch, Elias (2014, p.44-52), através desse conhecimento o produtor:

- i. configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- ii. determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- iv. seleciona a variante adequada à situação de interação;
- v. assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas.

Nesse sentido, as autoras demonstram que, para “dizer o que deseja dizer”, o sujeito produtor precisa mobilizar um conjunto de conhecimentos, que, articulados, são imprescindíveis para a realização dos propósitos e efeitos de sentido da atuação interativa. Assim, é que, recorrendo aos referidos conhecimentos, o autor, por exemplo, torna-se capaz de escolher o gênero textual, o estilo, o léxico e a variante linguística propícios à circunstância comunicativa, utiliza estratégias que possibilitam, ao leitor, a construção de sentido.

Como podemos perceber, a produção textual é uma atividade cuja complexidade, natureza e função só podem ser, devidamente, enfocados, a partir de uma abordagem socionteracionista da escrita, que, com base nos estudos de Antunes (2003, p. 61), fundamentar-se-ia em alguns princípios, dentre os quais destacamos:

- A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas;
- A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes;
- A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros;
- A escrita supõe condições de produção e recepção diferente daquelas atribuídas à fala;
- A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.

No tocante ao princípio da escrita como atividade interativa, Antunes (2003) procura enfatizar o que já apontamos neste estudo: a escrita pressupõe sempre o envolvimento entre, pelo menos, dois sujeitos. Há, pois, um autor que escreve o seu texto, dirigindo-se a um interlocutor.

O princípio da escrita na diversidade de seus usos põe em destaque que a referida prática é funcional, ou seja, realiza um propósito em cada situação específica. Dessa forma, Antunes (2003, p. 48) afirma que a escrita é uma forma de atuarmos socialmente, já que através dela “(...) alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo”.

O elenco de ações que podemos realizar por meio da escrita salienta que ela é muito mais do que um objeto de ensino-aprendizagem da escola; ela é, sobretudo, uma prática intrinsecamente vinculada ao nosso cotidiano, às necessidades reais que nos levam a interagir, por meio da linguagem. Só admitindo essa realidade, a escola será capaz de “(...) de levar o aluno a perceber o significado funcional da escrita (...)” (PASSARELLI, 2012, p. 116). Ainda de acordo com Passarelli, a falta do reconhecimento de um sentido que o mova a realizar a atividade de escrita, constitui uma das causas do “desânimo exemplar” do estudante ao ter que escrever no ambiente escolar.

No contexto dessa reflexão, insere-se o quarto princípio de uma abordagem sociointeracionista da escrita, segundo o qual ela varia na sua forma. Ele explicita a natureza flexível e inconstante da escrita, em decorrência do que expusemos anteriormente, ela cumpre diferentes finalidades nas situações sociocomunicativas. São exatamente essas diferenças que, na visão de Antunes (2003, p. 49), “(...) vão implicar diferenças de gêneros de texto, isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem (...)”.

Pautado pela ideia de que a escrita tem condições de produção e de recepção diferentes daquelas atribuídas à fala, o quarto princípio destaca que, nessa, a interação verbal ocorre em situação de copresença entre os interlocutores. Já, na escrita, a recepção não se dá no mesmo momento em que o texto é produzido, pois, como atesta Antunes (2003, p.51), “(...) os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”.

Para a autora, a não coincidência entre o tempo de produção e o de recepção possibilita que o sujeito produtor tenha mais tempo para elaborar o seu texto, sendo possível não apenas escrevê-lo como também reescrevê-lo.

Por fim, retomamos o último princípio, centrado na compreensão de que a escrita se dá em etapas. Admiti-lo é reconhecer que essa é um processo e, portanto, realiza-se gradualmente, e não de forma pontual e linear, como se o ato de escrever consistisse em elaborar um texto, sem momentos para pensar a sua estruturação.

De acordo com Antunes (2003), as etapas (planejamento, escrita, revisão e reescrita) da prática de produção textual escrita são distintas, mas interdependentes e intercomplementares. Acrescenta também que cada uma cumpre um objetivo próprio no ato de escrever e implica a tomada de decisões por parte de quem escreve.

A primeira etapa, comparativamente conceituada por Antunes (2003, p. 55), como o “(...) momento de delinear a planta do edifício que se vai construir (...)”, corresponde ao esboço de um projeto, o comunicativo. Para tanto, o produtor deve fazer a delimitação do tema do texto, a eleição dos seus objetivos, a escolha do gênero, a determinação dos critérios de ordenação dos textos, a previsão das condições de seus leitores e da forma linguística que seu texto deve assumir.

Passarelli (2012) ressalta a importância do planejamento para que o produtor possa selecionar informações sobre o tema a ser abordado, refletir sobre ele, podendo já escrever algumas ideias ou registrá-las mentalmente. A autora lamenta que uma etapa tão primordial para a prática da escrita nem sempre seja valorizada pelos alunos, os quais, de acordo com a sua descrição,

(...) em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam ‘olhando para o tempo’, por alguma inspiração caída de algum lugar. (...) Para muitos, planejar seria o mesmo que adiar o momento de escrever, o que lhes pareceria pura perda de tempo. (PASSARELLI, 2012, p. 155).

Prevalecem, assim, a improvisação e a pressa em relação ao ato de escrever, a que Antunes (2003) também faz referência. Diante dessa realidade, consideramos importante frisar que o desinteresse dos alunos por uma escrita planejada dos seus textos é, em grande medida, consequência de uma prática de ensino que não os estimula a planejar e rever esses textos, conforme também avalia Antunes (2003, p. 59):

A prática das ‘redações’ escolares –normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever-leve os alunos a produzir textos de qualquer jeito, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca *da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. (grifo da autora)

A segunda etapa, de acordo com Antunes (2003), corresponde à escrita propriamente dita do texto, a partir do que foi planejado. Ela destaca que, nesse momento, as decisões a serem tomadas por quem escreve são, sobretudo, de ordem lexical e sintático-semântica. Ao analisar o mesmo momento, Passarelli (2012) designa-o de “tradução de ideias em palavras”, atribuindo-lhe, portanto, a mesma função. Por outro lado, acrescenta um aspecto relevante: o texto, então, elaborado, não é definitivo, pois será revisto.

Em seguida, temos a última etapa, a da revisão e reescrita. Nos estudos de Antunes (2003, p. 55), agora, o produtor retoma o que escreveu, fazendo uma análise de elementos linguísticos, textuais e pragmáticos do seu texto, para

confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica (...).

Essa fase é fundamental e constitui-se parte do próprio processo de escrita, pois escrever implica, necessariamente, avaliar para reescrever, reelaborar. A escola, porém, por não ter uma visão da escrita como processo, pouco investe no desenvolvimento das referidas capacidades.

Contrariamente, em uma abordagem sociointeracionista da escrita, promove-se um ensino por meio do qual o aluno se torne, ao mesmo tempo, produtor, leitor e avaliador do seu texto (BRASIL, 1997). Para tanto, o professor ressignifica a avaliação do texto escrito. Não cabe mais percebê-lo como um produto acabado que deve ser corrigido por um professor, preocupado em indicar erros. A perspectiva é outra: o texto é processo, que se constrói, gradualmente, por meio da análise, do julgamento e da reelaboração, por parte do aluno.

Sob a ótica do que foi apresentado acima, o educando é levado a repensar e refazer a construção do texto, problematizando os aspectos linguísticos e discursivos da sua produção, através de uma relação dialógica e mediadora, assumida pelo professor. Esse, em consonância com Antunes (2006), leva em consideração os acertos e as tentativas malsucedidas; entendendo que os erros devem funcionar como indicativo do que ainda falta estudar e explorar em sala de aula.

A partir da análise que realizamos sobre a visão discursiva e interacional da escrita, sua base teórica e princípios, apresentamos, a seguir, uma síntese de suas principais implicações pedagógicas, segundo Antunes (2003):

- uma escrita de autoria também dos alunos, visto que esses passam a atuar nas práticas sociais de escrita na condição de autores sujeitos dos seus textos;
- uma escrita de textos socialmente relevantes, pois escolhidos em virtude de atenderem aos diversos propósitos comunicativos que provem das práticas sociais;
- uma escrita funcionalmente diversificada, porque calcada na visão de que os textos se estruturam de maneiras distintas por cumprirem diferentes funções;
- uma escrita de textos que tem leitores, já que parte do pressuposto de que sempre que alguém escreve dirige-se a um destinatário;
- uma escrita contextualmente adequada, em virtude de pautar-se pela ideia de que o texto deve ser adequado ao contexto comunicativo em que se dá a sua produção e recepção;
- uma escrita metodologicamente ajustada, porque permite que o aluno produza um texto, planejando-o, revisando-o e reescrevendo-o;
- uma escrita orientada para a coerência global, pois centrada nos aspectos da organização, da compreensão do texto bem como dos elementos de textualização;
- uma escrita adequada também em sua forma de apresentar, já que tem atenção para aspectos da superfície do texto, como os sinais de pontuação, a ortografia, a organização dos parágrafos.

Essa sistematização demonstra claramente que a concepção sociointeracionista da escrita poderá contribuir para revertermos o quadro de insucesso e dificuldades dos nossos alunos quando precisam escrever. Isso porque ela permite que os educandos compreendam esse ato como uma prática social, uma forma de atuação interativa e que, portanto, relaciona-se aos usos da linguagem que fazemos cotidianamente, dentro e fora da escola. Logo, aprendê-la os torna capazes de participar competentemente de processos de interação verbal. Sem dúvida, uma descoberta significativa para os educandos que só viam uma função para a escrita: fazer uma tarefa solicitada pelo professor.

Além disso, a referida abordagem evidencia que a escrita pode ser aprendida e, principalmente, que essa aprendizagem deve dar-se de forma sistemática e planejada. Dessa forma, o ato de escrever na escola precisa proporcionar ao aluno a oportunidade de realizar a sua produção textual refletindo sobre ela, por meio da sua (re)elaboração, (re)leitura e (re)escrita. O educando, pois, precisa ser estimulado a sentir-se um sujeito construtor do seu texto, conforme Passarelli (2012). É o que procuraremos enfocar mais detalhadamente a seguir, na última seção deste capítulo.

2.3 Sequências didáticas: o gênero como prática discursiva e objeto de ensino

Como já explicitamos anteriormente, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos contribui para possibilitar que os alunos possam empreender ações de linguagem, de forma competente, eficaz. Essa relevância fica ainda mais evidente pelo fato de que todos os textos manifestam-se linguisticamente em algum gênero. Nesse sentido, afirma Marcuschi (2007, p. 24): “(...) o texto é uma entidade concreta realizada materialmente em algum gênero”.

Perspectiva semelhante, nós encontramos em Santos (2007 a, p. 29): “(...) dentro de uma certa situação sociocomunicativa, um texto se presentifica como gênero com uma forma reconhecível socialmente e uma função comunicativa reconhecível na sociedade”.

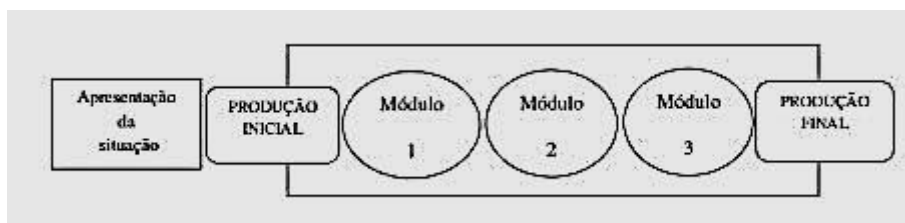
Ao assumir a tarefa de assegurar que os educandos se apropriem dos gêneros produzidos nas situações de interação verbal, a escola o toma como objeto e também como instrumento que pode mediar as atividades de ensino, para desenvolver a linguagem, sem desconsiderar, nesse sentido, que o gênero é, por natureza, um instrumento de comunicação. Sobre esse processo de transposição didática, afirmam Dolz, Noverraz, (2004, p. 65):

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Para definir os gêneros, sob o ponto de vista de uso e aprendizagem, os autores constroem a metáfora de megainstrumentos. O prefixo “mega” atribui a noção de grandeza, de destacada importância aos gêneros. Já a ideia de instrumento, de acordo com Schneuwly (1994 apud KOCH, 2011b), articula os três elementos principais que caracterizam uma atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Nesse sentido, ainda segundo esse autor, o gênero pode ser compreendido como uma ferramenta, de que um sujeito se apropria (o enunciador), para agir discursivamente em uma determinada situação sociocomunicativa.

Com o objetivo de contribuir para que o aluno domine um gênero e, assim, possa ler escrever e falar, adequadamente, numa determinada situação sociocomunicativa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a sequência didática, um procedimento voltado para o planejamento do ensino e da aprendizagem de um gênero discursivo. Ao defini-la, apresentam-na como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2004, p. 82).

Para demonstrar a estrutura de uma sequência didática, os referidos pesquisadores apresentam o seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Noverraz, 2004, p. 82.

A apresentação da situação é a primeira etapa da sequência didática, na qual ocorre a exposição aos alunos de um projeto comunicativo, que se inicia com a primeira produção textual e se efetiva com a escrita do texto final. É o momento em que o professor expõe o contexto de produção do gênero textual/discursivo que será produzido: definição do interlocutor a que o texto será destinado; identificação da finalidade que orientará a escrita do texto; caracterização do gênero; determinação do suporte em que o texto circulará. Assim, como afirmam Dolz, Noverraz, (2004, p. 84), trata-se do “(...) momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.”

Também se constitui na oportunidade para pesquisas sobre conteúdos que serão abordados nos textos, o que pode ocorrer através da leitura ou escuta de exemplares do mesmo gênero textual/ discursivo que será produzido bem como de outros modelos de textos.

Na continuidade da aplicação da sequência, os alunos realizam a produção inicial, demonstrando, de acordo com os citados autores (2004, p. 86), “(...) as representações que têm a respeito do gênero.” Assim, essa etapa possui um papel crucial, pois permite que os alunos possam perceber o que já sabem sobre o gênero que produziram bem como deparar-se com problemas e limitações ao fazerem a atividade de escrita.

Essa primeira produção é muito significativa também para o professor que, guiado por critérios, pedagogicamente, bem definidos e fundamentados, irá “avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais as dificuldades encontradas pelos educandos.” (DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 87).

Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Antunes a respeito de um processo avaliativo que, efetivamente, compromete-se com a aprendizagem dos educandos: (2006, p. 166):

Importa para o educador, investir numa avaliação de caráter formativo, que tem “uma função retrospectiva, que sinaliza os ‘achados feitos’, e uma função

prospectiva, no sentido de que nos aponta ‘como devemos prosseguir’, o que fazer, ‘daqui em diante’, por ‘onde ir’, ‘a que ponto voltar.

A partir dessas considerações e dos pressupostos que norteiam a aplicação da sequência didática, podemos afirmar que esse procedimento didático-pedagógico vê os “erros” dos alunos como indicativos para o que eles ainda precisam aprender, na sala de aula, bem como para os conhecimentos que o professor ainda precisa construir em conjunto com os discentes, para desenvolver a capacidade comunicativa desses.

Assim, conforme enfatizam Dolz, Noverraz (2004, p. 87):

(...) a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das problemáticas.

Na etapa posterior da sequência, que corresponde aos módulos, as dificuldades detectadas na primeira produção serão trabalhadas, individualmente ou em grupos. Os professores, então, devem desenvolver atividades para que elas sejam superadas. Assim, a perspectiva da ação pedagógica, é ir “(...) do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 88).

É importante lembrar que os módulos não são fixos e podem ser vários, até que o professor leve os alunos a superarem os problemas encontrados na primeira produção textual, tornando-os capazes de dominar o gênero em estudo e de fazer a elaboração final do seu texto.

A última etapa corresponde à produção final, momento em que a sequência didática é concluída. Nela, espera-se que o aluno assuma a autoria do seu texto, mostrando-se capaz de reescrevê-lo, com base nos conhecimentos construídos nos módulos.

O professor, por sua vez, realiza, agora, uma avaliação somativa, que resulta na atribuição de uma nota. Com esse objetivo, é recomendado que ele organize uma grade de correção que explicita o que foi trabalhado nos módulos. A importância da referida grade para a ação do educador é, assim, apresentada por Dolz, Noverraz (2004, p. 91):

(...) permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, serve, portanto, não apenas para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Ao tratar da atividade de escrita a partir dos critérios e estratégias pedagógicas que expusemos, a proposta de sequência didática compreende que o ensino da produção textual deve ocorrer de forma processual, ou seja, de maneira contínua, consciente e planejada. O aluno é, pois, estimulado a avaliar, revisar e reelaborar seu texto, contando com a ação mediadora do professor. Nesse sentido, o referido procedimento didático opõe-se a uma prática educativa, por meio da qual, o ato de escrever é improvisado e sem revisão, como caracteriza Antunes (2003).

Devido a essa abordagem sociointeracionista da escrita, acreditamos que a sequência didática pode contribuir para a implementação de um processo pedagógico que contribua para o desenvolvimento das competências comunicativo-interacionais dos alunos. Esse fato levou-nos a escolhê-la para realizarmos um trabalho de produção do gênero artigo de opinião, cujo objetivo primordial foi instrumentalizar os educandos a se tornarem produtores proficientes e críticos de textos, ampliando, portanto, o seu domínio da escrita. As bases metodológicas que orientaram essa intervenção é o que apresentaremos no capítulo que segue.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

“É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas.” (DEMO).

Nos capítulos anteriores, expusemos os pressupostos teóricos que subsidiaram a nossa pesquisa. Propomo-nos, agora, a apresentar os procedimentos metodológicos a partir dos quais a realizamos. Para tanto, consideramos, inicialmente, o contexto em que ocorreu a nossa investigação, os sujeitos a ela relacionados e a delimitação do *corpus* a ser analisado. Em seguida, discorreremos, de forma mais específica, sobre a aplicação da nossa proposta de intervenção, descrevendo as etapas da sequência didática e analisando a primeira produção textual dos alunos, com foco nos problemas evidenciados.

3.1 Contexto da pesquisa

Na condição de professora de Língua Portuguesa, procuramos associar um trabalho de pesquisa ao nosso fazer pedagógico, partindo de um fato que detectamos no cotidiano escolar: os alunos revelam dificuldades para produzirem textos nos diversos contextos sociais de interação verbal de que participam.

Diante dessa problemática, objetivamos, de modo geral, instrumentalizá-los para se tornarem produtores competentes do gênero artigo de opinião, através de uma proposta sequenciada de ensino e aprendizagem do citado gênero. Ela considera o contexto de produção e recepção do texto e pauta-se por atividades organizadas em sequências didáticas, que permitem um enfoque nas características sociodiscursivas do citado gênero. A aplicação do referido procedimento didático explicita o caráter intervencionista e descritivo da nossa pesquisa.

A implementação dessa proposta de ensino e aprendizagem do artigo de opinião, com ênfase nas suas marcas sociocomunicativas, ocorreu junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando, de forma mais específica: a) instrumentalizá-los para realizarem a produção do gênero artigo de opinião, considerando, sobretudo, as suas características sociodiscursivas; b) desenvolver a sua capacidade de argumentar.

Esse percurso metodológico que realizamos evidencia claramente que a nossa pesquisa também pode ser compreendida como uma pesquisa-ação, pois nos propusemos não apenas a

observar uma situação investigada, mas também a atuar ativamente dentro dela, como professora-pesquisadora, buscando contribuir para a solução dos problemas encontrados.

Ainda convém destacarmos que a nossa abordagem está a serviço de uma pesquisa qualitativa, já que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Em outras palavras, para colhermos os dados da nossa investigação, descrevê-los e analisá-los, tivemos, como referência, o próprio espaço da pesquisa e seus sujeitos envolvidos.

3.2 Panorama da pesquisa: sujeitos e instituição de ensino

Os sujeitos envolvidos na nossa pesquisa são alunos de uma escola pública do município de João Pessoa, cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 14 e 15 anos, Estão inseridos em uma turma composta por 21 (vinte e um) educandos, dos quais 16 (dezesesseis) aceitaram participar da nossa investigação, sendo autorizados pelos pais e /ou responsáveis para colaborar com ela.

Moram em diversas comunidades localizadas em área litorânea: Penha, Ponta do Seixas, Cabo Branco e Jacarapé. Devido ao isolamento de algumas das citadas comunidades e à precariedade do serviço de transporte público, os alunos dependem de um ônibus da Prefeitura para irem à escola.

Essa instituição foi fundada em 1963 e, hoje, conta com 650 alunos, que podem cursar os seguintes níveis de ensino: educação infantil, no turno tarde; ensino fundamental II, no turno manhã e EJA (educação de jovens e adultos), nos turnos manhã e noite.

Os educandos demonstraram interesse em participar do projeto de comunicação⁸ que apresentamos, principalmente, por ele promover um debate sobre o racismo no Brasil, questão polêmica já contemplada em um projeto pedagógico da escola, o qual discute relações étnico-raciais. Além disso, por serem, na sua maioria afrodescendentes, envolveram-se com um assunto tão relacionado às suas experiências de vida.

Nesse contexto, a produção do artigo de opinião ocorreu sem que eles expressassem temor em revelar fragilidades na elaboração do referido gênero. Essa disposição revelada contribuiu para a construção de um processo de ensino e aprendizagem pedagogicamente

⁸ A expressão “projeto de comunicação” é utilizada por Dolz, Noverraz (2004) para se referirem à proposta de produção textual a ser apresentada ao aluno.

significativo, que consolidou conhecimentos existentes e promoveu a superação de muitas dificuldades que surgiram na produção inicial (conforme explicitaremos no próximo capítulo).

Ressaltamos que a nossa proposta de investigação foi apresentada ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, conforme anexo A. Para o seu desenvolvimento, foi resguardado o direito ao anonimato dos sujeitos inseridos na pesquisa, não havendo identificação dos seus nomes nos textos por eles produzidos, ao longo deste trabalho, bem como em situações posteriores.

3.3 A delimitação do *corpus*

Inicialmente, tínhamos a previsão de delimitar o *corpus* do nosso trabalho em 16 (dezesseis) textos, correspondentes ao número total de alunos que se dispuseram a participar da pesquisa. Dentre esses educandos, porém, 06 (três) não participaram de todas as etapas de aplicação da sequência didática, o que nos levou a restringir o nosso *corpus* a 10 (*dez*) artigos de opinião, em duas versões: na sua primeira versão e na última, totalizando 20 textos.

3.4 A proposta de intervenção

A nossa proposta de intervenção é baseada nas sequências didáticas, um procedimento pedagógico que, desenvolvido por Dolz, Noverraz, (2004, p. 97-98), tem a seguinte finalidade: “(...) ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Claramente, a perspectiva para o processo e ensino e aprendizagem da língua apoia-se no reconhecimento da sua dimensão interacional e, por consequência, na ideia de que o seu uso deve ser adequado a uma determinada situação sociocomunicativa.

Ainda de acordo com os autores, a aplicação das sequências didáticas deve ocorrer a partir das seguintes etapas, nas quais um conjunto de atividades deveriam ser sistematicamente organizadas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final.

Para realizarmos a nossa pesquisa, seguimos essas etapas e as aplicamos ao trabalho de produção textual do gênero artigo de opinião. A escolha por esse gênero, como já explicitamos, deveu-se ao fato de que ele, por sua grande força argumentativa, pode preparar o educando para apresentar suas ideias, corroborar ou refutar ideias de outros. E, principalmente, prepará-lo para fundamentar e justificar as razões dos seus posicionamentos.

Após essas breves considerações sobre a nossa proposta de intervenção e as razões que nos levaram a optar pelo gênero artigo de opinião para aplicá-la, passaremos a descrever cada etapa da sequência didática que desenvolvemos.

3.4.1 Apresentação da situação inicial

1º Encontro

Nesta primeira etapa, inicialmente, apresentamos aos alunos o projeto comunicativo. Informamos, então, que eles participariam de um trabalho, cuja proposta era a produção de um artigo de opinião tematizando o racismo no Brasil, o qual seria exposto em um mural para toda a comunidade escolar, durante a realização das atividades do projeto “Questões etnicorraciais na escola.”⁹

Em seguida, retomamos, de forma breve, o conceito de gêneros textuais/discursivos, destacamos que eles existem em grande variedade e que nós o produzimos nas diversas situações de interação em que nos inserimos no nosso cotidiano. Para relacionar as afirmações apresentadas e as experiências concretas de uso da linguagem por parte dos alunos, citamos alguns exemplos de gêneros, como: bilhete, conto, poema, notícia, receita culinária, entre outros. Logo depois, distribuímos exemplares de um artigo de opinião, publicado no site Brasil Escola: “Democracia racial no Brasil,” de Rainer de Souza, presente no anexo D. Solicitamos, então, que os alunos observassem o referido texto e procurassem identificar a que gênero ele pertencia.

A turma, porém, teve dificuldade para fazer o reconhecimento que pedimos e apenas dois alunos o fizeram. Partindo dessa identificação e embasados nos estudos bakhtinianos, apresentamos o artigo de opinião, com foco nos seus elementos constitutivos e enunciativos.

Na sequência, estimulamos uma discussão, propondo que os educandos refletissem sobre a função social do referido gênero textual/discursivo. Aproveitamos o momento também para entregar-lhes exemplares dos jornais Correio da Paraíba, Estado de São Paulo e Folha de São Paulo, para que, neles, identificassem artigos de opinião. Ainda, a partir desse contato com

⁹ Esse projeto vem sendo desenvolvido na escola há três anos e propõe-se a discutir sobre as relações ético-raciais na sociedade e no ambiente escolar, orientando-se pelos seguintes objetivos: a) refletir sobre o preconceito e a exclusão social de que a população afrodescendente é, historicamente, vítima no nosso país; b) reconhecer e valorizar as marcas culturais da matriz africana na formação do nosso povo e da nossa sociedade; c) promover uma educação que estimula o respeito à diversidade, à diferença. Por fim, acrescentamos que a culminância das atividades e ações realizadas ocorre durante o mês de novembro, no qual é celebrado o “Dia da Consciência Negra”.

os periódicos, os alunos foram levados a apontar quais os suportes que geralmente veiculam o referido gênero.

Após esse momento, pedimos que eles retomassem o texto que haviam recebido. Aproveitamos a ocasião para expô-lo no *site* da *internet* em que foi ele publicado, para que esses pudessem ver o suporte em que foi veiculado o citado artigo. Posteriormente, orientamos que os alunos respondessem a um roteiro de estudo sobre o texto, conforme anexo G, analisando a sua situação de produção e recepção: fato social polêmico de que ele trata; posição do seu autor sobre esse fato; as intenções pretendidas pelo articulista; o seu público alvo; o suporte que divulga o texto; esfera em que ele circula. As questões propostas, portanto, diziam respeito, entre outros aspectos, às condições de produção do gênero.

Da mesma forma, nós os levamos a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo. Assim, eles tiveram a oportunidade de analisar o conteúdo temático que ele aborda, contemplado em questões acima mencionadas. Focaram também no seu estilo, ou seja, nas escolhas dos recursos linguísticos, examinando-as em trechos do artigo em que apareceram palavras e expressões modalizadoras e os operadores argumentativos.

No mesmo contexto de estudo da forma composicional do gênero, os alunos formularem respostas para questionamentos a respeito da introdução do texto, na qual identificaram o fato social de que ele trata e a tese assumida pelo seu autor a seu respeito. Também investigaram a parte que corresponde à discussão feita pelo articulista, identificando os seus argumentos e contra-argumentos para sustentar sua posição. Aqui, eles observaram que, em um artigo de opinião, o seu autor recorre a outras vozes para sustentar seu ponto de vista, em um movimento dialógico que pode ser de assimilação das referidas vozes ou de distanciamento delas, como atesta Rodrigues (2005).

Os educandos igualmente analisaram a conclusão do texto, sua última parte, que, delimitada em um enunciado, foi estudada a partir de comentários sobre os possíveis efeitos de sentido gerados pela expressão modalizadora “é claro”: “Desta maneira, criamos a estranha situação em que ‘todos os outros podem ser racistas, menos eu, é claro!’”. Nas respostas dadas, identificaram que, nessa parte do texto, a tese é reafirmada.

Eles fizeram esses exercícios a partir de um trabalho em dupla. Liam as questões e procuravam respondê-las. Aproveitamos o momento para enfatizar os aspectos referentes ao gênero que estavam sendo enfocados. Quando alguma resposta não era adequada, nós sempre problematizávamos com o grupo, para que a resposta fosse redefinida. Com esse objetivo, pedíamos que os alunos relessem o enunciado da questão e retomassem o texto para tentar resolver o questionamento proposto.

2º Encontro

Esse encontro deu-se em três momentos distintos:

1º momento: revisão dos assuntos trabalhados no encontro inicial

De forma breve, retomamos os aspectos relacionados ao gênero artigo de opinião discutidos no encontro anterior: seu conteúdo temático, sua estrutura organizacional, sua linguagem, seu contexto de produção e de recepção. Com isso, pretendíamos rever o que havia sido estudado, reforçando as questões referentes à dimensão sociodiscursiva do gênero.

2º momento: aplicação de exercícios sobre o gênero artigo de opinião

Propusemos aos alunos que, inicialmente, baseados na leitura do texto já analisado bem como do artigo “Mito da democracia racial no Brasil”, de Joseh Silva, (anexo D), eles os comparassem, em um novo roteiro de estudo, presente no anexo G. Procuraram, então, reconhecer o fato social de que ambos tratam; teses defendidas; argumentos para sustentá-las; pontos de vista que refutam. No âmbito da linguagem específica do gênero, pedimos que, em trechos transcritos, observassem e analisassem as palavras e expressões avaliativas que inscrevem no enunciado os julgamentos e opiniões do articulista; comentassem os efeitos de sentido que os operadores argumentativos estabeleceram, ao relacionarem os argumentos e pontos de vista.

Essas questões foram formuladas para que os alunos, mais uma vez, detectassem e analisassem as funções específicas do gênero, seus elementos constitutivos e enunciativos.

Concluído esse estudo, os educandos leram um terceiro texto. Esse era uma notícia, intitulada “Goleiro Aranha é alvo de ofensas racistas na arena do Grêmio”, que também estão indicadas no anexo D. Em um estudo comparativo, pedimos que eles discorressem sobre as finalidades sociocomunicativas de cada um dos três textos citados e determinassem o gênero a que cada um pertencia. Não objetivamos explorar, de forma mais sistemática, o gênero notícia, mas levar os alunos a concluir que há uma diversidade de gêneros discursivos/textuais e que cada um deles atende a diferentes funções.

3º momento: debate sobre o conteúdo que seria tratado nos artigos de opinião

Neste momento, realizamos uma discussão com os alunos, que, na oportunidade, expuseram argumentos e contra-argumentos, para fundamentar suas posições sobre a questão polêmica em foco: o racismo na sociedade brasileira. Procuramos sempre estimulá-los no

sentido de recorrerem a dados, informações e situações presentes nos textos lidos bem como aos conhecimentos que eles já tinham sobre o assunto para embasar a tese que assumiam. Na ocasião, deixamos claro que os argumentos devem ser bem embasados, consistentes, a fim de que possamos alcançar concordância sobre a posição que defendemos em um artigo.

A nossa intenção com a atividade realizada, sobretudo, a partir do estudo dos três textos citados, era permitir que os alunos percebessem a importância dos conteúdos com os quais deveriam trabalhar na produção do artigo e pudessem conhecê-los melhor, para elaborarem seus textos, firmarem seu ponto de vista. Para esse fim, pareceu-nos pertinente a construção de um pequeno repertório temático, composto pela coletânea de textos que organizamos: dois artigos de opinião e uma notícia.

Pretendemos com as atividades e discussões realizadas oferecer um suporte inicial aos alunos para a sua primeira produção textual, que ocorreu na etapa que segue.

3.4.2 Produção inicial

Nesta etapa, os alunos elaboraram na sala de aula um primeiro texto, posicionando-se sobre a questão do racismo presente na sociedade brasileira. Para tanto, relembramos as condições de produção e recepção que já havíamos definido, quando apresentamos o projeto comunicativo.

A partir dessa elaboração textual, detectamos o conhecimento que eles tinham sobre o gênero artigo de opinião, adquiridos previamente ou após as explicações e orientações que apresentamos no decorrer dos encontros descritos. A análise que fizemos também permitiu-nos identificar os problemas que deveriam ser trabalhados nos módulos, próxima etapa da sequência didática, a fim de instrumentalizarmos os educandos para a produção final.

Percebemos, então, que as suas maiores dificuldades relacionaram-se, principalmente, aos seguintes aspectos: estrutura do gênero, argumentação e contra-argumentação, mecanismos de coesão, modalização e padrão culto da língua. Procuraremos, agora, expor e examinar os resultados do referido processo de avaliação.

3.5 Análise da produção inicial

Apresentamos, em seguida, a análise das primeiras produções textuais dos alunos. A transcrição delas é feita de forma integral ou parcial, dependendo do problema avaliado. Além disso, a sua identificação dá-se em uma ordem numérica de 1 a 10, acompanhada da sigla PI

(produção inicial). Salientamos também que, ao fazermos as transcrições, mantivemos fielmente a escrita original dos alunos e, embora tenhamos encontrado dificuldades de naturezas diferentes, nós examinamos apenas aquelas em que ora focávamos.

Ao realizarmos essa avaliação, guiamo-nos, conforme já explicitamos, pelos estudos de Bakhtin (2011, [1992]) a respeito dos gêneros textuais/discursivos. Assim, procuramos observar o conhecimento que os alunos detinham no tocante aos elementos constitutivos do gênero em estudo, a saber: o conteúdo temático, correspondente ao tema de que o gênero trata; a estrutura composicional, compatível com a forma de organização do texto; o estilo, referente às marcas e recursos linguísticos. No âmbito da concepção interativa da linguagem que o autor propõe, frisamos também o contexto de produção e recepção dos textos.

Em consonância com essa abordagem teórica, fundamentamo-nos na concepção de Antunes (2006, p. 171), que afirma: “A língua não é apenas uma questão de gramática. É uma forma de atuação social.” Nessa perspectiva, reconhecemos, ainda de acordo a autora, os seguintes conhecimentos, considerados imprescindíveis para a prática da escrita: os elementos linguísticos, que correspondem ao léxico e à gramática; os elementos de textualização, relacionados às propriedades do texto e a todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência do mesmo; elementos da situação em que o texto ocorre, ou seja, o estatuto pragmático do texto.

Acrescentamos, por fim, que a avaliação que realizamos não teve como prioridade a busca do “erro”, mas a identificação das dificuldades que os alunos demonstraram na produção do texto, reveladoras da representação que eles detinham a respeito do gênero artigo de opinião. Feito esse reconhecimento, planejamos, para os módulos, a próxima etapa da sequência, as atividades pedagógicas que pudessem contribuir para superação dos problemas que constatamos.

Expostos e comentados os princípios norteadores do nosso processo avaliativo, passaremos à análise dos textos.

3.5.1 Aspectos característicos do gênero- Estrutura

Detectamos, nos textos relativos à primeira produção dos nossos alunos, os seguintes problemas relacionados aos elementos que constituem a estrutura do gênero: contextualização, argumentação /contra argumentação e conclusão.

No quadro abaixo, transcrevemos a introdução dos textos, para avaliarmos, com todos os seus elementos constitutivos, demonstrando, sobretudo, a primeira dificuldade dos alunos: contextualizar o fato polêmico.

QUADRO 1 – Contextualização-Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DA INTRODUÇÃO DOS ARTIGOS
PI1	“Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas que não gostam de pessoas negras.”
PI2	“Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão. No Brasil exista e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe preconceito.”
PI3	“O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo.”
PI4	“O que eu entendo sobre o racismo é qualquer pensamento ou atitude que separa as raças humanas por considerarem algumas superiores a outras. No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros.”
PI5	“O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor, pois é mais fácil indetificar o preconceito nas outras pessoas do que dizer que são racistas.”
PI6	“Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. E isso não é coisa rara, isso acontece todos os dias e não é só com os brasileiros que isso acontece não. Isso acontece no mundo todo.”
PI7	“O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.”
PI8	“No Brasil tem muito racismo e eu acho isso uma coisa muito ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.”
PI9	“Antigamente era muito normal o racismo. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, diziam que os negros eram inferiores e só serviam para ser escravos. O racismo hoje em dia se tornou algo muito grave e que as pessoas não aceitam no Brasil.”
T10	O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Beltrão (1980) afirma que, na parte introdutória de um artigo de opinião, o autor deve situar, contextualizar o assunto polêmico a ser discutido, antes de apresentar o ponto de vista a respeito dele. Verificamos, porém, que, dentre as introduções avaliadas, nem todas

contemplam essa contextualização, embora apresentem as teses e, em alguns casos, a tentativa de já construir argumentos para sustentá-la.

Nos textos PI1, PI3, PI5, PI6, PI7 e PI8, a tese é formulada, sem que, anteriormente, o autor tenha exposto a situação ou conjuntura em que se insere o fato social controverso. Os artigos já se iniciam com o ponto de vista defendido pelo autor.

Nos dois primeiros textos e no último, os posicionamentos dos alunos reconhecem o racismo existente na sociedade brasileira, como podemos ver nas seguintes assertivas: “Eu acho que o Brasil é um país racista (...)”, presente no PI1; “O Brasil é muito racista (...)”, inserida no PI3; “No Brasil tem muito racismo(...)”, introduzida no PI8.

A tese do texto PI5 também atesta esse racismo, mas acrescenta que as pessoas não o assumem: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor.” É o que igualmente observamos no PI6, cuja posição defendida é: “Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia (...)”.

Por fim, há o caso do PI7, no qual, mais uma vez, o posicionamento do autor fundamenta-se na proposição de que nós temos um país racista, entretanto explicita que a sua existência está arraigada à formação da nossa sociedade: “O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.”

Consideramos importante destacar que, nos textos anteriormente citados, PI3, PI5, PI6, e PI8, as teses já vêm acompanhadas de um processo argumentativo para sustentá-la e convencer o leitor.

No primeiro artigo, (PI3) o aluno procura apoiar o seu ponto de vista com base na segurança de fatos e casos, que confirmam seu posicionamento, o que constitui um argumento de prova concreta, com apresentação de exemplo¹⁰: “O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo.”

No segundo artigo, (PI5), através de um movimento dialógico de refutação, o educando contesta um ponto de vista contrário ao seu, de acordo com o qual, racista é sempre o outro: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso,

¹⁰ De acordo com Ribeiro (2009, p. 81), ao se utilizar esse tipo de argumento, “(...) recorre-se às experiências vividas ou fatos comprobatórios (estatísticas, dados históricos etc), que possam consolidar as justificativas apresentadas.” Assim, ao indicarmos essa estratégia argumentativa, podemos classificá-la como argumento com base em exemplo, experiências vividas, situações da realidade, fatos históricos, pesquisas, dados estatísticos etc.

sempre acusam todos ao seu redor, pois é mais fácil indentificar o preconceito nas outras pessoas do que dizer que são racistas.”

Esse movimento dialógico de distanciamento repete-se em relação a um ponto de vista idêntico, no terceiro texto, (PI6), quando o autor afirma: “Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. E isso não é coisa rara, isso acontece todos os dias e não é só com os brasileiros que isso acontece não. Isso acontece no mundo todo.”

Chamamos a atenção para o fato de que, nos textos PI5 e PI6, claramente, os autores incorporam outras vozes ao seu discurso para, afastando-se delas, confirmarem suas teses. Procedimento que Rodrigues (2005), ao categorizar as vozes presentes em um artigo de opinião, denomina de movimento dialógico de distanciamento.

No quarto texto, (PI8), porém, o aluno apropria-se de um novo procedimento, para sustentar sua tese: apresenta um argumento como consequência de uma ideia antes exposta.¹¹ Nesse sentido, o autor, após atestar que a prática racista é marcante no nosso país, introduz um efeito advindo desse fato: “No Brasil tem muito racismo (...) e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo” A existência do racismo, portanto, provoca uma consequência, qual seja, o sofrimento de suas vítimas.

Feita a análise dos artigos que não apresentam a contextualização do tema polêmico, salientamos que, no conjunto da primeira parte do *corpus* da nossa pesquisa, apenas os textos PI2, PI4, PI9 e PI10 trazem-na como elemento constitutivo da introdução. Neles, os seus autores, inicialmente, situam evento social que será discutido, por meio de algumas informações mais gerais sobre ele, para, logo depois, articulá-lo com uma realidade mais específica, a brasileira.

No primeiro caso, (PI2), o assunto controverso é posto em uma dimensão histórica, quando o aluno traz à tona o processo de escravização de que os negros foram vítimas: “Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão.” Em seguida, é que ele expõe sua tese, a qual mantém relação com o passado escravagista da nossa sociedade: “No Brasil existia e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe preconceito.

No segundo (PI4), o educando contextualiza o problema social em debate, definindo-o em uma perspectiva ampla: “O que eu entendo sobre o racismo é qualquer pensamento ou

atitude que separa as raças humanas por considerarem algumas superiores a outras.” Só depois, ele evidencia seu ponto de vista a respeito do fato social, articulando-o, especificamente, à condição do negro no nosso país: “No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros.”

No terceiro (PI9), o autor também procura situar o assunto a ser abordado, quando destaca o processo, historicamente construído e aceito, de rejeição e exclusão a que a população negra foi submetida por parte dos brancos: “Antigamente era muito normal o racismo. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, diziam que os negros eram inferiores e só serviam para ser escravos.” Partindo dessa realidade e em contraposição a ela, em um contexto atual, também no nosso país, o aluno insere a sua tese: “O racismo hoje em dia se tornou algo muito grave e que as pessoas não aceitam no Brasil.”

Por fim, no texto PI10, o aluno esboça uma tentativa de contextualização ao identificar, na formação da sociedade brasileira, a pluralidade de matrizes étnico-raciais: “O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas.” Logo em seguida, apontando a forte presença africana na nossa população, apresenta a sua tese. Essa expõe a contradição existente em um país forjado na diversidade, quando se reflete sobre a tratamento dado ao negro: “A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.”

Observamos, portanto, que, nos quatro exemplos, a opinião dos autores só é apresentada, após uma pequena contextualização do assunto que gera discussões e divergências, exigindo que posições sejam assumidas e defendidas.

As apreciações que fizemos até aqui permitem-nos concluir que os alunos constituíram a introdução dos textos, na primeira produção, de três maneiras: uma primeira, que contém apenas o posicionamento, sem contextualização, nos textos PI1 e PI7; uma segunda, que não apresenta a contextualização, mas traz a tese, acompanhada de justificativa para sustentá-la, nos textos PI3, PI5, PI6 e PI8; uma terceira, que traz a contextualização, seguida da tese, nos textos PI2, PI4, PI9 e PI10. Podemos inferir também que as teses apresentadas são adequadas ao assunto polêmico em foco e revelam uma construção semelhante de discursos.

No próximo quadro, transcrevemos trechos dos artigos de opinião, os quais compõem a parte da discussão do gênero. A partir deles, faremos uma investigação sobre o processo argumentativo, no qual reside o segundo problema que identificamos nos textos.

QUADRO 2 – Argumentação- Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO DOS ARTIGOS
PI1	“Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. Será que o Brasil é racista em pleno século XXI? Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz bullying e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa se matar como vi numa reportagem.”
PI2	“O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer. Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade de arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras. Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto somos todos iguais independente de cor, religião, sexo, nome, idade, jeito de falar etc.”
PI3	“Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.”
PI4	“Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças e o racismo não é visto por algumas pessoas, mas ele não deixa de existir. O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. Nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre do racismo.”
PI5	“O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”
PI6	“Na opinião das pessoas, elas acham que não racistas, mas será mesmo? Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.”
PI7	“Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”
PI8	“Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer <i>bully</i> até na <i>internet</i>. Na escola é onde tem mais <i>bully</i>. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.”

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO DOS ARTIGOS
PI9	“Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser. Qual é o sentido de cometer um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos discriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.”
PI10	“Isso tem que acabar, as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem. Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Ao produzirmos um artigo de opinião, apreciamos criticamente um determinado fato social e defendemos uma ideia sobre ele, objetivando convencer o nosso interlocutor a acreditar no nosso posicionamento. Essa busca de convencimento do leitor dá-se por meio da argumentação, quando incorporamos outras vozes ao nosso texto, as quais, de acordo com Rodrigues (2005), recebem diferentes valorações. Assim, procuramos arregimentá-las, concordando com elas ou refutando-as.

Nessa perspectiva, precisamos ter domínio do conteúdo que abordaremos, caso contrário não seremos capazes de dar sustentação à tese que formulamos e procuramos defender. A análise dos textos dos alunos revela-nos, porém, dificuldades para que eles consigam, por meio de argumentos e contra-argumentos, efetivamente, embasar suas opiniões, promovendo a adesão do leitor a elas.

Vejamos, a partir de agora, de forma analítica, como esse processo argumentativo é elaborado nas produções textuais.

No texto PI1, o autor recorre a um depoimento de alguém que é vítima do racismo no mercado de trabalho, para, através dessa voz, reforçar seu posicionamento calcado na assertiva de que o Brasil é racista. Utiliza, portanto, um argumento de prova concreta, baseado em um exemplo: “Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro.”. Notamos, aqui, que o aluno, para introduzir e organizar o discurso do outro, emprega o discurso relatado direto, que não é tão comum em artigos de opinião, pois, segundo Rodrigues (2005), esse gênero se caracteriza, principalmente, pela exposição e julgamento do discurso do outro.

Em seguida, formula a seguinte pergunta de caráter retórico: “Será que o Brasil é racista em pleno século XXI?” A indagação não apenas questiona se o nosso país realmente é racista como também sustenta o seu ponto de vista, contestando a opinião contrária: “Eu sei que tem gente que diz que não é racista mas faz bullying e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras.” Antes que o leitor possa ter uma atitude responsiva, percebemos que o autor antecipa-se e formula uma resposta que não apenas ratifica seu posicionamento, mas também pode silenciar uma possível contestação. E ele realiza esse movimento dialógico procurando apoio em um argumento que traz fatos da realidade.

Na sequência da argumentação, ele expõe uma ideia que parece inquestionável, quando, com um argumento baseado em um consenso na sociedade,¹² afirma que as referidas práticas racistas são um ato de violência. Reforçando sua tese e também os valores pelos quais ela se pauta, ele utiliza um argumento com relação de causa e consequência, ao frisar que aquela violência pode provocar o suicídio das vítimas. Interessante que o autor esboça a tentativa de dar mais credibilidade ao seu argumento citando a fonte em que se apoia para elaborá-lo. Entretanto, a falta de um maior domínio sobre o conteúdo, aponta-a de forma genérica, mencionando apenas a leitura de um gênero jornalístico. Eis a passagem a que nos referimos: “Isso é uma violência que pode levar a pessoa a se matar como vi numa reportagem.”

Observando o texto PI2, podemos perceber, inicialmente, que, após a reafirmação da tese, é introduzido um contraponto a ela, que a torna mais forte e intensa para o leitor, pois demonstra que, a despeito da existência de legislação antirracista, continuamos sendo uma sociedade marcada pelo preconceito contra o negro: “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.” Chamamos atenção para o fato de que, mais uma vez, há marca da exiguidade dos conhecimentos sobre o assunto, revelada na afirmação imprecisa de que existem leis para combater o racismo. Essa base legal não é definida nem caracterizada, sendo significativa, porém, a tentativa de utilização de um argumento por autoridade, com a referência a uma lei de combate ao preconceito racial.

Ainda no PI2 a estratégia argumentativa empregada, mais uma vez, fundamenta-se na apresentação de eventos que podem ser verificados na realidade: “Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade de arranjar emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras.”

¹² O argumento baseado no consenso é conceituado por Ribeiro (2009, p. 81) como aquele que “(...) busca sua garantia de persuasão em informações ou fatos consensuais que transmitem veracidade ao que está sendo dito”.

Na continuidade do processo argumentativo, salientamos, mais uma vez, a presença de um argumento baseado no consenso: “Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto todos somos iguais independente de cor, religião, sexo, idade, jeito de falar etc.” Essa estratégia de argumentação, confere autoridade à tese inicial, colocando o leitor diante de um valor que não pode ser questionado, qual seja, todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos. Com a intenção de convencer o seu interlocutor, o aluno confronta-o com um princípio irrefutável.

O autor do texto PI3 introduz um argumento expondo um episódio de racismo no futebol, para demonstrar que o Brasil é racista. Notamos que ocorre uma discrepância entre o posicionamento assumido e o argumento apresentado, que, na realidade, revela um ato racista na Europa e não no nosso país: “Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.”

Lembramos, conforme já evidenciado, que, nesse artigo, já ocorre a elaboração de argumento na parte introdutória e ele também é de natureza exemplificativa.

O aluno, produtor do texto PI4, preocupa-se, de início, com a refutação de um posicionamento que permeia a discussão sobre o racismo no nosso país: como temos uma grande mistura étnico-racial, não se evidencia o racismo. Contrapondo-se a essa ideia, ele faz a seguinte assertiva: “(...) o racismo não é visto por algumas pessoas, mas ele não deixa de existir.”

Depois de rebater a posição que sugere a existência de democracia racial no Brasil, o educando reforça seu posicionamento contrário, apresentando argumento de prova concreta baseado em um exemplo: “O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos.”

Na sequência da nossa análise, encontramos no texto PI5 a argumentação, já na parte introdutória, o que demonstramos anteriormente. A estratégia de argumentativa na parte da discussão é, mais uma vez, calcada em fatos concretos da realidade: “O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”

Notamos a intenção do autor de dar mais credibilidade aos seus argumentos, quando sugere que alguns dados apresentados têm uma dimensão científica ou estatística, pois seriam ressaltados em pesquisas. Fica evidente, no entanto, que prevalece a presença de informações

próximas das experiências de vida, do senso comum e uma referência apenas genérica a resultados de pesquisas, sem a citação de números ou dados estatísticos precisos.

O autor do texto PI6 inicia a parte da discussão da tese, formulando uma pergunta ao leitor: “Na opinião das pessoas, elas acham que não são racistas, mas será mesmo?” O questionamento traz à tona a opinião que ele contesta, segundo a qual as pessoas não são racistas. Ao mesmo tempo, desafia o interlocutor a posicionar-se. Antes que ele o faça, através de um argumento por exemplificação, observamos a defesa do ponto de vista assumido no artigo e a tentativa de impedir uma discordância em relação a ela: “Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.” Fica clara a presença da voz do outro, que é contestada, por meio do discurso indireto relatado.

Analisando a estratégia argumentativa do texto PI7, detectamos uma incoerência entre o argumento por exemplificação apresentado e a tese. Essa é assim apresentada: “O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.” Verificamos, porém, que, para justificá-la, o produtor do texto mostra um caso de racismo acontecido no futebol da Espanha: “Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”

Com a adoção do mesmo tipo de argumento, no texto PI8, o ponto de vista de que o Brasil é muito racista é defendido com a exposição de situações cotidianas em que práticas de racismo ocorrem: “Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully* até na *internet*. Na escola é onde tem mais *bully*.” Empregando um argumento com relação de causa e consequência, o autor explicita, de forma mais intensa, o seu juízo de valor negativo a respeito do racismo: “O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.” Essa mesma estratégia argumentativa foi utilizada na introdução do texto.

No texto PI9, o produtor do texto, para sustentar a opinião de que, hoje, o racismo é inadmissível, emprega um argumento de consenso, o qual enfatiza valores, como igualdade e respeito entre os seres humanos, legalmente assegurados: “Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos, mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser.” Repete-se uma estratégia argumentativa que busca o convencimento através da apresentação de valores e leis, evocando deveres e posturas que eles suscitam e devem ser assumidos. Reitera-se também,

conforme vimos no texto PI2, uma citação vaga, sem precisão, de uma base legal contrária ao racismo.

O parágrafo seguinte do artigo de opinião inicia-se com uma pergunta que estimula, mais do que uma resposta, uma reflexão do leitor sobre o assunto discutido. Partindo dela, há a tentativa de construção de argumentos com uma base mais científica, resultante da apreciação de um fato histórico: a presença e a contribuição negra na formação do povo e da sociedade brasileira. O produtor do texto, porém, incorre, novamente, na dificuldade de não se ater ao senso comum, de demonstrar com dados precisos a justificativa para o seu ponto de vista. Nessa perspectiva, observemos o trecho comentado: “Qual é o sentido de cometer um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos descriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.”

Por fim, temos o texto T10, em que se o autor, inicialmente, justifica a sua tese apresentando uma situação que não deve ser imitada, ou seja, evidencia um caso que não deve ser imitado, mas repellido: “Isso tem que acabar, as pessoas dizem que não racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem.” Na mesma perspectiva, registramos a evocação de vozes que se deseja contestar, por meio do discurso indireto relatado: “Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são.”

Identificamos, na análise da primeira produção dos sujeitos investigados, argumentos fundados, sobretudo, em discursos do senso comum e em algumas marcas dos textos que lemos e estudamos em sala de aula, das discussões que eles suscitaram. Evidenciamos, portanto, um conhecimento prévio insuficiente sobre o tema a ser discutido, o que resultou na pouca complexidade e, por vezes, pouca consistência da argumentação.

Comprova essa afirmativa o fato de que, em nove artigos de opinião (PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI8 e PI10), existem argumentos que se baseiam em situações, eventos reais ocorridos na sociedade, para justificar a tese. São construídos a partir de exemplos, depoimentos, cuja existência se dá na realidade vivida. Essa opção demonstra que os alunos detinham pouco conhecimento sobre o conteúdo, o que os leva a escolher, predominantemente, argumentos que não exigem informações calcadas em pesquisas, vozes de autoridades no assunto em discussão, entre outros.

Consideramos muito importante destacar que a opção dos alunos pelas estratégias argumentativas citadas não os impede de provocar efeito sobre o leitor. Pelo contrário, elas podem dar força ao argumento. O que, na realidade, pretendemos dizer é que utilizá-los de forma tão predominante reflete um domínio limitado a respeito de um assunto sobre o qual

encontramos tantas pesquisas, estudos e vozes de especialistas, que poderiam fundamentar outras estratégias argumentativas, como, por exemplo, o argumento por autoridade¹³ e o argumento de provas concretas, que recorram a fatos históricos, dados estatísticos. Mesmo quando os educandos tentam fazê-lo, incorrem em imprecisões, como verificamos nos textos PI1, PI2, PI5 e PI9. Como não leram ou pouco leram os textos que, produzidos em contextos mais formais de uso linguagem, trazem esses tipos de argumento, utilizam-nos de forma inadequada.

Em decorrência do tema polêmico trazer à tona uma discussão sobre preconceito e, portanto, direitos humanos, constatamos também a presença de argumentos de consenso, baseados na apresentação de valores éticos, como nos textos PI1, PI2 e PI9

Objetivando dar força à opinião de que há racismo no Brasil, apenas os produtores dos textos PI1 e PI2 recorrem a argumento com relação de causa e consequência, para destacar os efeitos negativos das práticas racistas sobre a vida de suas vítimas.

A construção de argumentos através de um movimento dialógico de distanciamento das vozes com os quais os autores não concordam só ocorre em quatro textos: PI1, PI4, PI6 e PI10. A pouca presença da contra-argumentação reflete uma dificuldade que já detectamos: o domínio limitado sobre o assunto, o que implica desconhecimento de posições sobre ele.

No que se refere aos problemas presentes na estrutura composicional do gênero, encerraremos a nossa análise percorrendo sobre a conclusão. Segue o terceiro quadro com a transcrição da parte conclusiva de cada texto, para uma posterior análise.

¹³ Conforme Ribeiro (2009, p. 78), nesse tipo de argumento, “os recursos invocados para serem usados como prova argumentativa são muito variáveis e podem estar representados por parecer unânime de determinado grupo ou por certas categorias sociais, tais como cientistas, filósofos, linguistas. Outras vezes, essa autoridade pode ser impessoal (a gramática, a doutrina), ou pessoal, neste caso, particularizada pelo nome a quem se recorre (A Aristóteles, a Freud ...).

QUADRO 3 – Conclusão- Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DA CONCLUSÃO DOS ARTIGOS
PI1	“Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós.”
P12	“O negro deveria estar na mesma posição do branco, porque aos olhos de Deus somos todos iguais.”
PI3	“Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo e para todos.”
PI4	“Me baseando nisso posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país.”
PI5	“Se nós não fizermos alguma coisa, vamos deixar que as pessoas continuem sendo racistas no Brasil”.
PI6	“E com esse exemplo, será mesmo que as pessoas não praticam o racismo? Na minha opinião as pessoas são racistas, mas não dizem que são.”
PI7	“Na minha opinião, para impedir o racismo no futebol a FIFA deveria fazer campanhas contra o racismo.”
PI8	“Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calado e denunciar quem é racista.”
PI9	““Em fim, todos nós somos iguais.”
PI10	“As autoridades deveriam tomar medidas mais eficaz contra as pessoas que são racistas.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

A elaboração da conclusão é a oportunidade para que o autor encerre o seu texto, imbuído da intenção de levar o leitor acatar a sua tese, em conformidade com Beltrão (1980). Geralmente, a parte mencionada retoma ideias fundamentais do texto e propõe uma dedução final, calcada em argumentos e dados apresentados.

A partir da avaliação dos textos, ressaltamos que os alunos optaram por três estratégias comumente empregadas para a finalização de textos argumentativos, como os artigos de opinião. Na primeira, eles apontaram a necessidade de soluções para fato social discutido, porém percebemos duas dificuldades nesse caso, que procuraremos examinar.

De início, mencionamos o fato de que os alunos não indicam, de forma concreta, as ações que contribuiriam para o combate ao racismo e o leitor fica sem saber como referido enfrentamento poderá ser feito, na concepção do autor. Os trechos que seguem, extraídos, respectivamente, dos textos PI1, PI5 e PI10, exemplificam essa ocorrência: “Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós.”; “Se nós não fizermos alguma coisa, vamos deixar que as pessoas continuem sendo racistas no Brasil”; “As autoridades deveriam tomar medidas mais eficaz contra as pessoas que são racistas.”.

O outro problema ocorre porque os educandos até citam condutas que poderiam atacar o preconceito racial, no entanto não as caracterizam, não as definem com precisão. Ilustram esse procedimento inadequado os trechos: “Na minha opinião, para impedir o racismo no futebol a FIFA deveria fazer campanhas contra o racismo.”, presente no texto PI7; “Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calados diante de uma pessoa racista.”, incluído no texto PI8.

A segunda estratégia empregada consiste em recuperar questões postas na argumentação. O que pretendemos enfatizar é que essa retomada é feita de forma muito breve, sem desenvolvimento das ideias, como atestam os trechos dos artigos PI4 e PI9, que, respectivamente, transcrevemos a seguir: “Me baseando nisso posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país.”; “Em fim, todos nós somos iguais.”

O produtor do texto PI3 também recupera aspectos do processo argumentativo, mas elabora uma conclusão que não se articula com assertiva “O Brasil é muito racista”, tese que ele defende. Essa discrepância é um problema que ocorre porque seus argumentos para justificá-la não se referem à realidade racista no nosso país e sim em outro continente. Logo, ao retomá-los, não é possível manter a relação com o referido ponto de vista: “Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo e para todos”. Convém ressaltar a presença de uma pergunta retórica que estimula um exame crítico sobre o tema polêmico em foco.

Ainda no âmbito dessa análise, merece destaque o texto PI2: “O negro deveria estar na mesma posição do branco, porque aos olhos de Deus somos todos iguais”. Nele, também ocorre um regresso à discussão sobre o racismo, mas com base em uma expressão religiosa, cujo sentido previsível não fortalece a tentativa de convencimento do leitor, por meio de uma atitude reflexiva. Ela, apenas, repete algo, que de tanto ser repetido, transforma-se em uma verdade aceita, sem qualquer necessidade de comprovação.

Finalizando, temos o artigo PI6, cuja parte conclusiva também se articula com a argumentação: “E com esse exemplo, será mesmo que as pessoas não praticam o racismo? Na minha opinião as pessoas são racistas, mas não dizem que são.” Novamente, encontramos o artifício da pergunta retórica, que, aqui, conecta as ideias das duas partes do artigo, a discussão e a conclusão.

Percebemos, também, no trecho citado, a utilização de uma terceira estratégia para se concluir o texto, a qual se caracteriza pela retomada da tese. Para essa recuperação, o autor reescreve, quase literalmente, um enunciado do artigo. Esse recurso não gera nenhum efeito de sentido novo no texto, sendo, pois, desnecessário.

Os dados analisados revelam que a parte conclusiva está presente em todos os textos, sendo construída por diversas estratégias. As dificuldades mais recorrentes nesse processo de elaboração foram: sugerir que existem soluções para o problema social discutido, mas não apresentá-las de forma precisa ou, simplesmente, não indicá-las; apresentar enunciados conclusivos, mas não desenvolver adequadamente as ideias que ele suscita.

Após essa avaliação da estrutura organizacional dos textos, abordaremos a questão da informatividade. De acordo com o que já mencionamos, as informações contidas nos textos têm um significativo grau de previsibilidade, o que os torna menos informativos. Para tanto, apresentamos a transcrição dos trechos dos textos.

3.5.2 Textualidade-Informatividade

QUADRO 4 - Informatividade- Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS ARTIGOS	TRANSCRIÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO
PI1	Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. (...) Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz <i>bullying</i> e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa se matar como vi numa reportagem.”
PI2	Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão. No Brasil exista e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe preconceito. O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer. Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade de arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas do que negras. (...)”
PI3	“O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo. Uma situação desse ato de racismo, aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.”
PI4	” (...) No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros. Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças e o racismo não é visto por algumas pessoas, mas ele não deixa de existir. O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. (...)”
PI5	O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor (...). O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”
PI6	Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. (...) Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.”

NUMERAÇÃO DOS ARTIGOS	TRANSCRIÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO
PI7	“O racismo não é nenhuma novidade no Brasil. Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”
PI8	No Brasil tem muito racismo e eu acho isso uma coisa muito ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo. Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer <i>bully</i> na <i>internet</i>. Na escola é onde tem mais <i>bully</i>. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência. “
PI9	Antigamente era muito normal o racismo. (...) Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser. (...) Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos discriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.”
PI10	O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar. (...)as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem. Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países. “

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

No âmbito da textualidade, detectamos alguns problemas que se relacionam à informatividade nas produções iniciais dos alunos. Devido ao pouco conhecimento revelado sobre o racismo no Brasil, tema polêmico discutido, as informações eram muito previsíveis, conforme mencionamos anteriormente, e não contribuíram para ampliar o que o leitor já sabia a respeito do assunto. Segundo Koch(2012), um texto com essa característica é menos informativo, pois o que ele informa já é esperado.

Para exemplificarmos essas considerações, avaliamos a seguir as primeiras produções textuais dos alunos, destacando as dificuldades presentes na introdução e discussão dos textos. Não apreciamos a parte conclusiva, pois as suas inconsistências, no tocante à informatividade, acabaram sendo apontadas, quando analisamos as estratégias utilizadas para a sua elaboração.

No texto PI1, a sustentação da tese de que o Brasil é racista dá-se através de uma situação já conhecida: a prática de *bullying* contra os negros e sua consequência: “Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz *bullying* e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa se matar como vi numa reportagem.”

As informações não seriam tão previsíveis se fosse informado para o leitor onde é mais comum esse ato racista; se há pesquisas sobre isso; dados estatísticos que elas indicam; efeitos mais comuns nas vítimas; se há morte, que percentual o representa; título da reportagem; veículo de comunicação.

A mesma apreciação cabe ao texto PI8: “(...) e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully*. Na escola é onde tem mais *bully*. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.”

Ainda na primeira produção citada, o texto PI1, repete-se a insuficiência de informação, quando ocorre o relato de um caso de racismo: “Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro.” Como o autor relata um episódio, deveria ter indicado quem estava envolvido, onde, quando, como.

Essa omissão de informações é reiterada nos artigos PI3, PI7 e PI6, nos quais são contados episódios de racismo no futebol, envolvendo dois jogadores brasileiros: Daniel Alves, atleta do Barcelona, e Aranha, do Santos. Neles, o grau de informatividade é maior, porém há algumas imprecisões que suscitam questionamentos, como: que times se enfrentavam; quando ocorreram os jogos, em que campeonatos ocorreram esses jogos, quem praticou os atos racistas.

Cabe, aqui, uma observação sobre o texto PI6, pois nele, igualmente, verificamos um relato de episódio racista, que não chega a ser impreciso como texto PI1, mas se caracteriza pela omissão de informações: “Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque seu time estava perdendo.” Vemos que, para o leitor, faltam algumas informações: quem é a torcedora, para qual time ela torce, como se deu a sua ida à delegacia, que implicações legais ela pode sofrer.

Ainda no âmbito do referido texto, temos mais uma comprovação da insuficiência de informações, quando o aluno, a pretexto de demonstrar que a sociedade é hipócrita no tocante à discriminação contra o negro, menciona sem qualquer base científica uma pesquisa. É o que percebemos no seguinte trecho: “Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem

muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas.”

Procedimento reiterado no texto PI10, quando a autor se refere à população negra como grande, mas não revela qualquer percentual ou número que explicita essa forte presença dos afrodescendentes na nossa sociedade. Há, igualmente, falta de dados precisos para embasar as seguintes afirmações: existe hipocrisia das pessoas, quando elas falam sobre o racismo; o preconceito contra o negro marca a sociedade brasileira e as de outros países.

No texto PI2, há uma tentativa de expor, de forma mais embasada, situações de racismo, mas, novamente, elas não são relacionadas a indicadores estatísticos, resultados de pesquisas, opiniões de especialistas no assunto, que poderiam trazer um conhecimento novo para o interlocutor: “Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade de arrumar um emprego etc. Quando um diretor vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas o que as negras.”

Exemplificam o mesmo caso os seguintes textos que, embora ampliem a referência a contextos de racismo no Brasil, promovem omissões idênticas. Inicialmente, temos o texto PI3, que fala sobre práticas racistas na política e no sistema prisional, assim como o texto PI5, que foca no ambiente escolar, no sistema policial. Faz também a assertiva de que os negros morrem por causa da violência, mas não apresenta dados ou provas concretas que embasem o fato assim como ocorre em relação à ideia de que as pessoas são racistas, mas não o assumem, preferindo reconhecer o ato nos outros: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor (...)”.

Até mesmo quando a informação parece muito relevante, seu grau de informatividade não é elevado, como podemos observar no seguinte enunciado também presente no texto PI2: “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.” Percebemos que a menção a uma base legal antirracista poderia ter um significativo grau de imprevisibilidade, mas a imprecisão do autor, ao citá-la, não permite que isso aconteça. Por causa disso, quem lê não consegue saber qual é a lei apontada; que direitos e sanções ela garante; quando foi promulgada. Semelhante indefinição no campo jurídico é encontrada no texto PI9: “Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar.”

Finalizando, destacamos que os textos PI2, PI4 e PI9 expõem fatos de caráter histórico, os quais, por sua natureza, exigem dados e informações precisos, que não verificamos. No primeiro caso, o autor cita o processo de escravidão, mas o apresenta sem situá-lo com exatidão

no tempo, como fica claro no trecho: “Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros (...)” Além disso, ao falar desses na sociedade brasileira, o faz de forma vaga, quando poderia ter delimitado o período da sua chegada, quando ocorreu o fim do cativeiro, como isso se deu: “No Brasil existia e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe preconceito.”

No segundo, o educando indica que a sociedade brasileira é formada a partir de uma mistura de diversos povos, mas não chega, sequer, a citar quais seriam essas matrizes: “Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças (...)”.

No terceiro, deparamo-nos com uma referência mais geral sobre a prática escravista que vitimou os negros e, mais uma vez, há uma imprecisão temporal: “Antigamente era muito normal o racismo.”

A próxima análise que faremos está relacionada às dificuldades no emprego de mecanismos coesivos nos textos e a algumas considerações sobre modalização. Para tanto, transcreveremos trechos das produções textuais, no decorrer do processo de avaliativo.

3.5.3 Textualidade- Coesão

Para que um texto seja coeso é necessário que as suas partes não estejam soltas, mas conectadas. Segundo Antunes (2005), isso permite que aquele tenha continuidade, assegurando a sua interpretabilidade.

Na primeira parte do nosso *corpus*, identificamos alguns problemas que dizem respeito aos mecanismos que permitem a coesão textual. De início, podemos afirmar que essa dificuldade se revela em alguns trechos nos quais ocorre a repetição sistemática de determinadas palavras, sem que elas sejam substituídas por outras.

Percebemos nos textos PI1, PI2 e PI10, um emprego repetitivo da palavra pessoa, que deveria ter sido substituída por pronomes. Destacamos, a título de exemplo, a primeira produção textual, em que a citada palavra foi empregada seis vezes, em enunciados próximos: “(...) existe pessoas que não gostam de pessoas negras. Uma certa vez ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca (...) Eu sei que tem quem diz que não é racista (...) e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência pode levar a pessoa a se matar (...)”

Encontramos também a repetição excessiva da palavra racismo, quando ela poderia ter ocorrido a sua substituição por um pronome ou por uma expressão sinônima. Essa ocorrência, por exemplo, se faz presente nos textos PI4 e PI5, sendo no primeiro, mais marcante: “Hoje no

Brasil existe uma grande mistura de raças e o racismo não é visto por algumas pessoas (...) O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. (...) Nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre do racismo (...).”

Uma outra dificuldade que encontramos foi estabelecimento de mecanismo coesivo através da remissão. Exemplifica essa dificuldade o seguinte enunciado do texto PI7: “Daniel Alves pegou a banana e comeu “. Na transcrição, podemos evidenciar também que o aluno, dentre outras formas de retomada, poderia ter usado a forma pronominal “o”, acompanhando o verbo “comer”, para estabelecer um processo de coesão. A mesma análise é pertinente sobre o texto PI9, no qual a forma pronominal “la” poderia ser utilizada, junto ao verbo “respeitar”, para retomar a palavra “pessoa.”: “(...) não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar.”

As conjunções, que, segundo Antunes (2005, p. 140), são elementos os quais permitem “a sequencialização de diferentes porções do texto”, constituindo uma coesão por conexão, fazem-se presentes nos textos, sem que haja uma grande incidência de empregos inadequados. Constituem-se exceção o artigo PI2. Nesse caso, o conectivo portanto, cuja relação de sentido que estabelece é de conclusão, é utilizado com sentido de explicação: “Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto todos somos iguais (...)”.

No âmbito dessa discussão, citamos o seguinte trecho, retirado da produção PI10: “O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas, mais há o racismo. (...) as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo(...)”.

Nesse caso, percebemos uma confusão muito comum entre a palavra “mas”, conjunção e a palavra mais, advérbio de intensidade. Em decorrência disso, houve o uso inadequado da forma “mais”, em um enunciado cuja relação de sentido era de contraposição. Cabendo, assim, o uso da conjunção “mas”. Se, contudo, analisarmos bem, não houve problema de sentido, portanto, de coesão. Na realidade, existiu uma dificuldade do aluno para escrever a palavra adequada, porque ambas, “mas” e “mais”, são pronunciadas da mesma forma.

A título de esclarecimento, citamos Bagno (2011, p.317):

Em muitas variedades do PB, ocorre uma ditongação das vogais tônicas finais (palavras oxítonas) quando seguidas de [s]. (...) Com isso, pares de palavras como mas/mais, paz/pais etc. só diferem na grafia, uma vez que têm a mesma pronúncia. Daí a frequente hesitação de muitas pessoas na hora de escrever “mas” ou “mais”.

Verificamos, no entanto, que existe, em todos os textos da primeira produção, a necessidade ampliação do uso de palavras que, como as conjunções, contribuem para organizar

a apresentação de argumentos, indicar a orientação discursiva-argumentativa do texto. E, nessa perspectiva, vão orientando os argumentos para a conclusão que se deseja.

Podemos perceber isso claramente quando detectamos a ausência de palavras ou expressões que sugerem acréscimo de um argumento a outro, ordem de apresentação de argumentos para exemplificar ou sustentar uma ideia, final da argumentação, entre outros.

Tomemos, como exemplo o texto PI1 (Anexo F) para exemplificarmos essa constatação. Nele, o autor, depois de fazer a apresentação de sua tese, procura justificá-la, através de um exemplo, baseado em situação da realidade concreta. Ocorre a transposição de um parágrafo para outro e nenhuma palavra ou expressão empregada para dispor o argumento. Segue-se o texto com a apresentação de um outro argumento por exemplificação, mas não há qualquer termo que lhe atribua, por exemplo, uma ordem relação ao outro argumento exposto ou sugira que ele se soma à justificativa anteriormente apresentada. Em seguida, o artigo é concluído e não existe marca que indique o término do processo argumentativo.

A ausência de operadores argumentativos pode ser também explicitada quando examinamos as conclusões dos textos e percebemos que, em apenas uma, presente no texto PI9, podemos encontrar um conector que introduz uma ideia conclusiva em relação aos argumentos expostos: “Em fim, todos nós somos iguais”.

Salientamos que, mesmo quando ocorre, com frequência, o uso dos operadores argumentativos, permitindo a progressão desse, identificamos uma dificuldade dos alunos: o emprego recorrente do conector “mas”, presente em sete textos, PI1, PI2, PI4, PI6, PI8, PI9 e PI10, como opção para contrapor argumentos para conclusões contrárias. Esse fato revela a necessidade de haver, nos textos, um elenco mais variado de conjunções, com a mesma dimensão semântica.

No âmbito dessa discussão, consideramos relevante a análise dos textos PI2, PI5 e PI6, pois as opções dos seus autores, para introduzirem uma restrição ou oposição em relação a uma ideia anteriormente apresentada, não recaíram, apenas, sobre a citada conjunção. Na primeira produção, houve o único emprego da conjunção “embora” no *corpus* da nossa pesquisa: “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.” Nas duas seguintes, reconhecemos o emprego do conectivo “e”, não com valor aditivo, porém com valor adversativo: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso (...)”, trecho presente no texto PI5; “Mas elas dizem que não racistas. E isso não é coisa rara (...)”, extraído do texto PI6.

Ainda abordando recursos semântico-argumentativos da língua, julgamos relevante destacar o processo de modalização nos textos, que, de acordo com Nascimento (2010, p.32), é

“capaz de descrever o fenômeno da subjetividade quando o sujeito expressa uma avaliação sobre o conteúdo da proposição”.

Nesse sentido, na primeira produção dos textos analisados, observamos que os autores recorrem, de forma mais constante, a algumas expressões, com as quais firmam seu posicionamento: “na minha opinião”, que, presente nos textos PI2, PI6 e PI7, insere o enunciado no campo da certeza; “eu acho”, que, inserida duas vezes no texto PI1, coloca o enunciado no campo da incerteza. Além disso, há um emprego muito recorrente, nas conclusões, do verbo modalizador “dever”. Levando em conta que o seu emprego compõe a finalização dos textos, verificamos a possível intenção do autor de demonstrar ao seu interlocutor que algo precisa ocorrer, embora exista dúvida sobre a sua realização, como revela o uso das formas verbais no futuro do pretérito. Ilustram essa assertivas os seguintes trechos: “O negro deveria estar na mesma posição do branco (...), no artigo PI2; “As autoridades deveriam tomar medidas (...)”, no texto PI10.

A partir do último exemplo, chamamos a atenção para o fato de que o aluno produtor do último texto citado, ao ressaltar que algumas ações precisam ser feitas para o combate ao racismo, expõe uma obrigatoriedade que não recai sobre ele nem sobre o interlocutor. Diferentemente do que ocorre no seguinte trecho, retirado da produção PI9, em que não há dúvida, o caráter de obrigatoriedade da proposição, expresso pelo verbo modalizador “ter”, recai sobre ambos: “Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra”.

Essa tentativa do autor de promover o engajamento do leitor ao seu discurso, deu-se também, como demonstra o texto PI9, através do emprego de pronomes e/ou verbos na 1ª pessoa do plural. A mesma ocorrência, podemos perceber, respectivamente, nos textos PI1, PI5 e PI8: “Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós.”; “Se nós não fizermos alguma coisa, vamos deixar que as pessoas continuem sendo racistas no Brasil.”; “Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calado e denunciar quem é racista.”

Ressaltamos que o referido emprego dos verbos ocorreu, sobretudo, na conclusão dos artigos, já que, nas demais partes do gênero, a voz enunciativa foi apresentada, predominantemente, na 1ª pessoa do singular ou 3ª pessoa do singular.

Destacamos, ainda, que esse movimento dialógico orientado para o leitor, igualmente ocorreu pela presença de perguntas retóricas dirigidas àquele: “Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre?”, retirado da produção PI3; “E com esse exemplo, será mesmo que as pessoas não praticam o racismo?”; extraído do texto PI6.

Como já afirmamos e demonstramos, os textos apresentam adequadamente as marcas argumentativas linguísticas, portanto a modalização, entre outras estratégias linguísticas de argumentatividade, não constitui um problema a ser trabalhado. O que, na realidade, precisa ser trabalhado diz respeito à ampliação das marcas modalizadoras, para que mais palavras e expressões valorativas bem como reveladoras de intenções e sentimentos sejam incorporadas ao texto. Para exemplificarmos, indicamos a necessidade da introdução de advérbios e locuções adverbiais, adjetivos. Afinal, o assunto discutido e o gênero em foco possibilitam muito fortemente o emprego de palavras e expressões modalizador

Na parte final deste capítulo, faremos uma abordagem sobre as dificuldades no âmbito da norma padrão. Cada quadro que segue corresponde a um problema que detectamos, com as suas respectivas análises.

3.5.4 Padrão culto da língua

As inadequações que enfatizaremos relacionam-se ao emprego do pronome “onde”; ao uso dos verbos “ter”, “haver” e “existir”; ao uso das conjunções “portanto” e “mas”; e à utilização da vírgula. Encontramos alguns outros problemas que, por terem aparecido pontualmente em algum texto, não revelarem marcas muito recorrentes no uso da língua portuguesa no Brasil ou não representarem dúvidas frequentemente reveladas pelos alunos, não os enfocaremos.

Assinalamos que, embora reconheçamos que a obediência ao padrão culto da língua não seja, necessariamente, um dos elementos constitutivos dos gêneros, conforme os estudos bakhtinianos que embasam o nosso trabalho, consideramos que a escola deve assegurar ao aluno o acesso ao “padrão valorizado” da língua. Essa opção de justifica pelo fato de que conhecê-lo faz parte do processo que contribui para o desenvolvimento das nossas competências linguísticas, possibilitando o nosso domínio da fala e da escrita. Frisamos, porém, que o seu ensino deve ser feito calcado em uma prática de ensino e aprendizagem que promova a reflexão sobre o funcionamento da língua.

QUADRO 5 – Emprego do pronome relativo “onde” – Produção inicial

NUMERAÇÃO DO TEXTO	TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO
PI5	“O racismo é encontrado em muitos lugares: (...) na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros (...).”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Esse uso do pronome relativo “onde”, sem considerar que o seu antecedente só pode ser a indicação de um lugar, segundo Bagno (2011, p.962), revela “(...) um domínio insuficiente da fala e da escrita mais monitoradas”, sendo comum no português brasileiro.

QUADRO 6 – Emprego do verbo “ter” –Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
PI1	“ Eu sei que tem quem diz que não é racista(...).”
PI2	“ O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.”
PI6	“ Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia (...).”
PI8	“No Brasil tem muito racismo (...).”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Em todos os casos, verificamos uma ocorrência muito comum em contextos menos formais de emprego da língua: o verbo “ter” com sentido existencial, tornando-se sinônimo do verbo “haver”. De acordo com Perini (2010), nesse caso, o primeiro verbo vem acompanhado de um objeto posposto, como podemos observar em todos os trechos citados. Ainda, em conformidade com o autor, o verbo “haver”, geralmente, é utilizado em contexto de linguagem cuidada.

QUADRO 7 – Emprego do verbo “existir” – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
PI1	“Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas (...).”
PI2	“No Brasil existia e ainda existe muitos negros (...).”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Conforme Perini (2010), o verbo “existir” ocorre com sujeito, mas, no português brasileiro, geralmente, há a ausência de marca de plural nele, mesmo se o sujeito esteja no

plural. Esse é exatamente o caso que identificamos nos usos feitos pelos alunos nos enunciados transcritos.

QUADRO 8 – Emprego da vírgula- Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
PI1	“ Uma certa vez eu ouvi uma pessoa (...).”
PI2	“ Há muitos anos atrás existia uma dominação de brancos contra os negros (...).”
PI3	“ No futebol podemos ver muitos casos de racismo (...).”
PI7	“ Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves (...). Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana (...). ”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Podemos identificar inadequações no uso da vírgula relacionadas a três regras da gramática normativa. A primeira, recomenda o emprego da vírgula, para separar o adjunto adverbial anteposto, segundo Houaiss (2008). A sua aplicação caberia nos textos PI1, PI2, PI3 e PI7, logo após as expressões em negrito que iniciam os enunciados.

A **segunda**, indica o uso da vírgula caso a oração subordinada adverbial esteja antes da oração principal, conforme Cereja e Magalhães (2004). Logo, no texto PI7, deveria haver uma vírgula após a oração: “Quando Daniel Alves foi bater o escanteio(...)”. Ainda nesse trecho, há uma outra inadequação, que diz respeito à terceira regra de emprego da vírgula, segundo a qual “(...) nunca devemos separar o sujeito do verbo e o verbo de seus objetos com vírgula.” (CEREJA, MAGALHÃES, 2004). Dessa forma, deveria ser retirada a vírgula entre o sujeito “a torcida” e o predicado “lançou uma banana.”

Após realizarmos essa análise das produções iniciais dos alunos, elaboramos e implementamos uma proposta de intervenção pedagógica a fim de que pudéssemos contribuir para a solução dos problemas que elencamos e comentamos. Será essa a abordagem da próxima seção deste capítulo.

3.6 A proposta de intervenção- os módulos

Planejamos aulas/encontros em cinco módulos, que abordaram os diversos problemas que detectamos nos artigos de opinião: dois encontros, para a aplicação do primeiro módulo;

quatro encontros, para o segundo módulo; quatro encontros, para o terceiro módulo; dois encontros, para o quarto módulo; um encontro, para o último módulo.

A seguir, descrevemos cada um dos referidos módulos, destacando os conteúdos enfocados e os procedimentos didático-pedagógicos que adotamos.

Módulo 01 - Em dois encontros, tivemos o objetivo de focar a parte introdutória de um artigo de opinião, com ênfase na contextualização, elemento presente em apenas três produções, como já apontamos. Nesse estudo da estrutura do gênero, retomamos também o conceito e a função da tese, um constituinte fundamental na construção de um artigo de opinião.

Inicialmente, entregamos aos alunos o texto “Dia da Inconsciência Branca, de Frei Beto”, (anexo E), acompanhado de um roteiro de estudo, (anexo H), e pedimos que fizessem uma leitura coletiva. Na sequência, explicamos que, para produzirmos um artigo de opinião, é imprescindível discutirmos uma questão polêmica de significativo alcance social. Então, pedimos que os alunos apontassem esse tema presente no referido texto.

Dando continuidade ao estudo e objetivando focar na dificuldade dos alunos de elaborarem a contextualização, mostramos a importância dela para inserir, situar os fatos, as questões que dividem opiniões, suscitam debates, no âmbito da sociedade. Nesse sentido, orientamos que os educandos indicassem o parágrafo em que estava presente a contextualização no artigo lido. Ainda propusemos que refletissem se as informações dadas eram realmente relevantes para uma discussão sobre o problema social abordado. Procurávamos destacar que, para contextualizarmos um tema, precisamos conhecê-lo, ter um domínio a respeito da sua natureza e implicações sociais.

Após essa abordagem, introduzimos outro elemento constitutivo da introdução: a tese. Evidenciamos a sua relevante função em um artigo de opinião, já que se define como o posicionamento do articulista sobre a questão polêmica posta, a partir do qual todo o processo argumentativo se constitui, direcionado ao convencimento do leitor. Da explicação que realizamos, os alunos retomaram o texto e reconheceram a sua tese. Aproveitamos o momento para enfatizar o fato de que o ponto de vista deve relacionar-se à referida questão controversa.

A aplicação do procedimento sequência didática pauta-se por um processo avaliativo em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a escrita dos seus textos, reavaliá-los, para, depois, reescrevê-los. Imbuídos desses princípios, transcrevemos trechos da produção inicial dos educandos e pedimos que eles encontrassem os problemas referentes à contextualização, procurando soluções para eles, através de uma proposta de reescrita, que também consta no anexo H.

Módulo 02 - Em quatro encontros, procuramos trabalhar as dificuldades dos alunos no tocante à construção do processo argumentativo. Percebemos que eles não detinham um conhecimento mais aprofundado a respeito do assunto tratado nos textos, o que se refletiu na elaboração de argumentos pouco consistentes e complexos bem como na presença reduzida de contra-argumentos.

Dessa forma, procuramos desenvolver atividades que tinham, como objetivo principal, desenvolver a habilidade de argumentar e contra-argumentar dos educandos. Em uma dimensão mais específica, abordamos: tipos de argumento e efeitos de sentido produzidos nos interlocutores; identificação de contra-argumentos; estratégias de sustentação e refutação para reforçar o ponto de vista; o aspecto da informatividade dos textos.

Para iniciarmos a nossa intervenção, dividimos a turma em grupos e entregamos dois textos: “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”, de Luiz Ruffato e Ecos da escravidão, de Cynara Menezes, que tematizam a questão do racismo no Brasil, estando indicados no anexo E. Solicitei, de início, que eles identificassem os gêneros a que pertenciam os referidos textos. Diferentemente do que ocorreu no nosso primeiro encontro para aplicação da sequência didática, houve um reconhecimento imediato de que a primeira produção textual era um artigo de opinião. No tocante ao segundo texto, que é uma reportagem, surgiram dúvidas, mas alguns alunos já apontaram, de forma adequada, o gênero em foco, chamando a atenção dos colegas para o fato de que dois textos circulam na esfera jornalística. O momento acabou suscitando uma breve discussão, que contou com a ativa participação dos alunos.

Nesse ambiente propício à discussão, destacamos a importância de termos bons e sólidos argumentos para sustentarmos a tese que defendemos. Acrescentamos que o argumento possibilita que o texto seja capaz de dizer algo convincente, mas que, para isso, ele precisa ser embasado em pesquisas, dados estatísticos, posições de especialistas sobre o assunto tratado, entre outros. Caso contrário, ele não consegue promover a adesão de quem o lê, porque o percebe como esvaziado de ideias ou detentor de informações já conhecidas e totalmente previsíveis. Logo em seguida, relembramos o conceito de contra-argumento e enfatizamos a sua relevância, já que, através dele, ao mesmo tempo em que o autor refuta teses contrárias ao seu posicionamento, utiliza uma estratégia que embasa a defesa desse.

Explicamos ainda que esse processo de argumentação constrói-se, portanto, a partir de um movimento dialógico em que ora nos apropriamos de ideias que confirmam a nossa opinião, ora recorremos àquelas das quais discordamos. O momento foi propício para frisarmos ser imprescindível o domínio do conteúdo trabalhado, a fim de que possamos argumentar e contra-argumentar de maneira consistente e capaz de promover o convencimento do nosso interlocutor.

Em seguida, expusemos alguns tipos de argumento que podemos empregar em textos argumentativos, como os artigos de opinião e discorremos sobre os efeitos de sentido produzidos por eles no leitor. Fizemos questão de mostrar que, para produzirmos o citado gênero, devemos elaborar de maneiras variadas os nossos argumentos, procurando evitar o emprego prioritário daqueles que expõem apenas o que, coletivamente já se conhece. Assim, reiteramos a importância de argumentos baseados em informações que não eram esperadas pelo interlocutor e que trazem mais força, criticidade e complexidade para a discussão.

Na sequência, os educandos retomaram os textos recebidos e procuraram dar respostas a um roteiro de estudo proposto, elaborado a partir das produções textuais que anteriormente citamos e que compõe o anexo I. Na primeira parte dos exercícios, eles identificaram, no artigo de opinião, argumentos, e depois os classificaram: aqueles que tinham caráter científico ou estatístico; os que apresentavam fatos, exemplos, depoimentos, calcados na realidade vivida; os que primavam pela exposição das consequências do fato controverso. Destacamos que, ao mesmo tempo, propúnhamos questionamentos, tais como: quais os efeitos de sentido que o argumento indicado produziu, quando a leitura era realizada; quais os argumentos que trouxeram informações novas e inesperadas; quais os argumentos que tinham mais força argumentativa e, por conseguinte, maior poder de convencimento.

Objetivando o estudo sobre a contra-argumentação, pedimos que os educandos analisassem a contestação de pontos de vista presente em um determinado parágrafo do texto. Estimulamos, nesse momento, uma discussão sobre as ideias refutadas pelo autor e a opinião que ele procurava defender, ao se distanciar dessas outras vozes.

Logo a seguir, iniciou-se a leitura e estudo do segundo texto, a reportagem “Ecos da escravidão”. Não tínhamos a intenção de promover uma análise desse gênero, mas possibilitar que os alunos adquirissem mais conhecimento sobre o conteúdo discutido e, assim, pudessem superar as dificuldades que apresentaram no tocante à argumentação e à informatividade de seus textos.

Mesmo levando em conta essas considerações, apresentamos, sucintamente, o gênero reportagem, expondo seu contexto de produção. Feita essa explicação, os educandos foram reconhecendo no texto as várias versões e pontos de vista sobre o fato social tematizado o racismo e a violência de que o negro é vítima na sociedade brasileira. Para isso, demonstramos que eles teriam a oportunidade de encontrar variadas informações, argumentos, contra-argumentos, fundamentados, principalmente, por pesquisas e vozes de especialistas no assunto em foco. Mostrei também que, por meio da leitura desse tipo de gênero, comum em contextos de usos mais formais da língua, eles poderiam encontrar as ideias e justificativas mais

consistentes para produzirem textos tão fortemente argumentativos, a exemplo do artigo de opinião.

Registramos que, à medida em que os alunos exprimiam suas reflexões e respostas relacionadas aos textos, construíamos, juntos, no quadro, uma lista dos argumentos e contra-argumentos citados e comentados. Depois, cada grupo se apropriou de alguns deles e os empregou para reescrever um texto em processo de produção que apresentava fragilidades no processo argumentativo.

Ainda, procurando focar as habilidades de argumentar e contra-argumentar, exibimos uma entrevista realizada no Programa Roda Viva, da TV Brasil, em que o sociólogo Demétrio Magnólio contrapõe-se à ideia de que tenhamos uma sociedade, realmente, racista. Como produzir um artigo de opinião é um exercício que exige discussão sobre temas em torno dos quais não há consenso e sim divergências, consideramos fundamental expor a opinião de alguém que contesta a tese presente nos textos que, até então, trabalhamos. A atividade proposta, após um debate, foi um levantamento de argumentos e contra-argumentos que poderiam embasar diferentes pontos de vista sobre o assunto. Na ocasião, perguntamos se alguns deles provocaram mudanças de ideia ou, pelo menos, a possibilidade de se considerar o problema social em destaque a partir de outro ponto de vista.

Concluindo esse encontro e o módulo, disponibilizamos uma cópia do artigo 5 da Constituição Federal, presente no anexo E, que considera o racismo um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Logo em seguida, solicitamos que um aluno fizesse a leitura do texto para o grupo.

Módulo 3 - Em quatro encontros, focalizamos, inicialmente, o problema relacionado à coesão dos textos, trabalhando as estratégias de coesão referencial e sequencial. Também chamamos atenção para o emprego dos operadores argumentativos, imprescindíveis para que haja o estabelecimento das relações de sentido entre os argumentos apresentados.

O outro objetivo que nos orientou, nessa oficina, foi o estudo da modalização. Através dela procuramos demonstrar que, na produção de um artigo de opinião, há marcas de avaliação, julgamento, intenções e sentimentos do seu autor sobre os enunciados.

Demos início ao módulo explicando que a língua dispõe de mecanismos que criam vínculos entre palavras, orações e partes de um mesmo texto. Evidenciamos que eles podem estabelecer dois tipos de coesão: uma primeira, consiste em dar continuidade a um texto através da retomada ou antecipação de termos e que, para isso, utilizamos pronomes, advérbios, numerais etc.; uma segunda, que estabelece determinadas relações de sentido entre enunciados, como, por exemplo: contraposição, causa, conclusão, entre outros.

Para possibilitar que os alunos identificassem esses mecanismos em uma produção textual, pedimos que retomassem o artigo de opinião “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”, de Luiz Ruffato. Em seguida, disponibilizamos um roteiro de estudo, conforme anexo J.

Com base em passagens do referido texto, propusemos as seguintes atividades: identificação de palavras ou enunciados a que alguns termos destacados faziam remissão; reconhecimento das relações de sentido que determinadas palavras conjunções, postas em negrito, estabeleciam. Ao mesmo tempo em que os conectivos eram analisados, sugeríamos que houvesse a substituição deles por outros que tivessem o mesmo valor semântico.

Na sequência da atividade, procuramos enfatizar que, quando retomamos ou antecipamos palavras e enunciados, em alguns casos, evitamos repeti-los de forma desnecessária, o que tornaria o nosso texto menos expressivo. Consideramos fundamental chamar a atenção para o fato de que as conjunções destacadas contribuíam para organizar os argumentos do texto, permitiam que o texto avançasse.

Prosseguindo, recorremos a um exercício do livro didático adotado na escola, presente no anexo J. Em seguida, os educandos resolveram um quesito no qual teriam que preencher várias lacunas em um texto com palavras ou expressões que estavam relacionadas à apresentação de argumentos.

Ao término dessa atividade, retomamos o roteiro de estudo já citamos anteriormente. Então, em alguns trechos dos textos em processo de produção, os alunos identificaram problemas relacionados aos mecanismos coesivos e propuseram soluções para resolvê-los, tais como repetição excessiva de uma palavra, devido a não utilização de mecanismo coesivo de remissão; valor semântico inadequado atribuído ao conectivo “portanto”; emprego de verbos, sem que eles sejam acompanhados de formas pronominais que poderiam remeter a palavras do texto; hesitação entre o emprego das palavras “mas” e “mais”.

Ainda refletindo sobre o mesmo assunto, qual seja a utilização de mecanismos de coesão, discutimos o emprego da conjunção “mas”, cujo valor semântico é de contraposição. Explicamos também que nós, muitas vezes, hesitamos ao utilizá-la, confundindo-a com o advérbio “mais”, cujo sentido é de intensidade. Então, afirmamos que essa dúvida, na hora de escrever as palavras, ocorre porque elas têm a mesma pronúncia. E acrescentamos que é comum, no português brasileiro, ocorrer uma ditongação das vogais tônicas finais quando seguidas de [s]. Em seguida, citamos algumas outras palavras que ilustram essa mesma ocorrência: depois, fez, nós, paz rapaz. Nesse sentido, embora tenhamos trabalhado a referida dificuldade nesse módulo, consideramos que havia, por parte do aluno, o conhecimento do valor semântico da conjunção “mas”.

Vale a pena salientarmos que, nas reflexões sobre esse conectivo e “portanto”, estimulamos os alunos os substituíssem por outros de igual valor semântico nas frases.

Nos exercícios seguintes, ainda, no referido roteiro, priorizamos a abordagem a respeito da modalização, explicitando que ela revela como o locutor posiciona-se sobre o que diz, marcando sua avaliação, seu ponto de vista. Complementando esse esclarecimento, afirmamos que podemos modalizar um texto por meio de verbos, advérbios, adjetivos e que esses modalizadores podem gerar diversos efeitos de sentido, como certeza, obrigatoriedade, proibição, incerteza etc.

Em duas questões, propusemos que, em trechos do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”, de Luiz Ruffato, e dos textos em processo de construção, que fossem apontados os prováveis efeitos de sentido gerados por palavras e expressões modalizadoras destacadas. Nos exercícios, procuramos problematizar o uso dos modalizadores, questionando se a sua retirada implicaria alguma mudança no julgamento do conteúdo que o autor discutia.

No término do módulo, concluímos o roteiro, realizando a reescrita de um exemplar da produção inicial dos alunos, a partir de sugestões que fizemos em um quadro ou de outras escolhas que eles desejassem. Evidenciamos que o referido texto já tinha marcas de modalização e que, na realidade, pretendíamos que houvesse um aumento delas, visto que um gênero tão fortemente argumentativo, como o artigo de opinião, comporta, mais do que outros, um processo modalizador mais amplo.

Módulo 4 - Em dois encontros, tratamos de problemas que diziam respeito a questões da norma padrão da língua, mais especificamente, o emprego dos verbos “ter”, “haver” e “existir”, do pronome relativo “onde” e da vírgula. Embora tenhamos encontrado algumas dificuldades de caráter ortográfico, como elas foram muito pontuais, ocorridas em alguns poucos textos, não as priorizamos nas aulas deste módulo.

Ao iniciarmos o nosso encontro, explicamos que, muitas vezes, transpomos marcas mais informais de uso da língua para contextos em que eles são mais formais e, portanto, embasados em regras gramaticais prescritas pela norma padrão. Destacamos, então, que um desses casos relaciona-se ao uso dos verbos ter e existir.

Em seguida, expusemos que é muito frequente optarmos pelo verbo “ter”, quando o sentido expresso é de “existir”, mas que, em consonância com a gramática normativa, esse emprego não está adequado, sendo recomendada a utilização do verbo “haver”. Dessa forma, chamamos a atenção para o fato de que a referida substituição deve ser evitada, em situações sociocomunicativas mais formais. Para exemplificar a regra, elaboramos alguns enunciados e propusemos que os alunos também o fizessem.

A partir de uma lista de exercícios, totalmente elaborada com base em trechos das produções iniciais dos educandos, houve um trabalho de reescrita desses para que fosse corrigida a inadequação acima comentada. O referido roteiro de estudo encontra-se no anexo L.

Após a apresentação das respostas, introduzimos uma reflexão sobre o emprego do verbo “existir”. Evitamos focar em definições e nomenclaturas gramaticais, mas relembramos que o citado verbo tem sempre um sujeito a ele relacionado e que por isso, em função desse termo, ele poderá ser utilizado no singular ou no plural. Aqui, enfatizamos uma regra básica de concordância verbal que estabelece a obrigatoriedade do verbo concordar com o seu sujeito. Seguiu-se, novamente, uma reescrita de textos.

Prosseguindo a oficina, fizemos esclarecimentos sobre o emprego do pronome “onde”, salientando que ele só deve ser empregado quando há indicação de lugar físico. Destacamos também que é muito comum que os falantes da língua o utilizem em diversas situações, mesmo que ele não esteja se referindo a um espaço, mas a pessoas, coisas etc. Acrescentamos que, nesse caso, devemos optar pelas formas “em que” e “no qual” e suas reflexões.

Para uma melhor compreensão, expusemos, no quadro, enunciados em que esse problema ocorre e os analisamos, fazendo as correções e substituições necessárias. Na sequência, retomando a lista de exercícios, no parágrafo de um texto de um aluno, ocorreu também um processo avaliativo e uma proposta de reescrita, para superação da dificuldade encontrada.

Na parte final do módulo, refletimos sobre a elaboração do texto escrito no tocante ao uso dos sinais gráficos, de modo particular, a vírgula. Optamos por não focar no uso da vírgula condicionado, apenas, a pausas na cadeia da fala, já que, às vezes, elas podem se manifestar na fala, mas, na escrita, por questões de ordem sintática, não podem ser representadas pela vírgula. Por essa razão, relembramos os casos gerais de emprego dessa que se relacionavam aos problemas revelados.

Para trabalharmos as referidas regras, apresentamos trechos dos textos em produção e fizemos uma análise deles, junto aos alunos. Líamos as frases e os interrogava sobre quais as dificuldades existentes e como corrigi-las. Essa foi a oportunidade para destacarmos as regras de uso da vírgula, entretanto estimulávamos os educandos a identificá-las. Nesse sentido, só tomávamos a iniciativa de apresentar a norma se eles não conseguissem demonstrá-la. Então, houve destaque para o fato de que não devemos colocar a vírgula para separar o sujeito do predicado.

Mereceu uma atenção especial o emprego da vírgula para separar os adjuntos adverbiais antepostos. Nos textos, eles estiveram muito presentes, mas sem a pontuação adequada; então, problematizamos a ocorrência, discutindo também os sentidos gerados pelo emprego desses adjuntos fora da sua ordem natural. Da mesma forma, refletimos sobre o uso da vírgula caso a oração subordinada adverbial esteja antes da oração principal.

Módulo 5 - Em um encontro, refletimos sobre a parte conclusiva dos textos e as dificuldades mais comuns que encontramos: o encerramento do texto com a indicação de que há soluções para o problema discutido, sem que elas sejam, efetivamente, sugeridas; conclusão muito breve, sem desenvolvimento de ideias.

Com esse objetivo, relembramos os elementos constitutivos da estrutura de um artigo de opinião, com ênfase em algumas estratégias que podemos utilizar para elaborarmos a conclusão: propor ações para superar um fato social difícil; retomar a tese ou aspectos da argumentação. Em seguida, em um roteiro de estudo, que corresponde ao anexo M, delimitaram, no texto “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”, de Luiz Ruffato, as partes que o constitui, discutindo como a sua conclusão foi formulada.

Na etapa final, apresentamos dois textos em processo de produção para que, inicialmente, os alunos identificassem a natureza dos problemas existentes nas suas conclusões e apresentassem propostas de reescrita para superá-los.

Ao apresentarmos o término da aplicação da sequência didática, também concluimos a descrição do percurso metodológico que seguimos para a realizarmos a nossa intervenção. Os resultados que obtivemos, a partir da reelaboração dos textos, serão expostos e analisados no próximo capítulo, por meio de uma comparação entre as duas produções textuais de cada sujeito da nossa pesquisa.

IV ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL

“A avaliação é uma questão de comunicação e de troca. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Neste capítulo, examinamos a produção final dos alunos, correlacionando-a com a produção inicial, com o objetivo de detectarmos se a proposta de intervenção que aplicamos contribuiu para que os educandos superassem os problemas verificados na elaboração da primeira versão do texto.

Nesta última etapa da sequência didática, os alunos realizaram a produção final, reescrevendo o primeiro texto, a partir do mesmo propósito comunicativo. Essa atividade de reescrita possibilitou que eles revisassem o que escreveram, percebendo problemas que não haviam sido detectados antes, mas foram identificados no nosso processo de avaliação. Alguns deles, especificamente os mais recorrentes e significativos, foram expostos e trabalhados no decorrer da implantação dos módulos.

Neles, procuramos estimular os alunos a refletirem sobre os referidos problemas e, em uma perspectiva mais ampla, sobre a própria atividade de escrita, para que pudessem, com a nossa mediação, solucioná-los no trabalho de reescrita. Assim, eles foram não apenas produtores de seus textos, mas também leitores e avaliadores críticos. Consideramos que esse fato contribuiu significativamente para que grande parte das dificuldades da primeira produção fossem resolvidas, o que permitiu o aperfeiçoamento de textos, em todos os critérios estabelecidos para procedermos a avaliação.

Pautamo-nos, portanto, por uma concepção processual da escrita, segundo a qual um texto passa por mais de uma versão até o seu aprimoramento na produção final. Essa é decorrente de uma atividade de (re)leitura, revisão e reescrita.

De acordo com Sercundes (1997, p. 89), com essa orientação teórico-metodológica “o aluno terá condições de perceber que escrever é trabalho, é construção de conhecimento; estará, portanto, mais capacitado para compreender a linguagem”.

Para apresentarmos a análise da última produção de cada aluno, mantivemos a ordem numérica de 1 a 10, que, agora, acompanha a sigla PF (produção final). Novamente, fizemos a transcrição da escrita original dos textos. Além disso, como o nosso processo de análise, neste capítulo, tem caráter comparativo, transcrevemos nos quadros que seguem as produções iniciais e finais, integralmente ou apenas trechos delas, dependendo do nosso interesse na análise.

Destacamos que, ao avaliarmos a produção final, encontramos problemas que não estavam presentes na primeira versão. Entretanto, não nos deteremos a eles, porque o nosso intuito é examinar os textos com foco nas dificuldades que já havíamos apontado e examinado, de acordo com os critérios que estabelecemos no terceiro capítulo. Reiteramos que esses foram baseados nos seguintes conhecimentos considerados imprescindíveis para a escrita, conforme Antunes (2006): os elementos linguísticos, os elementos de textualização e os elementos da situação em que o texto ocorre.

4.1 Aspectos característicos do gênero-Estrutura

Constatamos que, nos textos relativos à segunda produção dos nossos alunos, houve avanços significativos no tocante aos elementos que constituem a estrutura do gênero: contextualização, argumentação/contra-argumentação e conclusão.

Na análise que apresentamos, a seguir, procuraremos demonstrar o aprimoramento dos textos em relação ao referido critério, apesar da permanência de algumas dificuldades, que, após a aplicação da sequência didática, restringiram-se a alguns poucos artigos de opinião.

No quadro que segue, transcrevemos a introdução dos textos, para avaliarmos, principalmente, como os alunos lidaram com primeiro problema na estrutura do gênero: a ausência de contextualização, para situar o assunto polêmico a ser discutido.

QUADRO 9 – Contextualização - Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DA INTRODUÇÃO DOS ARTIGOS			
TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“ Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas que não gostam de pessoas negras.”	PF1	“Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX. A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras, porque elas são negras.”
PI2	“Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão. No Brasil existia e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe o preconceito.”	PF2	“Até dois séculos atrás, os negros eram dominados pelos brancos, não tinham direitos. Isso era chamado de escravidão. No Brasil, eles ficaram livres em 1888, por causa da Lei Áurea, mas, hoje em dia, ainda existe o preconceito.”
PI3	“O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo.”	PF3	““Durante o Carnaval, todo mundo fala bem dos negros por causa das escolas de samba, dos desfiles, das danças. Parece que ninguém tem preconceito, mas o Brasil é muito racista.”
PI4	“O que eu entendo sobre racismo é qualquer pensamento ou atitude que separa as raças humanas por se considerarem algumas superiores a outras. No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros.”	PF4	“O racismo é qualquer pensamento ou atitude que separa as raças humanas, porque algumas são consideradas superiores a outras. No Brasil, ele sempre existiu e atingiu os negros, desde o século XVI, que foi quando eles chegaram como escravos.”
PI5	“O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor, pois é mais fácil indentificar o preconceito nas outras pessoas do que dizer que são racistas.”	PF5	“No dia 20 de novembro, comemoramos o Dia da Consciência Negra para lembrar da importância do negro e que ele tem que ser respeitado. Mas o racismo está presente em quase toda a população, e as pessoas não dizem que são racistas, pois é mais fácil identificar o preconceito nos outros.”
PI6	“Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. E isso não é coisa rara, isso acontece todos os dias e não é só com os brasileiros que isso acontece não. Isso acontece no mundo todo.”	PF6	“Na minha opinião, o racismo é um assunto, no Brasil, em que há muita hipocrisia, porque, se nós fizemos perguntas às pessoas, elas dirão que os negros sofrem preconceito racial, porém elas não são racistas. E essa situação não é rara, acontece com os brasileiros e com outros povos.”

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI7	“O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.”	PF7	“O racismo não é recente no Brasil, ele existe a cinco séculos, quando começou a escravidão aqui.”
PI8	“No Brasil tem muito racismo e eu acho isso um coisa ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.”	PF8	““No Brasil, há muito racismo e eu acho isso triste, porque o negro sofre. Uma pesquisa mostrou isso, pois ela diz que havia 16 milhões de brasileiros muito pobres e 72% eram negros.”
PI9	“Antigamente era muito normal o racismo. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, diziam que os negros eram inferiores e só serviam para ser escravos. O racismo hoje em dia se tornou algo muito grave e que as pessoas não aceitam no Brasil.”	PF9	“O racismo era muito normal no Brasil até 1888, quando acabou a escravidão. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, mandavam neles, diziam que eles eram inferiores, só serviam para ser escravos, para fazer trabalhos braçais. Porém, hoje em dia, a discriminação racial se tornou um ato grave e que a sociedade não aceita.”
PI10	“O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.”	PF10	“O Brasil é um país com muita diversidade de raças e culturas, com brancos, índios e negros. A população de pessoas negras é grande, ela é de 51%, mas o racismo só faz aumentar.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Na análise que realizamos das produções iniciais, detectamos que os textos PI1, PI3, PI5, PI6, PI7 e PI8 não traziam a contextualização. Observamos que, após a intervenção, a referida dificuldade foi superada nos três primeiros textos citados, promovendo o aprimoramento da sua parte introdutória. Esse aperfeiçoamento, inclusive, deu-se em todas as produções finais. Passemos, então, ao processo avaliativo.

No quadro, fica claro que o texto PI1 já se inicia com a tese, que destaca a existência do racismo no Brasil. Ao reescrevê-lo, o autor apresenta na sua versão final (PF1), primeiramente, um contexto histórico que mostra como o negro contribuiu para a construção do Brasil em uma sociedade escravista: “Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX.” Em seguida e, em decorrência da contextualização, é que se insere o ponto de vista, agora, como uma marca de um passado escravocrata que persiste em parte da população brasileira: “A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras porque elas são negras.”

Os dois artigos seguintes, PI3 e PI5, também principiam a introdução com as teses, que são as seguintes, respectivamente: “O Brasil é muito racista (...)”; “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso (...)”. A contextualização para situar o fato social a ser discutido fica evidente nas produções finais, PF3 e PF5. Nelas, os produtores inserem o racismo no âmbito de duas situações em que o negro e a sua relevância para o Brasil são postos em evidência: as festas carnavalescas e o Dia da Consciência Negra. Chamamos a atenção para o fato de que no artigo PI3, após expor a opinião, o autor procura apresentar argumento para defendê-la, afirmando que há casos de racismo no futebol, o que não ocorre na última produção, PF3.

Nesse texto, há, no citado elemento constitutivo do gênero, um diálogo com outras vozes, as quais valorizam o negro no âmbito da cultura brasileira: “Durante o Carnaval, todo mundo fala bem negros por causa das escolas de samba, dos desfiles, das danças.” O ponto de vista do produtor, então, é exposto contrapondo-se ao referido discurso, à medida em que ela sugere uma apreciação do negro e uma relação harmoniosa com eles, cuja existência é posta em dúvida: “Parece que ninguém tem preconceito, mas o Brasil é muito racista.” Ocorre aqui também a introdução da tese, qual seja, há muito racismo no nosso país.

Ao formular a contextualização, o produtor do texto PF5 também dialoga com outras vozes, entretanto, nesse caso, elas são atribuídas não apenas a outros sujeitos, mas igualmente a ele e ao leitor, o que é expresso pelo uso dos verbos na 1ª pessoa do plural. Esse movimento dialógico explicita o reconhecimento do valor do negro e do imperativo de termos uma atitude de respeito em relação a ele: “No dia 20 de novembro, comemoramos o Dia da Consciência Negra para lembrar da importância do negro e que ele tem que ser respeitado.”

Na sequência, dá-se a introdução da tese, a partir de um afastamento desse discurso, quando o autor afirma que há práticas racistas no nosso país, apesar de ele não ser admitido: “Mas o racismo está presente em quase toda a população e as pessoas não dizem que são racistas, pois é mais fácil identificar o preconceito nos outros.” Claramente, verificamos uma tentativa de justificar o fato de não haver o reconhecimento da atitude racista.

No tocante aos artigos PI6, PI7 e PI8, conforme já mostramos neste trabalho, também constroem-se com base em pontos de vista que apontam a existência no Brasil, com algumas diferenças de enfoque. Assim, o texto PI6 destaca a hipocrisia das pessoas em relação ao tema, realizando um movimento dialógico de distanciamento em relação a essa atitude. O autor do segundo artigo (PI7) revela que o racismo está enraizado na formação da sociedade brasileira e, por fim, o do terceiro (PI8), registra a forte presença de atos racistas no nosso país.

Na primeira produção (PI6), não foi esboçada a contextualização, permanecendo, na versão final (PF6), a tese no início da introdução e uma tentativa de construir um argumento com base em um exemplo: “(...) se nós fizermos perguntas às pessoas, elas dirão que os negros sofrem preconceito racial (...)”

Ressaltamos que, embora os textos PF7 e PF8 não tragam a contextualização, contemplando a tese no início da parte introdutória, revelam um aperfeiçoamento textual, não ocorrido no caso anteriormente analisado. Nesse sentido, são relevantes as considerações que passaremos a apresentar. Na produção PF7, a opinião passa a ser acompanhada de um argumento de prova concreta, calcado na referência a fatos históricos que apontam quando principiou o preconceito contra o negro no Brasil: “(...) ele [o racismo] existe a cinco séculos, quando começou a escravidão aqui.”

Já, no segundo texto (PF8), o autor, após expor a tese, que afirma a existência de racismo no Brasil, repete a explicitação de um juízo de valor, embora o apresente com outras formas linguísticas. Em seguida, igualmente constrói um argumento com relação de causa e efeito: “(...) e eu acho isso triste, porque o negro sofre.” Segue um novo procedimento que é a tentativa de embasar a tese com a utilização de dados estatísticos que explicitam a exclusão social a que os negros são submetidos no nosso país: “Uma pesquisa mostrou isso, pois ela diz que havia 16 milhões de brasileiros muito pobres e 72% eram negros.”

Nas produções iniciais, PI2, PI4, PI9 e PI10, conforme análise que demonstramos no capítulo anterior, a contextualização foi contemplada, a partir de uma definição de racismo, no primeiro texto (PI2) bem como de uma articulação do assunto controverso a uma abordagem de caráter histórico, nos demais artigos (PI4, PI9 e PI10).

Com base no processo de reescrita desses textos, observamos que os autores, ao contextualizarem o tema polêmico, aperfeiçoaram-nos. Dessa forma, nos artigos PF2 e PF9, o leitor passa a saber sobre o período de vigência e término da escravidão, o que não percebemos nas versões iniciais, respectivamente, PI2 e PI9.

No texto PF10, o processo de miscigenação brasileiro é melhor caracterizado com a indicação das matrizes formadoras do nosso povo e, novamente, há uma precisão que não estava na primeira produção. Não nos deteremos a uma avaliação mais detalhada dessas indicações, porque as enfocaremos ao analisarmos os problemas relacionados à informatividade.

Ainda na parte introdutória e, mais especificamente, na apresentação da tese, verificamos que os textos PF4 e PF10 já trazem argumentos para sustentá-las. No primeiro caso, eles não existiam na versão inicial (PI4), mas, na última, eles são utilizados e constituem-se

exemplo de argumento **com** referência a fatos históricos: “No Brasil, ele sempre existiu e atingiu os negros, desde o século XVI, que foi quando eles chegaram como escravos.”

Por fim, no artigo PF10, o embasamento da tese de que, mesmo com a miscigenação e o grande número de negros, o racismo só faz aumentar no Brasil, identificamos também um argumento, agora, estruturado com dados estatísticos: “O Brasil é um país com uma muita diversidade de raças e culturas, com brancos, índios e negros. A população de pessoas negras é grande, ela é de 51%, mas o racismo só faz aumentar.”

As considerações que fizemos deixam claro, portanto, que, na segunda produção, diferentemente do que houve na primeira, nenhuma introdução foi composta, apenas, pela tese e, em apenas três, não verificamos a tentativa de contextualizar-se o tema polêmico, marcadamente nos textos PF6, PF7 e PF8. Neles, houve uma nova forma de introduzir a parte introdutória: tese e, logo a seguir, a presença de justificativa. Além disso, permaneceram duas outras maneiras de introduzir o artigo: contextualização, acompanhada da tese, nos artigos PF1, PF2, PF3 e PF9; contextualização, seguida da tese e justificativa, nos textos PF4, PF5 e PF10. Persiste uma adequação entre o tema controverso e as teses bem como a construção de discursos homogêneos.

No quadro seguinte, transcrevemos os trechos dos artigos para investigarmos como os educandos procuraram solucionar o segundo problema da estrutura do gênero: falta de consistência do processo argumentativo para embasar as suas teses. Observamos que não trazemos as passagens da introdução em que há argumentação, visto que foram enfocadas na avaliação acima exposta.

QUADRO 10 – Argumentação - Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO DOS ARTIGOS			
TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. Será que o Brasil é racista em pleno século XXI? Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz <i>bullying</i> e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa a se matar como vi numa reportagem.”	PF1	“A dois anos atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro. Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil. Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI? Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz <i>bullying</i>, coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro. Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar. Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008.”
PI2	“O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer. Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade para arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras. Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto somos todos iguais independente de cor, religião, sexo, nome, idade, jeito de falar etc.”	PF2	“Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo. Por causa da discriminação, o negro sofre muito, pois recebe menos no trabalho, é menos valorizado, tem menor grau de escolaridade. Uma pesquisa do IBGE mostrou que o salário dos negros é só 5,7% do que o branco recebe. E também que o analfabetismo dos negros é de 13, 3% e o dos brancos é 5,3%. Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.”
PI3	“Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana e bateram palmas para ele.”	PF3	“Podemos ver o preconceito em muitos lugares. No mercado de trabalho, por exemplo, o salário do negro é 57,4% do branco. Nas cadeias, 74% da população carcerária é toda de negros. No futebol, existe também racismo. Um caso aconteceu em Porto Alegre. A vítima foi o goleiro Aranha, do Santos. Ele foi chamado macaco por uma torcedora do Grêmio e ela só foi para a delegacia, porque uma câmera de TV pegou o que ela fez.”

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI4	“Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças e o racismo não é visto por algumas pessoas, mas ele não deixa de existir. O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. Nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre do racismo.”	PF4	“Existe uma grande mistura de raças no nosso país, mas não temos democracia racial. Infelizmente, o preconceito contra o negro não é visto por algumas pessoas, porém ele não deixa de existir. Pode acontecer em forma de piadas, xingamentos e nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre dele. Mesmo no futebol, houve um caso que todo mundo viu. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro Aranha, do Santos, de macaco. Todos nós sabemos que o racismo é um crime, porém ele não denunciou.”
PI5	“O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”	PF5	“Nas pesquisas, nós vemos essa hipocrisia, porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial. Em muitos lugares, ele também é encontrado: nas escolas de periferia, onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho, onde os negros, fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, têm salários menores. O caso mais triste de racismo é na violência da polícia. A reportagem Ecos da Escravidão diz que morreram 103% mais negros do que brancos em 2008. A socióloga Luiza Barros disse que muitos negros morrem, porque a polícia mata quem é negro, diz que é bandido. Foi por isso que o motoboy Eduardo Luís apanhou até morrer em São Paulo.”
PI6	“Na opinião das pessoas, elas acham que não são racistas, mas será mesmo? Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.”	PF6	“As pessoas acham que não são racistas, porém será mesmo? Podemos ver o caso do goleiro Aranha, do time do Santos, para saber se elas não mentem. No estádio Arena, a torcedora Patrícia Moreira foi filmada chamando-o de macaco. Ela disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo. Mas isso não tem desculpa. O escritor Jeferson Tenório também sofreu preconceito, porque era negro. Ele estava esperando uma carona e um policial pediu os seus documentos. Ele disse que ele era suspeito porque era negro. Porém, não encontraram nada errado e ele foi solto. “

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI7	““Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”	PF7	“Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol. Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos e xingou-o de macaco. Ele ficou revoltado, mas não fez queixa na delegacia.”
PI8	“Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer <i>bully</i> na <i>internet</i> . Na escola é onde tem mais <i>bully</i> . O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.”	PF8	“Eles sofrem não só aqui, no Brasil, mas em todo o mundo, porque há racistas apelidando-os e eles ficam com medo de ser xingado, sofrer <i>bullying</i> na <i>internet</i> . Na escola, é onde há mais <i>bullying</i> . Por causa do preconceito racial, os negros morrem mais do que os brancos. A polícia é para proteger e mata, porque alguém é negro.”
PI9	“Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser. Qual é o sentido de cometer um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos discriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.”	PF9	“Isso ocorre, porque a constituição mudou. No artigo V, diz que o racismo é crime e que não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la, pois somos todos iguais na lei. Se não fizemos isso, podemos ser presos e não existe fiança. Qual é o sentido de cometermos um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e, no lugar de estarmos discriminando os negros, devemos agradecer a eles por terem feito tantas coisas boas pelo Brasil: a música, a comida, a dança e etc.”
PI10	“Isso tem que acabar, as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem. Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países.”	PF10	“Isso tem que acabar! Muitos brasileiros dizem que não são racistas, mas quase todos são. Numa pesquisa, 97% de quem foi entrevistado disse que não tinha preconceito, porém conhecia alguém que tinha. Essa discriminação que o negro sofre existe não só no Brasil, mas também em outros países. Num jogo entre o Barcelona e o Villarreal, uma torcedora jogou uma banana no jogador Daniel Alves dizendo que ele era um macaco.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Constatamos que, no tocante à argumentação, houve avanços, em todos os textos, após a reescrita das produções iniciais. Isso ocorreu devido a um uso mais diversificado de estratégias argumentativas, o que tornou os argumentos mais consistentes, complexos e, por conseguinte, com maior poder de convencimento. Persistiu, porém, a dificuldade de dialogar com vozes contrárias, construindo contra-argumentos. Além disso, o argumento baseado em autoridade continua presente em poucos textos. Feitas essas considerações, exporemos, então, a nossa análise.

No texto PI1, como anteriormente explicitamos, o seu autor recorre a um depoimento de alguém que é vítima do racismo, com o intuito de sustentar a sua tese: o Brasil é racista. Na produção PF1, permanece a imprecisão sobre o fato ocorrido, mas, por outro lado, é possível identificar mais veracidade na apresentação do conhecimento, porque o texto tem informações sobre quando, onde e em que circunstâncias o produtor textual teve acesso a ele: “A dois anos atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro.” Detectamos que o aluno não emprega mais o discurso relatado direto, porém o indireto, mais adequado ao artigo de opinião, um gênero que se caracteriza, sobretudo, pela exposição e julgamento do discurso do outro, conforme já explicitamos anteriormente.

A partir do segundo parágrafo dessa última versão textual, observamos, claramente, o aperfeiçoamento do processo argumentativo. Utilizando um argumento por prova concreta, baseado em dados estatísticos, ausente no texto PI1, o aluno demonstra que a falta de igualdade entre negros e brancos ocorre também no âmbito da violência de que a população é vítima, especificamente, no nosso estado: “Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba.”

Embora não especifique de qual pesquisa o referido percentual foi extraído, a realidade que ele expressa tem um forte poder para convencer e impactar o leitor: um índice de casos de morte que se aproxima de uma situação de extermínio da população negra não em qualquer sociedade, mas na paraibana, na qual se insere a sua experiência de vida do autor e, provavelmente, a do seu possível interlocutor.

Em seguida, o educando revela seu juízo de valor sobre a citada realidade, lamentando-a: “Infelizmente, é o pior caso do Brasil!” Depois, há a mesma pergunta retórica do texto PI1, que, agora, dirige-se a um leitor que, se espera, esteja mais consciente das tristes consequências do racismo para a vida do negro: “Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI?”

Na sequência, repete-se a refutação de uma opinião contrária à do produtor do texto, que, na realidade, confirma seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, silencia uma possível

contestação: “Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz *bullying*, coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro.”

Após esse argumento calcado em fatos da realidade, novamente sem informações mais detalhadas para embasá-los, detectamos, como na primeira produção, um argumento baseado no consenso, quando o racismo é definido como um ato de violência. Para demonstrar a sua consequência, no texto PF1, é também utilizado um argumento de relação de causa e efeito: “Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar.”

Ressaltamos que, após essa estratégia argumentativa, há uma diferença relevante entre as duas versões do texto. Na primeira, o aluno, para sustentar o argumento apresentado, sugere que ele está calcado em reportagem lida. Entretanto, não a especifica nem fornece maiores dados que ela comporta, o que, evidentemente, enfraquece a sua argumentação. Na última, o educando não apenas dá o título do citado texto jornalístico como também expõe dados estatísticos que revelam os índices de suicídio entre os negros: “Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008.” Assim, o uso de um argumento baseado em provas concretas, amplia a possibilidade de adesão do leitor à opinião defendida.

Analisando o texto PI2, conforme já explicitamos no terceiro capítulo desta dissertação, registramos que o seu autor, após defender a opinião de que o racismo persiste no Brasil, procura contrapor essa realidade à existência de uma legislação antirracista: “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.” Vemos que a tentativa de construir a argumentação com um argumento de autoridade, no caso, uma lei, não é exitosa, por causa da falta de informações sobre essa base legal. Entretanto, na produção final, PF2, isso não ocorre, já que ela é definida e caracterizada: “Ele [o racismo] existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo.” Dessa forma, a justificativa para a existência da lei comporta um argumento de consenso, que traz princípios, universalmente aceitos. Esse mesmo procedimento, aliás, estava presente no texto PI2.

Ainda nesse texto, para mostrar que o negro sofre em decorrência do racismo, o aluno recorre a um argumento baseado na apresentação de situações da realidade: desvalorização das pessoas negras, seu menor grau de escolaridade, sua dificuldade para arrumar emprego, a sua rejeição sofrida por não se adequar a padrões televisivos e comerciais. Salientamos que nenhuma pesquisa ou estudo é citado para sustentar essas justificativas.

No texto PF2, versão final, por meio de um argumento de provas concretas, através de dados estatísticos, oriundos de uma pesquisa do Governo Federal, algumas das situações citadas

são retomadas e comprovadas: “Uma pesquisa do IBGE mostrou que o salário dos negros é só 5,7% do que o branco recebe. E também que o analfabetismo dos negros é de 13,3% e o dos brancos é 5,3%.”

Chamamos a atenção para o fato de que permanece, nesse artigo, a referência à exclusão da pessoa negra das esferas midiáticas, sem qualquer elemento comprobatório, optando-se por uma explicação com base em afirmações do senso comum: “Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.”

A análise do artigo PF3 revela-nos que o processo argumentativo, iniciado na introdução do texto PI3, agora, só está inserido na parte destinada à discussão do tema em foco. Além disso, na primeira versão, o educando procurou sustentar o ponto de vista de que o Brasil é muito racista, com a segurança de fatos, porém poderia ter-lhes dado mais credibilidade se tivesse utilizado alguma pesquisa científica que os provassem. Isso, entretanto, ocorrerá, após a sua reescrita: “Podemos ver o preconceito em muitos lugares. No mercado de trabalho, por exemplo, o salário do negro é 57,4% do branco. Nas cadeias, 74% da população carcerária é toda de negros.”

Detectamos, ainda, na análise do texto PF3, que a discrepância existente, na sua versão inicial, entre a tese e um argumento, com base em um episódio de racismo no futebol, foi superada. Na realidade, esse exemplo dizia respeito a um ato racista ocorrido na Espanha, portanto, incompatível com um processo argumentativo que procurava demonstrar a existência de preconceito racial no Brasil. Então, para solucionar o problema, o aluno manteve o mesmo tipo de argumento e relatou uma prática de racismo futebol brasileiro: “Um caso aconteceu em Porto Alegre. A vítima foi o goleiro Aranha, do Santos. Ele foi chamado macaco por uma torcedora do Grêmio e ela só foi para a delegacia, porque uma câmera de TV pegou o que ela fez.”

Incoerência idêntica ocorreu no texto PI7, que também foi superada na produção final, PF7, com base no mesmo acontecimento e, agora, com um acento de valor negativo do aluno sobre ele: “Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol. Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos e xingou-o de macaco. Ele ficou revoltado, mas não fez queixa na delegacia.”

Episódio igual foi exposto no artigo PF4, demonstrando, segundo o seu produtor, que nenhum lugar está livre do racismo, inclusive, aquele que é destinado à prática esportiva: “Mesmo no futebol, houve um caso que todo mundo viu. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro Aranha, do Santos, de macaco. Todos nós sabemos que o racismo é um crime, porém ele não denunciou.”

A ideia que expusemos, qual seja, atos racistas podem acontecer em qualquer lugar, estava presente no texto PI4, mas não havia esse argumento baseado em fato da realidade vivida para sustentá-la. Ainda correlacionando as duas produções (inicial e final), percebemos que, em ambas, há o reconhecimento de que existe uma grande mistura étnico-racial no nosso país. Consideramos importante destacar também que o educando redefiniu, em parte, essa afirmação de caráter histórico, pois, no primeiro texto (PI4), esse fenômeno parece ser, apenas, atual, o que explicita o uso do advérbio de tempo *hoje*; mas, no segundo (PF4), ele parece arraigado à nossa formação social: “Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças (...)”; “Existe uma grande mistura de raças no nosso país (...)”.

O autor do texto mantém, em ambas versões, a contestação de vozes que sugerem a existência de democracia racial no Brasil, que não percebem o preconceito racial; contudo, incorre na mesma dificuldade, que é apontar situações da realidade para comprovar uma posição, sem contudo, fundamentá-las com informações mais precisas, dados, pesquisas ou estudos. Percebemos isso na seguinte ideia presente nas duas produções: o racismo pode acontecer em forma de piadas e xingamentos.

Encontramos dificuldade semelhante no texto PI5, repetida na sua reescrita, o artigo PF5, no qual, ainda houve uma tentativa de fazer referência a pesquisas, porém de maneira vaga: “Em muitos lugares, ele também é encontrado: nas escolas de periferia, onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho, onde os negros, fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, têm salários menores.” Ressaltamos que essa foi a única estratégia argumentativa empregada no primeiro texto citado.

Apesar da persistência desse problema, houve um aprimoramento do processo argumentativo na produção final (PF5). Para dar sustentação ao ponto de vista de que as pessoas agem hipocritamente em relação ao racismo, o aluno cita dados de uma pesquisa que revela esse tipo de comportamento: “Nas pesquisas, nós vemos essa hipocrisia, porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial.”

Ampliando a discussão sobre o tema, ele procura fundamentar-se a partir da ideia de que o negro é vítima do racismo praticado pela polícia, detendo-se a uma das causas para a violência contra aquele, o racismo institucional. Em seguida, cita dados estatísticos de uma pesquisa que confirma um alto índice de morte na população negra: “A reportagem Ecos da Escravidão diz que morreram 103% mais negros do que brancos em 2008.” Essa referência, embora traga uma informação mais geral a respeito do assunto, tem força argumentativa por demonstrar a imensa desigualdade entre negros e brancos.

Na sequência da argumentação, detendo-se, de forma particular, sobre o racismo institucional, o produtor utiliza um argumento de autoridade para defini-lo: “A socióloga Luiza Barros disse que muitos negros morrem, porque a polícia mata quem é negro, diz que é bandido.” No âmbito de mesmo enfoque, há a utilização de um argumento baseado em fato da realidade, que, com um exemplo da vida concreta, pode impedir alguma contestação do leitor a respeito da existência do problema enfocado: “Foi por isso que o motoboy Eduardo Luís apanhou até morrer em São Paulo.”

Identificamos, portanto, um aperfeiçoamento na informatividade e argumentatividade do texto, na sua versão final, devido ao emprego de uma diversidade das estratégias argumentativas, que asseguraram mais complexidade aos argumentos, dando mais credibilidade às ideias defendidas.

Ao compararmos os textos PI6 e PF6, constatamos que o autor utilizou, em ambos, o argumento com exemplo extraído da realidade vivida, para atestar como a prática do racismo está presente na nossa sociedade. Antecedendo ao relato do caso, o ato racista que vitimou o goleiro Aranha, do Santos, há também, nos referidos textos, uma pergunta retórica que instiga o leitor a posicionar-se sobre o fato das pessoas não se considerarem racistas. Na realidade, o argumento baseado em fato concreto é uma tentativa de não dar margem a uma discordância do interlocutor. Além disso, o movimento dialógico de distanciamento de uma voz, a da torcedora racista, tem presença nas duas produções.

Mesmo admitindo essas semelhanças, frisamos que, no artigo PF6, há maior precisão nas informações sobre o episódio relatado e a presença de um juízo de valor negativo sobre ele, que se contrapõe à justificativa dada por quem praticou o racismo: “No estádio Arena, a torcedora Patrícia Moreira foi filmada chamando-o de macaco. Ele disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo. Mas isso não tem desculpa.”

Ainda na argumentação, no mesmo texto, o aluno recorre novamente a um acontecimento da realidade para embasar a opinião de que o racismo existe na sociedade. Diríamos que mais um exemplo nessa perspectiva é uma tentativa do autor de demonstrar que os atos racistas são, inclusive, recorrentes. Salientamos também que o episódio e a voz do policial nele presente expõem uma forma particular de violência praticada pela polícia contra o negro, qual seja, o racismo institucional: “O escritor Jeferson Tenório também sofreu preconceito, porque era negro. Ele estava esperando uma carona e um policial pediu os seus documentos. Ele disse que ele era suspeito porque era negro. Porém, não encontraram nada errado e ele foi solto.” Notamos, pois, que o educando aprimorou o seu processo argumentativo, mesmo sem diversificar as estratégias para construí-lo.

Dando continuidade à nossa análise, focamos, agora, nas produções PI8 e PF8. Nelas, verificamos a dificuldade do educando em elaborar uma argumentação mais complexa e consistente. Permanecem, em ambos, respectivamente, os argumentos, com base na mesma situação cotidiana e na relação de causa e efeito: os negros são apelidados, têm medo de ser xingados, sofrem *bullying*; morrem devido ao racismo.

Contudo, no segundo texto (PF8), o educando acrescenta a informação de que o índice de morte dos negros é maior do que o dos brancos, cabendo, aqui, a apresentação de dados estatísticos para confirmar a assertiva. Ele não os expõe e, em seguida, aponta o racismo institucional como uma possível causa para essa realidade: “A polícia é para proteger e mata, porque alguém é negro.” A justificativa tem relevância na discussão e deveria ter sido mais desenvolvida, a partir de argumentos baseados em experiências vividas, fatos comprobatórios, voz de autoridade.

Para superar as dificuldades reveladas na primeira produção, o autor dos textos PI9 e PF9, inicia esse último, reiterando valores que são universalmente aceitos e, depois, define a lei maior antirracista do nosso país, para justificar o motivo pelo qual o racismo não é aceito na sociedade hoje. “Isso ocorre, porque a constituição mudou. No artigo V, diz que o racismo é crime e que não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la, pois somos todos iguais na lei. Se não fizemos isso, podemos ser presos e não existe fiança.”

Registramos que, no texto PI9, já havia a referência a essa base legal, que, entretanto, foi apresentada sem que o interlocutor tivesse acesso às informações, agora, expostas: ela corresponde à Constituição Federal e decreta que o racismo é um crime, inafiançável e sujeito à pena de prisão. Acrescentamos que os princípios nos quais essa lei se embasa já estavam presentes também nessa versão inicial: “(...) não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos, mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser.”

O argumento por autoridade, construído com mais precisão, sem dúvida, reforçou o processo de argumentativo e a pergunta retórica, novamente feita no artigo PF9, estimulou a reflexão em um leitor mais capaz de analisar criticamente a questão discutida: “Qual é o sentido de cometermos um ato racista?”

Na continuidade da referida produção, persiste a justificativa baseada em fato da realidade, a forte presença negra na formação do nosso povo e da nossa cultura. Repete-se, porém, a falta de mais informações para embasá-la, exceção feita a uma enumeração de aspectos da contribuição africana ao Brasil, então, acompanhados de um juízo de valor positivo: “Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e, no lugar de estarmos discriminando os

negros, devemos agradecer a eles por terem feito tantas coisas boas pelo Brasil: a música, a comida, a dança e etc.” Continua a apropriação de ideias presentes no senso comum.

Concluindo a nossa análise, temos os textos PI10 e PF10. Em ambos, há a mesma afirmação enfática que revela a necessidade do racismo ter um fim no nosso país. Apesar dessa semelhança, a análise da última produção revela que o aluno preocupa-se em sustentar sua ideia, construindo um processo de argumentação mais consistente. Assim, para demonstrar a hipocrisia das pessoas no tocante ao racismo, ele utiliza um argumento que se baseia em dados estatísticos: “Numa pesquisa, 97% de quem foi entrevistado disse que não tinha preconceito, porém conhecia alguém que tinha.”

A estratégia argumentativa utilizada torna o argumento mais convincente e revestido de credibilidade, diferentemente do que havia ocorrido no texto PI10, no qual existe, apenas, a referência a situações do cotidiano que provariam o comportamento hipócrita das pessoas em relação ao preconceito contra os negros: “(...)as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem.”

Para encerrar a argumentação, o educando, no texto PF10, emprega um argumento com exemplo, que expõe um ato racista ocorrido no futebol espanhol. Ele sustenta a ideia de que o racismo existe em outros lugares do mundo: “Essa discriminação que o negro sofre existe não só no Brasil, mas também em outros países. Num jogo entre o Barcelona e o Villarreal, uma torcedora jogou uma banana no jogador Daniel Alves dizendo que ele era um macaco.” Vale a pena frisarmos que, no texto, PI10, a mesma opinião foi exposta, mas não houve a elaboração de argumento para sustentá-la.

As considerações que fizemos mostram-nos que, após a aplicação da sequência didática, houve uma ampliação do uso das estratégias argumentativas por parte dos alunos. Nesse sentido, se, nas primeiras produções, eles optaram, predominantemente, por argumento com base em fatos e situações da realidade vivida, nas produções finais, essa escolha foi diversificada, garantindo uma argumentação mais sólida, convincente e com credibilidade, devido à presença de argumentos apoiados em pesquisas, dados estatísticos e voz de autoridade.

Assim, embora, em todos os textos tenham permanecido os argumentos calcados em experiências e fatos concretos, aqueles que se baseiam em dados estatísticos e pesquisas científicas, antes ausentes, passaram a ser utilizados em seis produções, PF1, PF2, PF3, PF5, PF8 e PF10. Além disso, o argumento por autoridade, que foi empregado por apenas dois alunos nos textos iniciais, PI2 e PI9, mesmo assim, de forma imprecisa, passou a ser utilizado adequadamente, sendo também incorporado à produção PF5.

Claramente, a leitura e estudo de textos que ocorreram, no decorrer dos módulos, contribuíram para esse fato, pois aumentaram o conhecimento dos educandos sobre o assunto a ser discutido e os puseram em contato com produções textuais que utilizam variados procedimentos para construir a argumentação.

Ressaltamos que a discrepância existente entre a tese e argumentos nos textos PI3 e PI7 foi resolvida pelos educandos. E, por fim, é importante frisarmos também que a contra-argumentação, que estava presente, apenas, nas produções PI1, PI4, PI6 e PI10, permaneceu nas suas versões finais, PF1, PF4, PF6 e PF10. Nesse sentido, não houve ampliação no emprego de um movimento dialógico que procura contestar pontos de vista contrários.

Evidenciamos, pois, que os alunos, enquanto usuários da língua, precisam desenvolver mais a capacidade de, ao assumirem suas ideias, não apenas concordarem com aquelas que ratificam as suas, mas também contrapõem-se a elas.

No quadro abaixo, transcrevemos os trechos dos artigos para investigarmos como os educandos procuraram solucionar os problemas referentes à conclusão dos textos: indicação precisa de soluções para a situação social discutida, retomada muito breve da argumentação e repetição desnecessária da tese.

QUADRO 11 – Conclusão - Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DA CONCLUSÃO DOS ARTIGOS			
TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós.”	PF1	“Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós. Devemos começar ensinando as crianças para elas não serem racistas, respeitarem todos os seres humanos.”
PI2	“O negro deveria estar na mesma posição do branco, porque aos olhos de Deus somos todos iguais.”	PF2	“Por fim, acho que essas situações de desigualdade não podem mais acontecer, porque todos temos o mesmo direito, como seres humanos, de não sofrer preconceito.”
“PI3	“Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo e para todos.”	PF3	“Assim, nós nos perguntamos: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo, se não fizermos de conta que ele não existe e faz as pessoas sofrerem.”
PI4	“Me baseando nisso posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país.”	PF4	“Baseando-me nisso, posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país. Por isso, teremos sempre que ensinar as pessoas a conviverem com respeito e sem discriminação.”

PI5	“Se nós não fizermos alguma coisa, vamos deixar que as pessoas continuem sendo racistas no Brasil.”	PF5	“Se não fizermos a consciência das pessoas mostrando que o racismo pode provocar até mortes, vamos deixar que os racistas continuem causando muito sofrimento aos negros.”
PI6	“E com esse exemplo, será mesmo que as pessoas não praticam o racismo? Na minha opinião as pessoas são racistas, mas não dizem que são.”	PF6	“E com esses exemplos de racismo, será mesmo que as pessoas discriminam os negros? Tenho certeza que elas discriminam, mas escondem para não serem chamadas de racistas.”
PI7	“Na minha opinião, para impedir o racismo no futebol a FIFA deveria fazer campanhas contra o racismo.”	PF7	“Por fim, para impedir o preconceito no futebol, creio que a FIFA deveria fazer campanhas educativas para mostrar que o esporte deve unir as pessoas.”
PI8	“Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calado e denunciar quem é racista.”	PF8	“Isso não pode ficar assim, temos que mostrar que não podemos rejeitar alguém por causa da sua cor e denunciar quem é racista.”
PI9	“Em fim, todos nós somos iguais.”	PF9	“Enfim, não podemos aceitar o racismo, porque todos nós somos iguais e por isso a discriminação contra qualquer pessoa não pode nunca acontecer.”
PI10	“As autoridades deveriam tomar medidas mais eficaz contra as pessoas que são racistas.”	PF10	“Por fim, creio que as autoridades deveriam tomar medidas mais eficazes contra as pessoas que são racistas. Elas deveriam ser denunciadas e também ser obrigadas a participar de campanhas para mostrar que erraram.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Identificamos que, nas produções finais dos alunos, houve a manutenção das seguintes estratégias utilizadas para a finalização de textos argumentativos: propor soluções para a questão controversa discutida; retomar aspectos da argumentação; recuperar a tese.

Em relação aos problemas verificados na construção desses procedimentos, detectamos que todos os alunos conseguiram superá-los, no processo de reescrita.

Nos textos PI1, PI5 e PI10, os educandos sugerem ações para o combate ao racismo, porém não as indicam de forma precisa. Ao elaborarem a sua versão final, apontam, concretamente, o que poderia ser feito para que houvesse o enfrentamento das práticas racistas. Na produção PF1, a solução para o problema deve ser iniciada com a educação das crianças, preparadas para a convivência com quem é diferente: “Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós. Devemos começar ensinando as crianças para elas não serem racistas, respeitarem todos seres humanos.”

Da mesma forma, no texto PF5, a superação do preconceito racial correlaciona-se a uma dimensão educativa, porque implica formação de consciências: “Se não fizermos a

consciência das pessoas mostrando que o racismo pode provocar até mortes, vamos deixar que os racistas continuem causando muito sofrimento aos negros.”

Por fim, no artigo PF10, o enfrentamento do racismo está relacionado a medidas coercivas do poder público: “Por fim, creio que as autoridades deveriam tomar medidas mais eficazes contra as pessoas que são racistas. Elas deveriam ser denunciadas e também ser obrigadas a participar de campanhas para mostrar que erraram.”

Encontramos um outro problema, na análise da primeira produção textual, quando os educandos apresentam alguma proposta para atacar o racismo, sem defini-las com precisão, a exemplo dos textos PI7 e PI8, respectivamente transcritos: “Na minha opinião, para impedir o racismo no futebol a FIFA deveria fazer campanhas contra o racismo.”; “Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calado e denunciar quem é racista.”

Essa dificuldade é superada na produção final PF7, pois o seu autor expõe com clareza o tipo de campanha antirracista que poderia ser feito e o seu objetivo primordial: “Por fim, para impedir o preconceito no futebol, creio que a FIFA deveria fazer campanhas educativas para mostrar que o esporte deve unir as pessoas.”

No artigo PF8, o educando também procura deixar mais claras quais seriam as providências para que os atos racistas fossem enfrentados, ampliando as afirmações contidas no texto PI8, com o acréscimo de uma atitude que sugere um processo de conscientização das pessoas: “Isso não pode ficar assim, temos que mostrar que não podemos rejeitar alguém por causa da sua cor e denunciar quem é racista.”

Ao tentar construir a parte conclusiva, retomando questões presentes na argumentação, outra dificuldade dos alunos foi a falta de desenvolvimento das ideias, marcadamente nos textos PI4 e PI9, o que não se repetiu na sua reescrita. É o que demonstram os trechos que seguem, a partir de uma análise comparativa: “Me baseando nisso posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país”, inserido na produção PI4. O educando, ao reelaborá-la, amplia essa assertiva, atestando a necessidade de educação que se contraponha à intolerância e ao preconceito: “Baseando-me nisso, posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país. Por isso, teremos sempre que ensinar as pessoas a conviverem com respeito e sem discriminação”.

Encontramos também um aperfeiçoamento do texto PI9, cuja conclusão restringia-se a uma assertiva que destaca a igualdade entre os seres humanos: “Em fim, todos nós somos iguais.” Após reescrevê-la, o seu produtor desenvolve-a e a expõe como uma justificativa para não admitirmos o racismo: “Enfim, não podemos aceitar o racismo, porque todos nós somos iguais e por isso a discriminação contra qualquer pessoa não pode nunca acontecer.”

No tocante à discrepância existente entre a conclusão do texto PI3 e a sua tese, podemos afirmar que ela é solucionada, já que o seu autor redefine o processo argumentativo, no qual ele se baseia para concluir o seu texto. Como a argumentação passa a demonstrar a existência do racismo no Brasil, ponto de vista defendido, a parte conclusiva estrutura-se mantendo coerência com ele e, assim, foca em práticas racistas na sociedade brasileira, como fica claro na produção final PF3: “Assim, nós nos perguntamos: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo, se não fizermos de conta que ele não existe e faz as pessoas sofrerem.”

Com o intuito de evitar a utilização de expressões e ideias que não fortalecem a sua tentativa de convencimento, o educando, ao reescrever o texto PI2, retira uma explicação baseada em motivo religioso e a substitui por uma explicação que reforça direitos humanos, socialmente concebidos e aceitos: “Por fim, acho que essas situações de desigualdade não podem mais acontecer, porque todos temos o mesmo direito, como seres humanos, de não sofrer preconceito.”

Em última análise, temos o texto PI6, no qual havia a retomada quase literal de um enunciado, relacionado à tese, procedimento que, como afirmamos, não gera nenhum efeito de sentido novo no texto. Em virtude desse fato, na produção final, PF6, o aluno evita essa repetição desnecessária e, ao mesmo tempo, incorre no uso reiterado do verbo discriminar, mas, agora, adequadamente, pois o faz, para reforçar a ideia de que as pessoas, realmente, praticam o racismo: “E com esses exemplos de racismo, será mesmo que as pessoas discriminam os negros? Tenho certeza que elas discriminam, mas escondem para não serem chamadas de racistas.”.

Conforme já afirmamos, todos os alunos implementaram soluções para resolver as dificuldades apontadas, referentes à elaboração da parte conclusiva. Encerrada essa investigação a respeito da estrutura do gênero, procuraremos avaliar como os educandos lidaram com os problemas relacionados à informatividade dos textos: elevado grau de previsibilidade das informações e inconsistência de algumas delas. Para tanto, trazemos, no quadro abaixo, trechos dos seus artigos de opinião.

4.2 Textualidade-Informatividade

QUADRO 12 – Informatividade- Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO			
TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. (...) Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz <i>bullying</i> e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa a se matar como vi numa reportagem.”	PF1	“Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX. (...) A dois anos atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro. Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil. Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI? Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz <i>bullying</i>, coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro. Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar. Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008.”
PI2	“Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão. No Brasil existia e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe o preconceito. O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer. Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade para arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras. (...)”	PF2	Até dois séculos atrás, os negros eram dominados pelos brancos, não tinham direito. Isso era chamado de escravidão. No Brasil, eles ficaram livres em 1888, por causa da Lei Áurea, mas, hoje em dia, ainda existe o preconceito. Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo. Por causa da discriminação, o negro sofre muito, pois recebe menos no trabalho, é menos valorizado, tem menor grau de escolaridade. Uma pesquisa do IBGE mostrou que o salário dos negros é só 5,7% do que o branco recebe. E também que o analfabetismo dos negros é de 13,3% e o dos brancos é 5,3%. Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.”

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI3	“O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo. Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.”	PF3	“Podemos ver o preconceito em muitos lugares. No mercado de trabalho, por exemplo, o salário do negro é 57,4% do branco. Nas cadeias, 74% da população carcerária é toda de negros. No futebol, existe também racismo. Um caso aconteceu em Porto Alegre. A vítima foi o goleiro Aranha, do Santos. Ele foi chamado macaco por uma torcedora do Grêmio e ela só foi para a delegacia porque uma câmera de TV pegou o que ela fez.”
PI4	“(…) No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros.” “Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças (...).”	PF4	“No Brasil, ele sempre existiu e atingiu os negros, desde o século XVI, que foi quando eles chegaram como escravos. Existe uma grande mistura de raças no nosso país, mas não temos democracia racial. (...) Pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. (...) Mesmo no futebol, houve um caso que todo mundo viu. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro Aranha, do Santos, de macaco.”
PI5	“O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor (...) O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”	PF5	“(…) Mas o racismo está presente em quase toda a população e as pessoas não dizem que são racistas (...). Nas pesquisas, nós vemos essa hipocrisia, porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial. Em muitos lugares, ele também é encontrado: nas escolas de periferia, onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho, onde os negros, fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, têm salários menores. O caso mais triste de racismo é na violência da polícia. A reportagem Ecos da Escravidão diz que morreram 103% mais negros do que brancos em 2008. A socióloga Luiza Barros disse que muitos negros morrem, porque a polícia mata quem é negro, diz que é bandido. Foi por isso que o motoboy Eduardo Luís apanhou até morrer em São Paulo.”

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI6	“Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. (...) Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.”	PF6	“Na minha opinião, o racismo, no Brasil, é um assunto em que há muita hipocrisia, porque, se nós fizemos perguntas às pessoas, elas dirão que os negros sofrem preconceito racial, porém elas não são racistas. (...) Podemos ver o caso do goleiro Aranha, do time do Santos (...). No estádio Arena, a torcedora Patrícia Moreira foi filmada chamando-o de macaco. Ela disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo. Mas isso não tem desculpa. Além disso, o escritor Jeferson Tenório também sofreu preconceito, porque era negro. Ele estava esperando uma carona e um policial pediu os seus documentos. Ele disse que ele era suspeito porque era negro. Porém, não encontraram nada errado e ele foi solto.”
PI7	“O racismo não é nenhuma novidade no Brasil. (...) Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo, ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”	PF7	“O racismo não é recente no Brasil, ele existe a cinco séculos, quando começou a escravidão aqui. Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol. Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos, e xingou-o de macaco. Ele ficou revoltado, mas não fez queixa na delegacia.”
PI8	“No Brasil tem muito racismo e eu acho isso um coisa ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo. Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer <i>bully</i> na <i>internet</i>. Na escola é onde tem mais <i>bully</i>. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.”	PF8	“No Brasil, há muito racismo e eu acho isso triste, porque o negro sofre. Uma pesquisa mostrou isso, pois ela diz que havia 16 milhões de brasileiros muito pobres e 72% eram negros. Eles sofrem não só aqui, no Brasil, mas em todo o mundo, porque há racistas apelidando-os e eles ficam com medo de ser xingado, sofrer bullying na <i>internet</i>. Na escola, é onde há mais <i>bullying</i>. Por causa do preconceito racial, os negros morrem mais do que os brancos. A polícia é para proteger e mata, porque alguém é negro.”

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI9	“Antigamente era muito normal o racismo. (...) Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser. (...) Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos discriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.”	PF9	“O racismo era muito normal no Brasil até 1888, quando acabou a escravidão. (...) Isso ocorre, porque a constituição mudou. No artigo V, diz que o racismo é crime e que não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la, pois somos todos iguais na lei. Se não fizemos isso, podemos ser presos e não existe fiança. (...) Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e, no lugar de estarmos discriminando os negros, devemos agradecer a eles por terem feito tantas coisas boas pelo Brasil: a música, a comida, a dança e etc.”
PI10	“O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar. (...) as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem. Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países.”	PF10	“O Brasil é um país com muita diversidade de raças e culturas, com brancos, índios e negros. A população de pessoas negras é grande, ela é de 51%, mas o racismo só faz aumentar. (...) Muitos brasileiros dizem que não são racistas, mas quase todos são. Numa pesquisa, 97% de quem foi entrevistado disse que não tinha preconceito, porém conhecia alguém que tinha. Essa discriminação que o negro sofre existe não só no Brasil, mas também em outros lugares. Num jogo entre o Barcelona e o Villarreal, uma torcedora jogou uma banana no jogador Daniel Alves dizendo que ele era um macaco.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

No tocante à informatividade, convém observarmos que houve uma relevante redução do grau de previsibilidade das informações, apesar da permanência de algumas omissões e imprecisões em relação a elas. Essa constatação revela o maior domínio do conteúdo que os alunos passaram a ter, após as leituras e reflexões que fizemos no decorrer da realização dos módulos. A nossa análise centra-se, mais uma vez, nas informações contidas na introdução e discussão dos textos, pois aquelas que se encontram presentes na parte introdutória foram avaliadas quando examinamos as estratégias utilizadas para a sua construção.

No texto PI1, para embasar a tese de que há preconceito racial no Brasil, o autor relata um caso de racismo, porém com insuficiência de informações, já que o leitor não fica sabendo com exatidão onde ele ocorreu, quando, quem envolveu: “Uma certa vez eu ouvi uma pessoa

dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro.”

Na sua reescrita, artigo PF1, ele ainda é impreciso, porém a circunstância em que se deu o fato é esclarecida: “A dois anos, atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro.”

Ainda na primeira produção, PI1, o educando faz referência à prática de *bullying* contra o negro, mas com um alto grau de previsibilidade, porque não aponta qualquer informação amparada em pesquisas ou dados estatísticos, apenas sugere que leu em uma reportagem a possibilidade de morte que aquele ato pode causar. Analisando o texto PF1, podemos afirmar que essa dificuldade é resolvida, pois o leitor passa a ter conhecimento preciso sobre o citado texto jornalístico e seu conteúdo: “Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008.” Os índices estatísticos ampliam o seu conhecimento sobre o assunto, trazem informações que, provavelmente, não eram esperadas.

Nessa mesma perspectiva, podemos compreender a citação dos elevadíssimos índices de morte de negros no nosso estado. Levando em conta que o possível interlocutor dos textos é paraibano, a informação exposta pode ser reconhecida como detentora de um grau ainda maior de informatividade, trazendo um conhecimento novo sobre uma realidade na qual aquele vive: “(...) morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil.”

Direcionando o nosso foco para o texto PI2, identificamos também que a sua reescrita implicou um conjunto de informações mais precisas e imprevisíveis. Assim, o período da escravidão, antes, vagamente delimitado em anos, é demarcado em séculos: “(...) Até dois séculos atrás, os negros eram dominados pelos brancos, não tinham direito. Isso era chamado de escravidão”, trecho inserido no texto PF2. Nele, em seguida, o aluno permite que o leitor saiba, com exatidão, a data e a base legal correlacionadas ao fim do sistema escravocrata no Brasil, sequer mencionadas na produção PI2: “No Brasil, eles ficaram livres em 1888, por causa da Lei Áurea (...).”

A mesma preocupação em datar o término da escravidão no Brasil está presente no texto PF1, porém o seu autor não menciona com exatidão o ano e a lei em que o fato se deu: “Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX.” Salientamos que, na produção PI1, não havia esse conjunto de informações, que só foi introduzido no referido texto, ampliando o grau de informatividade textual.

No âmbito dessa reflexão sobre escravagismo e preconceito racial, consideramos pertinente citar o texto PI9, em que o autor vagamente menciona quando o preconceito contra os negros era admitido: “Antigamente era muito normal o racismo.” Depois de reescrever esse trecho, elaborando a produção final, PF9, ele aponta o referido ano, no qual os escravos foram libertados, como referência para um período em que a discriminação racial passa a não ser mais admitida no Brasil. A lei que libertou os negros escravizados não é explicitada, como no texto PF2, mas ela é indiretamente abordada com a delimitação do ano de 1888, para marcar o término da escravidão no nosso país: “O racismo era muito normal no Brasil até 1888, quando acabou a escravidão.”

Dessas observações, cumpre-nos ressaltar que deveria ter havido, nas produções PF2 e PF9, uma indicação clara de que o período de tempo, relacionado à vigência da escravidão ou do racismo dizia respeito, de modo particular, ao nosso país. Até porque a lei citada, que libertou os escravos e tornou o racismo não aceitável socialmente, pertence à legislação brasileira.

Retomando, especificamente, o texto PF2, podemos afirmar que a discussão sobre existência do racismo no nosso país torna-se ainda mais embasada devido à ampliação do grau de informatividade textual no tocante a uma base legal antirracista. Na produção inicial, PI2, ela não é definida nem caracterizada: “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer(...)” Na versão final, porém, o autor nomeia uma lei de combate ao preconceito racial, destaca que ela o criminaliza e indica que princípios a norteiam: “Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo.”

Cabe-nos, aqui, repetir a comparação entre os artigos PF2 e PF9, já que, nesse, o autor também alude à Lei Fundamental do país, com base nas mesmas informações, mas imprime ao texto um nível ainda maior de informatividade, porque indica o artigo particular que torna o racismo um crime e as sanções penais para quem o comete: “Isso ocorre, porque a constituição mudou. No artigo V, diz que o racismo é crime e que não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la, pois somos todos iguais na lei. Se não fizermos isso, podemos ser presos e não existe fiança.”

Esse trecho demonstra que houve a superação do problema presente na produção inicial, PI9, quando não havia qualquer especificação da referida lei, embora os princípios que a embasam estivessem presentes: “Isso ocorre porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos, mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser.”

A imprevisibilidade das informações é também um avanço muito claro quando, outra vez, avaliamos o artigo PF2. Com base em percentuais estatísticos, o autor demonstra as consequências da discriminação sofrida pela população negra: “Uma pesquisa do IBGE mostrou que o salário dos negros é só 5,7% do que o branco recebe. E também que o analfabetismo dos negros é de 13,3% e o dos brancos é 5,3%.” A denúncia do mesmo contexto social estava presente na produção PI2, mas sem qualquer referência a dados de pesquisa para comprová-la: “Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade para arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras.”

Esse fato que contempla a exclusão do negro nos espaços midiáticos também permanece calcado em um nível de senso comum, no artigo PF2, o que reduz seu grau de informatividade: “Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.”

Idêntico problema havia no texto PI3, o qual foi solucionado com a apresentação de resultados de pesquisas a respeito das desigualdades raciais na sociedade brasileira: “Podemos ver o preconceito em muitos lugares. No mercado de trabalho, por exemplo, o salário do negro é 57,4% do branco. Nas cadeias, 74% da população carcerária é toda de negros.”, citação retirada da produção PF3.

Para atestar a existência de racismo no nosso país, o autor do primeiro texto a que acima nos referimos, PI3, relata um episódio de preconceito racial no futebol, com a omissão de informações, como nomes dos times que se enfrentaram, campeonato disputado, lugar da partida, quando ela ocorreu. Conforme já explicitamos no capítulo anterior, esse exemplo não se correlacionava com a tese defendida, sendo, portanto substituído por um outro de prática racista no futebol brasileiro.

No novo relato, ainda há algumas imprecisões, pois o leitor não sabe quando aconteceu o jogo, em que estádio, em que torneio, o nome da torcedora que cometeu o ato de racismo e a reação do jogador discriminado: “No futebol, existe também racismo. Um caso aconteceu em Porto Alegre. A vítima foi o goleiro Aranha, do Santos. Ele foi chamado macaco por uma torcedora do Grêmio e ela só foi para a delegacia, porque uma câmera de TV pegou o que ela fez.”, trecho presente no artigo PF3. Observamos, porém, que o esclarecimento sobre como a torcedora acaba sendo denunciada é uma informação que contribui para elucidar a situação.

O mesmo episódio racista é relatado pelo produtor do texto PF7, que igualmente o fez em substituição a outro, ocorrido no futebol espanhol, o qual se mostrava incoerente em relação ao ponto de vista que ele tentava sustentar. Algumas omissões também estão presentes, como

uma indicação exata da cidade em que ocorreu a partida, que, nesse caso, seria mais relevante, porque há a indicação do nome do estádio; quando houve o jogo e a referência ao nome da torcedora que agiu de forma preconceituosa. Por outro lado, registra que campeonato é disputado e expõe como a vítima reage. Informações que proporcionam esclarecimento sobre o fato para o leitor: “Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos, e xingou-o de macaco. Ele ficou revoltado, mas não fez queixa na delegacia.”

Da mesma maneira, no artigo PF6, as informações apresentadas sobre idêntico episódio também apresentam omissões que já citamos, quais foram, os nomes dos clubes que se enfrentaram, da cidade onde houve o jogo, do campeonato disputado e como o jogador, que é vítima do racismo, reage. No entanto, acrescenta o nome da torcedora racista, as suas justificativas para o ato e as consequências da sua atitude: “Podemos ver o caso do goleiro Aranha, do time do Santos (...). No estádio Arena, a torcedora Patrícia Moreira foi filmada chamando-o de macaco. Ela disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo.” Logo, esse relato é mais preciso e explica mais a situação do aquele que está no texto PI6: “Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco. Ela disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.”

Ainda no texto PF6, detectamos também a seguinte situação que introduz o tema do racismo institucional: “O escritor Jeferson Tenório também sofreu preconceito, porque era negro. Ele estava esperando uma carona e um policial pediu os seus documentos. Ele disse que ele era suspeito, porque era negro. Porém, não encontraram nada errado e ele foi solto.” Apesar da ausência da indicação de onde e quando se deu o fato, há informações detalhadas sobre ele que contribuem para esclarecer o que é a prática racista nas instituições, especificamente, a policial: a abordagem autoritária da polícia em relação ao negro e seu discurso que criminaliza alguém só por causa da sua cor.

Prosseguindo na análise do referido artigo, constatamos que, nele, continua a existir a insuficiência de informações que possam, com a base científica de uma pesquisa, demonstrar a hipocrisia da sociedade no tocante à discriminação racial sofrida pelos negros: “(...) o racismo é um assunto, no Brasil, em que há muita hipocrisia, porque, se nós fizermos perguntas às pessoas, elas dirão que os negros sofrem preconceito racial, porém elas não são racistas.”

No artigo PF4, o seu produtor, de modo igual, relata o que, anteriormente, detectamos em algumas produções: um caso de racismo no futebol brasileiro. Além de incorrer em algumas omissões que já apontamos na análise dos referidos textos, ele não menciona nem o nome do

estádio de futebol nem da cidade onde ocorre o jogo, o que impede o leitor de ter alguma ideia do local da disputa entre os times. Além disso, não traz qualquer esclarecimento sobre a reação da vítima, explicações da agressora ou consequências do seu ato: “Mesmo no futebol, houve um caso que todo mundo viu. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro Aranha do Santos de macaco.”

Na produção inicial, PI4, o educando evidencia uma questão muito importante na formação da sociedade brasileira, que é o processo de miscigenação a partir do qual surgiu o nosso povo. Comentar sobre os condicionantes históricos ou as matrizes étnico-raciais relacionadas a esse fato poderia trazer, para o texto, um conjunto significativo de informações não previsíveis para o leitor. Na realidade, não é isso o que ocorre, havendo a opção por um conhecimento que está no âmbito do senso comum: “Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças (...)”. Ao produzir o texto PF4, o educando mantém esse nível de conhecimento, mas o relaciona ao conceito de democracia racial, o que amplia o grau de informatividade textual: “Existe uma grande mistura de raças no nosso país, mas não temos democracia racial.”

Nessa perspectiva de apresentação de informações não previsíveis para o leitor e, no âmbito do mesmo artigo, o período em que começa o racismo no nosso país e o contexto histórico no qual ele se constrói são delimitados, diferentemente do que podemos verificar no texto PI4, primeira produção. A título de comparação, seguem os seguintes trechos: “(...) No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros”, extraído da produção inicial; “No Brasil, ele sempre existiu e atingiu os negros, desde o século XVI, que foi quando eles chegaram como escravos”, retirado da produção final.

Identificamos exemplo similar ao analisarmos os textos PI5 (produção inicial) e PF5 (produção final), pois, no primeiro, as informações não são precisas e mostram-se previsíveis, ao tratarem do fato de que as pessoas não assumem o racismo que, na realidade, sentem e o reconhece nos outros: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor (...)”. No segundo, o grau de informatividade é muito ampliado, com base na referência a dados estatísticos que comprovam essa atitude hipócrita: “Nas pesquisas, nós vemos essa hipocrisia, porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial.”

Julgamos importante destacar também que, se nos trechos citados, o aluno, ao reescrever o seu texto, trouxe informações novas para o leitor, a mesma análise não pode ser atribuída, quando são apontadas situações de racismo presentes na realidade. Elas não são embasadas em dados estatísticos ou pesquisas, as quais chegam a ser, imprecisamente, citadas. Assim, a produção inicial e a final revelam a mesma dificuldade, que acaba não sendo resolvida.

Detectamos, porém, uma exceção: a assertiva de que os negros morrem por causa da violência, presente no texto PI5, permanece na produção final, PF5. Só que, agora, ela é sustentada por resultados de pesquisas, voz de especialista no assunto e relato de episódio da realidade: “O caso mais triste de racismo é na violência da polícia. A reportagem Ecos da Escravidão diz que morreram 103% mais negros do que brancos em 2008. A socióloga Luiza Barros disse que muitos negros morrem, porque a polícia mata quem é negro, diz que é bandido. Foi por isso que o motoboy Eduardo Luís apanhou até morrer em São Paulo.”

Embora o relato seja feito de forma breve e com a ausência de algumas informações, como quando ocorreu o fato, em que circunstâncias específicas, o que aconteceu com os agressores, é evidente que os conhecimentos apresentados contribuem para ampliar a informatividade do texto, muito reduzida na primeira produção, PI5. Dessa forma, o leitor passa a ter um conjunto de novas noções e dados que o permitem refletir sobre o racismo a partir de um enfoque que contempla um tipo específico de violência, que vitimiza a população negra: o racismo institucional.

Examinando os textos PI10 e PF10, também percebemos que houve avanços no tocante à questão da informatividade, quando o educando realizou a atividade de reescrita. Assim, todas as informações da produção inicial (PI 10), para as quais, havia imprecisão ou falta de dados que ampliassem a informatividade textual, foram reelaboradas (PF10) a fim de que o problema fosse superado. Vejamos como isso ocorre, observando a análise de trechos do texto.

Na primeira produção citada, PI10, são expostas quatro ideias: o nosso país é multirracial, a sua população negra é grande, as pessoas são hipócritas ao falarem sobre o racismo e o preconceito racial existe no Brasil e em outros países. Em relação à primeira assertiva, a previsibilidade permanece na produção final (PF10), mas a imprecisão que existe pela não citação das matrizes étnico-racial que formaram o povo brasileiro é solucionada: “O Brasil é um país com muita diversidade de raças e culturas, com brancos, índios e negros.”

No tocante à segunda proposição, o aluno procura apresentar um conhecimento novo ao leitor, recorrendo a índices estatísticos que demonstram com exatidão que a população negra não só é grande como representa a maioria da nossa população: “A população de pessoas negras é grande, ela é de 51% (...).”

Para comprovar a terceira assertiva, o educando cita dados de uma pesquisa, que dão uma dimensão real e não previsível da hipocrisia da população brasileira ao posicionar-se sobre o preconceito contra o negro: “Numa pesquisa, 97% de quem foi entrevistado disse que não tinha preconceito, porém conhecia alguém que tinha.”

Com o intuito de embasar a quarta afirmação, aumentando o conhecimento do interlocutor sobre como o racismo também se manifesta em outros países, é relatado um ato racista em uma partida de futebol do campeonato espanhol: “Essa discriminação que o negro sofre existe não só no Brasil, mas também em outros países. Num jogo entre o Barcelona e o Villarreal, uma torcedora jogou uma banana no jogador Daniel Alves dizendo que ele era um macaco.” Registramos que, nesse relato, há a omissão do nome do país onde ocorre o episódio, informação que seria muito relevante dada à intenção de mostrar a existência da discriminação contra os negros em outros lugares do mundo. Estão ausentes também as referências à reação do jogador Daniel Alves diante da violência sofrida e à sua nacionalidade, que é brasileira.

Encerramos a nossa análise dos textos, no que concerne à informatividade, tecendo considerações sobre a produções PI8 e PF8. Na primeira, inicialmente, temos a opinião que segue: “No Brasil tem muito racismo e eu acho isso um coisa ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.” Identificamos um alto nível de previsibilidade das informações que, no texto PF8, é reduzido, pois ele apresenta dados estatísticos que revelam o quanto o racismo exclui e impõe sofrimento ao negro no nosso país: “No Brasil, há muito racismo e eu acho isso triste, porque o negro sofre. Uma pesquisa mostrou isso, pois ela diz que havia 16 milhões de brasileiros muito pobres e 72% eram negros.”

Na sequência do texto PI8, são citadas formas de manifestação do preconceito contra as pessoas negras e a consequências dele, sem qualquer dado mais consistente e comprobatório: “Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully* até na *internet*. Na escola é onde tem mais *bully*. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.”

Na produção final, PF8, essas informações são apresentadas com as mesmas dificuldades que expusemos, sendo dito, como acréscimo, que a mortalidade entre os negros é maior do que entre os brancos, em virtude do preconceito, mas não há índices estatísticos, pesquisas ou exemplos que comprovem o fato: “Por causa do preconceito racial, os negros morrem mais do que os brancos.”

Na sequência, o autor sugere, como uma das causas para tanta morte das pessoas negras, a violência praticada pela instituição policial. Essa informação, como já afirmamos anteriormente, poderia levar o leitor a compreender o tema a partir da prática do racismo institucional, tendo, portanto, um significativo grau de informatividade. A falta de uma conceituação, de um exemplo ou de uma análise de autoridade reduz essa possibilidade: “A polícia é para proteger e mata, porque alguém é negro.”

Depois de todas essas considerações, podemos concluir que nem todos os problemas relacionados à informatividade foram resolvidos pelos alunos, permanecendo, ainda, algumas imprecisões em relatos, apresentação de fatos históricos e previsibilidade de determinadas informações. Por outro lado, há avanços relevantes expressos pela recorrência a dados, episódios e conhecimentos de base científica, voz de autoridade, decorrente da ampliação do nível de domínio do conteúdo que os alunos passaram a ter, com realização dos módulos. Dessa forma, no processo de interação verbal, mobilizando um repertório cultural maior, os educandos tornaram seus textos mais informativos, sendo possível o acréscimo de informações novas ao leitor.

Seguimos a nossa avaliação, fazendo considerações sobre como os alunos procuraram superar os problemas relacionados ao emprego de mecanismos coesivos bem como ampliar o uso de expressões modalizadoras nos seus textos. Com esse objetivo, transcreveremos trechos dessas produções textuais, no decorrer do processo avaliativo.

4.3 Textualidade - Coesão textual

No âmbito da coesão textual, detectamos, inicialmente, na primeira parte do nosso *corpus*, a repetição sistemática de palavras, quando elas poderiam ter sido substituídas por outras.

Assim, no texto PI1, observamos a repetição sistemática da palavra “pessoa (s)” que, na produção final, PF1, foi também utilizada, mas sendo substituída, em um enunciado pela palavra “homem”. Também foi referenciada através da utilização dos pronomes “outras” e da expressão “quem é negro”: “(...) o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras(...). Eu estava numa palestra e ouvi um homem negro dizer (...). Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz bullying, coloca apelidos para chamar quem é negro(...).”

Já no texto, PF2, houve uma reestruturação do enunciado que implicou um único emprego da palavra “pessoas” e, para não repeti-la, o aluno empregou o pronome “delas”: Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.”

Na produção PF10, a repetição desnecessária da referida palavra não ocorreu por causa da introdução da expressão “muitos brasileiros”: “ (...) Muitos brasileiros dizem que não são racistas(...).”

O produtor do texto PI4, por sua vez, como já afirmamos no capítulo anterior, reiterou o uso da palavra “racismo”, a qual, após o processo de reescrita, foi substituída por pronomes, pela palavra “preconceito” ou omitida: “Infelizmente, o preconceito contra os negros não é visto por algumas pessoas, porém ele não deixa de existir. Pode acontecer em forma de piadas, xingamentos e nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre dele.” Da mesma forma, registramos a repetição da citada palavra no texto PI5: “O racismo é algo que está presente em quase toda a população (...). O racismo é encontrado em muitos lugares (...).”

Na reescrita, porém, o educando interpôs entre esses dois parágrafos um outro, no qual, demonstrando que não seria adequado promover a repetição excessiva de um termo, utilizou uma expressão sinonímica para se referir ao racismo: “(...) porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial.” Na sequência, é inserido o segundo enunciado do texto PI5, que citamos, e, novamente, o aluno revela o conhecimento a respeito dos recursos coesivos da língua, substituindo a expressão “preconceito racial” pelo pronome “ele”: “Em muitos lugares, ele também é encontrado (...).”

Logo, para a superação do problema detectado, os alunos optaram pela utilização de recursos remissivos, por meio de pronomes, de palavras ou termos sinonímicos bem como de elipse. Consideramos importante frisar que, embora nas produções finais tenha ocorrido a permanência de algumas repetições desnecessárias, houve a ampliação do uso desses mecanismos que citamos. A título de exemplificação, registramos que, para se referirem ao racismo, os educandos passaram a empregar, de forma recorrente, outros termos que também representam essa prática e a definem com significativa carga semântica: preconceito e discriminação.

Uma outra dificuldade que esteve presente na produção inicial relaciona-se ao uso dos pronomes oblíquos para remeter a um elemento particular do texto. Percebemos, contudo, que esse problema foi solucionado, nas duas produções, em que o encontramos. No primeiro, PI7, não há o emprego da forma pronominal “o”, acompanhando o verbo “comer”, para fazer uma referência ao jogador Daniel Alves. Na produção PF7, na realidade, ocorre o uso adequado desse mecanismo coesivo, com o mesmo pronome, só que, agora, ele está vinculado ao verbo “xingar.” Devido à necessidade de reelaboração de um argumento por causa de uma discrepância entre ele e a tese, novos enunciados foram construídos e aqueles que estavam presentes da produção inicial foram, portanto, substituídos.

Nesse novo contexto, percebemos que o educando reconhece a necessidade de recorrer à citada forma pronominal a fim de que possa fazer remissão ao jogador Aranha e a utiliza:

“Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos, e xingou-o de macaco.”

Reiteramos que o educando não reescreveu o mesmo enunciado da produção inicial, mas consideramos que o fundamental é a constatação de que ele aprendeu a fazer uso do mecanismo de coesão em foco.

No segundo texto, PI9, há ausência da forma pronominal, no caso “la”, acompanhando o verbo “respeitar”, para remeter à palavra pessoa. Novamente, mencionamos que houve a superação da dificuldade apresentada, só que, agora, através da reescrita do enunciado da produção inicial: “(...) não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la (...)”, trecho inserido no artigo PF9.

Como apontamos, no capítulo anterior, os alunos não revelaram desconhecimento do valor semântico das conjunções quando as empregaram. Detectamos um problema no texto PI2, quando o conectivo “portanto” é empregado com sentido de explicação: “Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto somos todos iguais independente de cor, religião, sexo, nome, idade, jeito de falar etc.” Na produção final, PF2, o problema é solucionado, com a substituição daquele pelo conector “porque”, adequado para exprimir a relação de explicação pretendida no enunciado: “Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo.”

É evidente que a oração na qual o operador argumentativo foi utilizado nesse último trecho não é a mesma que verificamos na produção inicial. Entretanto, o aluno, ao empregá-lo, de maneira adequada, relacionando-o a um outro enunciado, demonstra a sua compreensão de que ele apresenta uma justificativa sobre o que foi dito anteriormente.

A partir dessa análise, destacamos também que a confusão existente entre as formas “mas” e “mais”, no texto PI10, foi resolvida na produção final, PF10: “A população de pessoas negras é grande, ela é de 51%, mas o racismo só faz aumentar. (...) Muitos brasileiros dizem que não racistas, mas quase todos são(...)”. Reafirmamos que não consideramos essa dúvida do aluno decorrente de um problema no âmbito da coesão, mas como uma dificuldade que existe por causa de semelhança na pronúncia entre as mencionadas palavras, conforme já explicamos, com base nos estudos de Bagno (2011).

Prosseguindo na avaliação dos mecanismos coesivos, de acordo com análise que realizamos da produção inicial (capítulo 3), verificamos a necessidade do emprego de palavras que possibilitem a exposição dos argumentos. Apontamos essa dificuldade e, para examiná-la, citamos, como exemplo, o texto PI1, no qual havia a falta de operadores argumentativos para indicar a orientação discursiva-argumentativa. Após o processo de reescrita, na produção PF1,

ainda persistiu o problema, mas percebemos avanços no sentido de sua superação. Vejamos, pois, como isso ocorreu.

No primeiro parágrafo, diferentemente do que identificamos no texto PI1, o educando elaborou a contextualização do artigo e recorreu a conjunções que, adequadamente, contrapuseram os argumentos apresentados: “Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX. A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista (...)”.

Na transposição dessa parte introdutória para a discussão da tese, permanece a ausência de um operador argumentativo para relacionar as ideias dos dois parágrafos, no entanto eles são articulados através do uso do pronome “isso”, o qual retoma o que foi dito. Assim, é estabelecida a relação com o relato que será apresentado para sustentar o ponto de vista: “A dois anos atrás eu pude ver isso.”

Na sequência, o autor utiliza uma marca linguística que soma argumentos, a locução conjuntiva “mas também”. Dessa forma, estabelecendo relações entre os enunciados que constituem o texto, o educando introduz mais um argumento que atesta o processo de exclusão de que o negro é vítima: “Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba.”

No parágrafo seguinte, o aluno não apresenta, novamente, um conector para correlacionar o argumento por exemplificação exposto ao que foi construído anteriormente. No entanto, a parte conclusiva passa a ser iniciada de um operador argumentativo que sugere uma relação de conclusão com os enunciados anteriores: “Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós.”

Avaliando o mesmo texto, no tocante ao emprego dos conectivos que introduzem oposição ou contraste, a escolha continua recaindo sobre a conjunção “mas”, embora não de forma exclusiva, pois já podemos perceber a presença dos conectores “porém” e “contudo”, de igual valor semântico, sendo o primeiro também presente nas versões finais, PF6 e PF9. A mesma consideração referente à preferência pelo emprego do conectivo “mas” pode ser observada nas produções finais PF2, PF3, PF4, PF5 e PF10.

No tocante aos recursos semântico-argumentativos, marcadamente, o processo de modalização, houve nas produções finais um emprego maior de expressões, através das quais o autor firma posicionamento. Assim, além daquelas que apareceram nas produções iniciais, como “eu acho”, “na minha opinião”, foram introduzidas as seguintes palavras e expressões, que inserem o enunciado no campo da certeza: “acredito”, no texto PFI; “tenho certeza”, no texto PF6; “creio”, no texto PF10.

A recorrência a indicadores de modalidade que revelam sentimentos e atitudes com que o locutor se posiciona diante dos enunciados também estiveram presentes na última versão textual o que não verificamos nas produções iniciais. Exemplificam essa assertiva os seguintes trechos, respectivamente, retirados dos textos PF1, PF5 e PF7: “Na reportagem Ecos da escravidão, vi que lamentavelmente os negros se suicidam aumentaram 51.3% entre 2002 e 2008.”; “O caso mais triste de racismo é na violência da polícia.”; “Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol.”

Por fim, em relação à tentativa do autor de engajar o leitor ao seu discurso, permanece, nas produções finais, o emprego de pronomes e verbos na 1ª pessoa do plural, sobretudo, na conclusão e de utilização de palavras retóricas.

Encerrando este capítulo, trataremos das dificuldades dos alunos no âmbito da norma-padrão, examinado como eles procuraram solucioná-las.

4.4 Padrão culto da língua

As inadequações que reconhecemos na obediência a regras da norma-padrão, nas produções iniciais, foram todas resolvidas, após a reescrita dos textos. Apresentaremos os quadros abaixo, para expormos essa resolução dos problemas.

QUADRO 13 – Emprego do pronome relativo “onde” – Comparação entre a produção inicial e final

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI5	“O racismo é encontrado em muitos lugares: (...) na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros (...).”	PF5	“Em muitos lugares, ele também é encontrado: nas escolas de periferia, onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho, onde os negros, fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, têm salários menores.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Podemos verificar que, na reescrita da produção inicial, o aluno retirou do enunciado, as informações que não correspondiam a indicações de lugares, para, assim, assegurar que o pronome “onde” tivesse seu antecedente adequado.

QUADRO 14 – Emprego do verbo “ter” – Comparação entre a produção inicial e final

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“ Eu sei que tem quem diz que não é racista(...)”	PF1	“ Eu sei que há quem diga que não é racista(...)”
PI2	“ O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer.”	PF2	“ Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime (...)”
PI6	“ Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia.”	PF6	“ Na minha opinião, o racismo, no Brasil, é um assunto em que há muita hipocrisia.”
PI8	“ No Brasil tem muito racismo (...)”	PF8	“ No Brasil, há muito racismo (...)”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

Detectamos que, nas produções finais, as substituições feitas adequaram os enunciados à norma-padrão, segundo a qual o verbo “ter” não é sinônimo de “haver”, portanto, não pode ser usado para substituí-lo. É necessário que façamos uma observação sobre o texto PI2 que, ao ser reescrito, o sentido existencial passou a ser contemplado, apenas, pelo verbo “existir.”

QUADRO 15 – Emprego do verbo “existir”-Comparação entre a produção inicial e final

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“ Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas (...).”	PF1	“ (...) o Brasil é um país racista, onde existem pessoas (...).”
PI2	“ No Brasil existia e ainda existe muitos negros (...).”	PF2	“No Brasil, eles ficaram livres em 1888 por causada Lei Áurea, mas, hoje em dia, ainda existe o preconceito.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

O educando, que produziu o texto PF1, estabeleceu a concordância do verbo “existir” com o seu sujeito “pessoas”, empregando-o, assim, no plural. Na segunda produção, o aluno reescreveu o enunciado, alterando-o, mas manteve o verbo “existir” e o utilizou no singular, concordando com o seu sujeito, “o preconceito.”

QUADRO 16 – Emprego da vírgula - Comparação entre a produção inicial e final

TEXTO	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTO	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“ Uma certa vez eu ouvi uma pessoa (...).”	PF1	“ A dois anos atrás, eu pude ver isso.”
PI2	Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros (...).”	PF2	“ Até dois séculos atrás, os negros eram dominados pelos brancos (...).”
PI3	“ No futebol podemos ver muitos casos de racismo (...).”	PF3	“No futebol, existe também racismo.”
PI7	“Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana(...).”	PF7	“Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos, e xingou-o de macaco.”

Elaboração: Própria, João Pessoa, 2015.

No texto PF1, o autor não empregou o mesmo adjunto adverbial de tempo, presente da produção PI1, mas demonstrou o conhecimento da regra da norma-padrão, porque popôs a vírgula ao referido termo da oração, que não estava na sua posição natural. A mesma explicação pode ser atribuída ao enunciado do texto PF2 e sua correlação ao texto PI2.

Na produção final PF3, o aluno não reescreveu literalmente o trecho do texto PI3, mas manteve idêntico adjunto adverbial, empregando, adequadamente, a vírgula depois do citado termo.

Por fim, o educando, no texto PF7, não reescreve os enunciados da primeira produção, mas revela conhecimento da regra de uso da vírgula, não colocando-a entre o sujeito “uma torcedora” e o predicado “gritou com o goleiro Aranha (...)”. No tocante ao emprego daquela junto aos adjuntos adverbiais, ele também demonstra domínio da norma-padrão, já que coloca os referidos termos, acompanhados por vírgula, pelo fato de estarem antepostos: “Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio (...)”.

A análise comparativa entre a produção inicial e a final que, aqui, finalizamos, indica-nos que a nossa intervenção pedagógica, por meio da sequência didática, contribuiu para que os alunos pudessem desenvolver um comportamento reflexivo sobre os usos da linguagem que eles fizeram no processo de produção de seus textos. Essa avaliação os permitiu autorregular a atividade de escrita, buscando soluções para os problemas com os quais se depararam quando produziram a primeira versão dos seus artigos de opinião. Dessa forma, conseguiram superar grande parte das dificuldades detectadas, melhorando a sua capacidade de escrever e, portanto, de atuar, nas práticas sociais de escrita, de forma competente.

Assim, nas produções finais, pudemos verificar um maior domínio da estrutura dos gêneros, sobressaltando-se uma discussão mais consistente e embasada do assunto polêmico em foco, decorrente não apenas do emprego mais adequado de estratégias argumentativas que eles já haviam construído, mas, sobretudo, da ampliação no uso dessas. As questões relacionadas à textualidade igualmente revelaram um aprimoramento dos textos, principalmente, no que diz respeito ao grau de informatividade das informações apresentadas.

Em uma última reflexão, acreditamos que a possibilidade dos alunos realizarem a atividade de escrita, partindo de um contexto de produção preciso, que tornou esse exercício funcional e contextualizado, ressignificou o ato de escrever para eles e para a nossa prática docente. Uma análise mais aprofundada das implicações desse fato é o que avaliaremos no capítulo final deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, propomo-nos a apresentar algumas considerações sobre os resultados obtidos, com a aplicação da sequência didática, visando à formação de alunos, produtores competentes e críticos de textos. É nosso interesse também promovermos uma reflexão sobre as implicações didático-pedagógicas da referida intervenção para a nossa prática docente, enquanto professores de língua materna e para o processo de aprendizagem, por parte dos alunos.

Inicialmente, podemos afirmar que os educandos envolvidos na investigação se tornaram mais proficientes na atividade de escrita do gênero pesquisado, objetivo principal da nossa pesquisa, diferentemente do que poderia ocorrer se adotássemos uma perspectiva de ensino mais tradicional. Em uma perspectiva mais específica, também alcançamos os objetivos da nossa intervenção, quais foram: a) instrumentalizar os alunos para realizarem a referida produção considerando, sobretudo, as características sociodiscursivas do gênero artigo de opinião; b) desenvolver a sua capacidade de argumentar.

A proposta de sequência didática, portanto, possibilitou que os referidos alunos produzissem o gênero artigo de opinião tendo, como referência, seu contexto de produção e de recepção. Isso permitiu a elaboração do texto a partir do reconhecimento dos parâmetros do contexto de enunciação. Dessa forma, os educandos fizeram as suas produções textuais, sabendo que a escrita possui autor, interlocutor, função e natureza interacional.

Com base nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita, que a define como uma prática social, também houve a possibilidade de um trabalho mais significativo e produtivo com as dificuldades reveladas pelos alunos nos seus textos. Através de uma articulação entre as atividades de leitura, escrita e reescrita, proposta pela sequência didática, eles se tornaram capazes de lidar com os problemas de maneira mais autônoma e reflexiva sobre o próprio funcionamento da linguagem. Nesse sentido, puderam desenvolver competências discursivas necessárias não apenas para a produção do gênero artigo de opinião, a partir do projeto comunicativo que apresentamos, mas para outros contextos de interação verbal.

Frisamos que, para promovermos o desenvolvimento da autonomia dos alunos no trabalho com a escrita, precisamos redimensionar a nossa prática pedagógica, assumindo o papel de mediadores. Admitimos que esse foi um grande desafio, pois a formação profissional que temos leva-nos a dar as respostas prontas aos educandos, sem dialogar e problematizar questões relacionadas aos conteúdos curriculares. A proposta da sequência didática aponta para

uma perspectiva metodológica diferente, que implica mudança de postura e também de princípios, no exercício da atividade docente.

Assim, tivemos que, por meio de uma relação dialógica com os alunos, promover intervenções que os levassem a construir os conhecimentos necessários para superar as dificuldades com as quais precisavam lidar quando produziram seus textos. Eles foram, então, estimulados a analisar o que escreveram, a autoavaliar-se. Essa possibilidade de autorregulação do ato de escrever só foi possível porque o procedimento metodológico com que trabalhamos fundamenta-se na concepção de que a atividade de escrita não se esgota em uma única versão textual, que será entregue ao professor, corrigida por ele e devolvida com as indicações dos “erros”.

Em uma perspectiva totalmente contrária, os educandos puderam reler, reavaliar e reescrever seus textos, procurando soluções para os problemas que eles revelaram e, só após o término desse processo de reelaboração textual, produziram a versão final dos seus artigos de opinião. Assim, tiveram a oportunidade de perceber que a escrita é uma atividade que precisamos planejar, assumindo, autônoma e criticamente, o papel de autores.

Novamente, tivemos que nos encontrar com mais um desafio: organizar, de forma sistemática e contínua, um conjunto de atividades que possibilitassem todo o referido trabalho de reavaliação dos textos, por parte dos alunos, para que eles pudessem, efetivamente, responsabilizar-se pela sua escrita. Atitude que foi adotada, como já explicitamos, com apoio na nossa ação mediadora.

Habitados a um sistema educacional que nos impele a dar conta de conteúdos estabelecidos em planos de curso, em um determinado período, costumamos ter uma preocupação maior com o cumprimento de prazos do que com a aprendizagem dos alunos, o que nos impede de refletir sobre a nossa prática pedagógica e planejá-la de maneira mais sistemática. Porém, com a proposta de sequência didática, tivemos que redefinir as nossas prioridades e planejar passo a passo as nossas aulas.

Desse modo, partindo das demandas reais de aprendizagem dos alunos, procedemos a um ensino da escrita processual, realizado em etapas, com aplicação de várias atividades que procuravam problematizar as dificuldades daqueles, a fim que eles pudessem ultrapassá-las. Por conseguinte, a nossa ação docente comprometeu-se com um ensino que, realmente, os fizesse aprender a produzir textos de forma mais proficiente nos contextos sociocomunicativos e não a cumprir uma tarefa escolar. A aprendizagem, então, tornou-se mais significativa para os educandos.

Acreditamos que as implicações positivas que apontamos, decorrentes da aplicação do procedimento sequência didática, contribuíram para que grande parte dos problemas presentes nos primeiros textos fossem resolvidos. Dessa maneira, nas produções finais, os alunos procuraram contextualizar o tema polêmico, antes de apresentar a tese a respeito dele. Também no tocante à estrutura do gênero, tornaram mais consistente e complexa a argumentação, com a utilização mais precisa e embasada de argumentos de autoridade, de provas concretas com apresentação de fatos históricos e situações da realidade vivida. Logo, para organizar o seu processo argumentativo, eles refletiram mais sobre as opiniões e como poderiam melhor sustentá-las, ao utilizarem uma linguagem persuasiva.

Por outro lado, ainda permaneceram, nos textos, o pouco uso de argumentos por autoridade, que tão fortemente legitimam um ponto de vista, e a dificuldade dos alunos em se contraporem a opiniões divergentes. Esse fato demonstra ser imprescindível que haja a continuidade de implementação de um ensino da escrita que invista em aspectos discursivos e argumentativos da linguagem. O que, aliás, procuramos fazer, por meio do trabalho com o gênero artigo de opinião.

Assim, os alunos apresentaram e discutiram ideias, posicionaram-se diante do tema social em foco, defenderam suas teses, desenvolvendo, portanto, a capacidade de argumentar. Nesse sentido, eles puderam estabelecer uma relação entre a dimensão ideológica do discurso e a linguagem. No entanto, demonstraram dificuldade para contestar posições contrárias. O movimento dialógico deu-se, mais frequentemente, a partir da assimilação de vozes que confirmavam seus discursos.

As dificuldades demonstradas em relação à informatividade, expressas em muitas informações imprecisas ou muito previsíveis para o leitor, foram solucionadas em parte, a partir do momento em que, possuindo mais entendimento sobre o tema controverso, os educandos acrescentaram dados, complementaram outros que estavam incompletos e introduziram informações imprevistas pelo interlocutor. Ressaltamos que a possibilidade de estudarmos, nos módulos, textos que ampliaram o conhecimento dos educandos acerca do conteúdo discutido, foi fundamental para o aperfeiçoamento das produções finais, no que tange a aspectos da estrutura do gênero e da informatividade.

Retomando questões relacionadas à textualidade, também reconhecemos avanços, permanecendo a necessidade de um trabalho mais sistemático a respeito do emprego dos conectores para articular os argumentos. Como a sequência didática aponta para um ensino da língua comprometido com o estabelecimento da competência comunicativa dos alunos, embasando-se na concepção de língua como lugar de interação, realizamos um estudo dos

referidos operadores argumentativos, procurando destacar as relações de sentido que eles estabelecem e não nomenclaturas gramaticais. Entretanto, a ausência dos referidos operadores persistiu, embora tenhamos identificado que eles estiveram mais presentes nas partes argumentativa e conclusiva dos artigos.

Nas produções finais, da mesma forma houve uma ampliação do conhecimento dos alunos sobre o uso da linguagem para expressar um julgamento, uma atitude ou sentimento diante de um conteúdo. Por isso, detectamos um maior emprego de palavras e expressões modalizadoras, tão marcantes no estilo específico do gênero artigo de opinião.

Por sua vez, as dificuldades que se relacionaram a “desvios” da norma-padrão foram resolvidos, sem que houvesse a memorização de regras, mas uma reflexão sobre a língua e seus usos reais. Inclusive, procuramos chamar atenção dos alunos para determinados empregos daquela que se dão apenas no português brasileiro, mostrando, para eles, que a língua é viva, evolui com seus falantes, situa-se social e historicamente.

Acreditamos que os problemas enfrentados por grande parte dos educandos quando escrevem seus textos trazem a necessidade de revermos a nossa prática pedagógica, procurando investir em um ensino de produção textual de autoria, funcional e contextualizada. Reconhecemos, porém, que, para implementarmos essa mudança de caráter teórico-metodológico nas nossas aulas de língua portuguesa, não basta, apenas, uma mudança na ação docente, é fundamental também que possamos exercer a nossa profissão sem termos que assumir uma carga de trabalho que não nos permite planejar, sistematicamente, a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de registrar que, na condição de professora-pesquisadora, a intervenção que realizamos levou-nos, efetivamente, a desenvolver uma prática pedagógica, calcada em uma concepção sociointeracionista do ato de escrever. Essa afirmação não significa dizer que não a conhecêssemos, muito pelo contrário, desde a década de 90, participamos de cursos de formação continuada em que elas eram discutidas. Além disso, o material didático com o qual trabalhamos a tem como referência para o estudo da língua.

Na realidade, tínhamos preocupação, sobretudo, em apresentar o maior número de gêneros textuais/discursivos para os alunos, acreditando que, assim, eles estariam aptos a compreendê-los e produzi-los. Agora, o nosso foco passou a ser outro: expor um projeto comunicativo aos alunos, que, contínua e processualmente, será materializado em suas produções textuais, dando sentido à sua atividade de escrita. E, nesse percurso, passamos a ter um olhar mais atento no tocante às suas reais dificuldades, as quais tornaram-se um parâmetro norteador das atividades e estratégias pedagógicas que adotamos na sala de aula.

Assim, ao interagirmos com os educandos, estarmos atentos aos conhecimentos que eles, realmente, precisavam construir, para desenvolver a sua competência linguístico-discursiva, conseguimos realizar uma prática docente dialógica e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALFREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.163-180.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRACKLING, k.L. Trabalhando com o artigo de opinião. Re-visitando o eu no exercício de (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.
- BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CÂMARA JR. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARVALHO, Rosilene. Carta do leitor: ação retórica no ensino fundamental. In: PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: Ed. UFMT, 2008, p.93-119.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Mariane C.B.(orgs). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática**: texto e reflexão. São Paulo: Atual, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Para uma história dos manuais de Português**: pontos para uma reflexão. In: Scripta.Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Leitura & Produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, C.A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 99-116.

KAUFMAN, A.M; RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de leitura e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-35.

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

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo opinativo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização deôntica e suas particularidades semântico-pragmáticas**. 2010. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 20 jul 2015.

_____. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012, p.43-93.

_____. O ensino da argumentação na Educação Básica. In: MELO, Carlos Augusto; SALES, Laurênia Souto; SANTOS, Luciane Alves; SILVA, Marluce Pereira (orgs). **Linguagens, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2013. p.69-98.

PASSARELLI, Lílían, Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PERELMAN, Chaim. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERINI, Mário Marinho. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROXANE, Royo (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000, p.207-248.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros o discurso e gêneros textuais: questões aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 183-207.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, Mariane C.B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Mariane C.B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever, In: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SOUZA, Rainer. **Democracia racial.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historia/democracia-racial.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

VIVALDI, Gonçalo Martins. **Gêneros periodísticos.** Madri: Paraninfo, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Planos de aula para a primeira etapa da sequência didática

1º encontro

Objetivo geral:

Compreender o projeto comunicativo a ser desenvolvido.

Objetivos específicos:

Reconhecer os parâmetros da situação enunciativa em que se dará a produção de um artigo de opinião pelos alunos: determinação do interlocutor a quem o texto será destinado; especificação da finalidade que orientará a escrita do texto; caracterização do gênero no qual o texto a ser produzido se organizará; determinação do suporte em que o texto será divulgado;

Detectar os elementos constitutivos do gênero artigo de opinião (estilo, estrutura composicional e conteúdo temático);

Realizar a leitura e estudo de um artigo de opinião.

Conteúdo:

O gênero artigo de opinião, seus elementos constitutivos e enunciativos.

Procedimentos metodológicos:

Leitura e estudo de um artigo de opinião;

Pesquisa em jornais de circulação local e nacional;

Discussão sobre o gênero artigo de opinião, enfocando seus elementos constitutivos bem como seu contexto de produção e recepção.

Recursos metodológicos:

Exemplares dos jornais *Correio da Paraíba*, *Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*;

Cópia de texto e roteiro de estudo;

Computador, projetor multimídia (data show).

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência:

SOUZA, Rainer. **Democracia racial**. Disponível em:

<<http://www.brasilecola.com/historia/democracia-racial.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

2º encontro

Objetivo geral: Adquirir informações sobre o tema polêmico a ser discutido no artigo de opinião.

Objetivos específicos:

Realizar a leitura e o estudo de textos que, materializados em diferentes gêneros (artigo de opinião e notícia) tratam do fato social polêmico em foco no artigo de opinião a ser discutido;

Identificar aspectos relacionados ao gênero artigo de opinião analisados no primeiro encontro, tais como: seu conteúdo temático, sua organização, sua linguagem, seu contexto de produção e recepção;

Indicar as finalidades sociocomunicativas dos gêneros artigo de opinião e notícia;

Reconhecer a existência de diversidade de gêneros textuais/discursivos.

Conteúdos:

Conceito de gêneros textuais/discursivos e diversidade desses;

O artigo de opinião, seus elementos constitutivos e enunciativos.

Procedimentos metodológicos:

Leitura e estudo comparativo de textos;

Discussão sobre o tema polêmico a ser abordado nos artigos de opinião.

Recursos metodológicos:

Cópias de textos e roteiro de estudo.

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referências:

SILVA, Joseh. **O mito da democracia racial no Brasil**. Disponível em:

<<http://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/aranha-e-o-mito-de-que-nao-ha-racismo-no-brasil-4850.html>>. Acesso em: 13 maio 2015.

SOUZA, Rainer. **Democracia racial**. Disponível em:

<<http://www.brasilecola.com/historia/democracia-racial.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Goleiro Aranha é alvo de ofensas racistas na Arena do Grêmio. Disponível em:

<<http://esportes.terra.com.br/santos/goleiro-aranha-e-alvo-de-ofensas-racistas-na-arena-do-gremio,a35122e4c2f18410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>>. Acesso em: 13 maio 2015.

APÊNDICE B – Plano de aula para a aplicação do módulo I

Objetivo geral: identificar os elementos constitutivos da parte introdutória em um artigo de opinião, a tese e a contextualização.

Objetivos específicos:

Reconhecer a importância da contextualização para situar o tema polêmico a ser discutido em um artigo de opinião;

Indicar a função e a relevância da tese na escrita do referido gênero;

Analisar e identificar a contextualização e o ponto de vista em um artigo de opinião;

Reescrever a parte introdutória de alguns textos em processo de produção.

Conteúdo:

Elementos constitutivos da parte introdutória de um artigo de opinião: a contextualização e a tese.

Procedimentos metodológicos:

Discussão sobre os referidos elementos que constituem a introdução do gênero em foco;

Leitura e estudo de textos;

Aplicação de um roteiro de estudo;

Proposta de reescrita de trechos de textos em processo de construção.

Recursos metodológicos:

Cópias de textos e roteiro de estudo.

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência:

BETO, Frei. **Dia da inconsciência branca**. Disponível em:

<<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/11/frei-betto-inconsciencia-branca.html>>.

Acesso em: 22 abr. 2015.

APÊNDICE C – Plano de aula para a aplicação do módulo II

Objetivo geral: construir argumentos e contra-argumentos para sustentar tese sobre o tema controverso a ser discutido nos artigos de opinião.

Objetivos específicos:

Identificar e analisar argumentos e contra-argumentos em artigos de opinião e em uma entrevista;

Reconhecer e empregar diferentes tipos de estratégias argumentativas;

Analisar o aspecto da informatividade nos textos;

Construir conhecimentos sobre o assunto polêmico em discussão;

Diferenciar os gêneros artigo de opinião, reportagem e entrevista;

Reconhecer, através da leitura de um artigo da Constituição Federal, que o racismo é um crime inafiançável;

Reescrever texto em processo de construção.

Conteúdos:

Argumentos e contra-argumentos na construção de um artigo de opinião;

Diferentes tipos de estratégias argumentativas.

Procedimentos metodológicos:

Discussão sobre o fato social a ser tratado nos artigos de opinião;

Leitura de textos;

Aplicação de um roteiro de estudo;

Proposta de reescrita de um texto em processo de produção;

Exibição de um vídeo.

Recursos metodológicos:

Cópias de textos e roteiro de estudo;

Computador, projetor multimídia (data show).

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referências:

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. Artigo 5, inc.XLII.

MAGNÓLIO, DEMÉTRIO. Programa Roda Vida - **Racismo e preconceito**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o8riQ-9z86k>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MENEZES, Cynara. **Ecos da escravidão**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/ecos-da-escravidao-2>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

RUFFATO, Luiz. **O Brasil hipócrita: a questão do racismo**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html>. Acesso em: 3 abr. 2015.

APÊNDICE D – Plano de aula para a aplicação do módulo III

Objetivo geral: reconhecer a importância dos mecanismos de coesão para estabelecer relações entre termos, enunciados e partes de um texto.

Objetivos específicos:

Detectar diferentes relações semânticas que podem ser estabelecidas pelos operadores argumentativos;

Identificar e empregar estratégias de coesão referencial e sequencial;

Reconhecer efeitos de sentido gerados por determinadas palavras e expressões modalizadoras em um artigo de opinião;

Empregar, em uma produção inicial, palavras ou expressões modalizadoras.

Conteúdos:

Mecanismos coesivos;

Operadores argumentativos e relações de sentido que eles geram;

A modalização no uso da linguagem.

Procedimentos metodológicos:

Leitura de textos;

Aplicação de um roteiro de estudo;

Realização de atividades propostas pelo livro didático adotado na escola;

Proposta de reescrita de um texto em processo de produção.

Recursos metodológicos:

Cópias de textos e roteiro de estudo.

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referências:

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

RUFFATO, Luiz. **O Brasil hipócrita:** a questão do racismo. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html>. Acesso em: 28 mar. 2015.

GOULART, Shirley; BALHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e plural:** leitura produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012. (9º Ano).

APÊNDICE E – Plano de aula para a aplicação do módulo IV

Objetivo geral: empregar os verbos “ter”, “haver”, “existir”, o pronome “onde” e a vírgula, de acordo com o padrão culto da língua.

Objetivos específicos:

Refletir sobre o funcionamento da língua, ao apreender regras da norma-padrão;

Reconhecer marcas próprias do português brasileiro em usos dos verbos ter, haver e existir;

Utilizar o verbo “haver” e não “ter” quando há a indicação de sentido existencial;

Estabelecer a concordância adequada entre o verbo “existir” e seu sujeito;

Empregar pronome relativo “onde” quando seu antecedente indicar lugar;

Separar, com vírgula, o adjunto adverbial anteposto e a oração subordinada adverbial, caso ela esteja anteposta à oração principal;

Identificar os efeitos de sentido que o emprego do adjunto adverbial, deslocado da sua posição “natural”, pode produzir;

Apropriar-se de regra da norma-padrão, segundo a qual não se deve separar o sujeito do seu predicado, por meio do emprego de vírgula;

Reescrever trecho de texto em processo de produção.

Conteúdos:

Utilização dos verbos ter, haver e existir;

Uso do pronome relativo “onde”;

Emprego da vírgula.

Procedimentos metodológicos:

Aplicação de um roteiro de estudo;

Reescrita de trechos em processo de produção.

Recursos metodológicos:

Cópias de um roteiro de estudo.

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

APÊNDICE F – Plano de aula para a aplicação do módulo V

Objetivo geral: utilizar, adequadamente, diferentes estratégias para construir a parte conclusiva de um artigo de opinião.

Objetivos específicos:

Utilizar operadores argumentativos para estabelecer relação de conclusão entre argumentos;

. Identificar a estrutura composicional de um artigo de opinião a partir da leitura do texto *Brasil hipócrita: a questão do racismo*, de Luiz Ruffato.

Conteúdos:

. Estratégias para a elaboração da parte conclusiva do gênero em estudo;

Operadores argumentativos que estabelecem a relação de conclusão entre argumentos;

A estrutura composicional do artigo de opinião.

. Procedimentos metodológicos:

. Aplicação de um roteiro de estudo;

. Proposta de reescrita de trechos em processo de produção.

. Recursos metodológicos:

. Cópias de textos e roteiro de estudo.

Avaliação:

Participação nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência:

RUFFATO, Luiz. **O Brasil hipócrita: a questão do racismo**. Disponível em:
<<http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/141089>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada Produção do gênero artigo de opinião no ensino fundamental através de sequências didáticas sob minha responsabilidade e do orientador Professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento cujo (s) objetivo (s) é (são) tornar os alunos produtores competentes e críticos de textos; realizar uma proposta didática que instrumentalize os alunos para reconhecerem as características do gênero artigo de opinião, com foco naquelas que são de caráter sociocomunicativo bem como produzirem o referido gênero, considerando as suas marcas sociodiscursivas.

Para realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de caráter intervencionista e aplicado, a pesquisa que desenvolveremos terá, como referência, inicialmente, a produção de um artigo de opinião, por parte dos alunos. Em seguida, promoveremos uma análise da mesma, procurando detectar os problemas relacionados às características do referido gênero, com ênfase, sobretudo, naquelas que são de natureza sociocomunicativa. Através de sequências didáticas, organizadas em aulas e oficinas, trabalharemos as dificuldades detectadas, na primeira produção textual, que será, posteriormente, retomada, para ser reescrita, com base nas correções realizadas e discutidas. Após esse processo de ensino e aprendizagem, compararemos a primeira e a última produções, procurando identificar se os alunos conseguiram superar as dificuldades e inadequações reveladas na produção inicial e se a proposta de sequências didáticas, efetivamente, contribuiu para tornar os alunos produtores competentes de textos.

O nome do (a) seu (sua) filho (a) assim como todos os dados que o (a) identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados implicar uma produção textual que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo.

Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algo dentro desses padrões, poderá comunicar à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de leitores e produtores proficientes de textos; o desenvolvimento da capacidade dos alunos de argumentar e posicionar-se criticamente diante dos mais variados temas que são objeto de análise e discussão na sociedade.

No curso da pesquisa, o seu (sua) filho (a) tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que tenha recebido a sua autorização para participar dela, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que, caso haja algum dano a ele (ela), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive

acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá procurar a pesquisadora responsável, Professora Adélia Luciana Rangel Botelho de Araújo, a fim de resolver o problema. O endereço profissional da mesma é: Praça Oswaldo Pessoa, S/N- Praia da Penha-João Pessoa-PB. Os telefones para contato são os seguintes: (83) 3251-1483/ 88484801.

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Assumo a participação de meu (minha) filho (a) e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma cópia dele me foi dada.

João Pessoa, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável

Adélia Luciana Rangel B. de Araújo

Pesquisadora Responsável

Drº Erivaldo Pereira do Nascimento

Professor Orientador

ANEXO B – Carta de anuência

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral desenvolver investigações aplicadas ao processo de produção escrita do gênero artigo de opinião, a partir de propostas de sequências didáticas, bem como instrumentalizar os alunos a uma atuação competente em suas produções textuais escritas.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelas pesquisadoras, e destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professor Drº Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) erypn@hotmail.com e a mestranda Adélia Luciana Rangel Botelho de Araújo adelialrba@hotmail.com.

João Pessoa, ____ de _____ de 2014.

Nome da instituição: _____

Responsável pela instituição: _____

Drº Erivaldo Pereira do Nascimento

Professor Orientador

Adélia Luciana Rangel B. de Araújo

Pesquisadora Responsável

ANEXO C – Folha de rosto da apresentação do projeto ao Conselho de Ética

GlobalForma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS		2. Número de Participantes da Pesquisa: 25	
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 5: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Adelaine Luciene Tangel Buitão de Araújo			
6. CPF: 700.885.324-04		7. Endereço (Rua, nº): RUYALDO BEZERRA CAVALGANTI PINHO CABO BRANCO 101, LAGO PESSOA PARAIBA (PB/2020)	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (85) 8348-4801	10. Outro Telefone:	11. E-mail: adelaine@bol.com.br
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que sou o(a) responsável pela pesquisa e suas complementares. Comprometo-me a utilizar o material e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela configuração, identificação do projeto acima. Também cedeo que esta folha será anexada ao projeto de documento assinado por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do projeto.			
Data: 28.11.2024		Assinatura: Adelaine Luciene Tangel Buitão de Araújo	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Paraíba		14. CNPJ: 24.056.477/0001-19	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (85) 3313-7731	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que cumprio e cumprirei as exigências da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento desse projeto, autorizo sua execução.			
Assinatura: Raimundo Silva		CPF: 132.508.094-70	
Cargo/Função: Coordenador do Núcleo Institucional em Saúde (PROFESSOR)			
Data: 28.11.2024		Assinatura: Raimundo Silva	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Assinatura: Raimundo Silva Coordenador Institucional em Saúde (PROFESSOR)			
Não se aplica			

ANEXO D – Textos lidos e analisados na primeira etapa da sequência didática

DEMOCRACIA RACIAL**RAINER DE SOUZA**

No Brasil, a história de seus conflitos e problemas envolveu bem mais do que a formação de classes sociais distintas por sua condição material. Nas origens da sociedade colonial, o nosso país ficou marcado pela questão do racismo e, especificamente, pela exclusão dos negros. Mais que uma simples herança de nosso passado, essa problemática racial toca o nosso dia a dia de diferentes formas.

Em nossa cultura poderíamos enumerar o vasto número de piadas e termos que mostram como a distinção racial é algo corrente em nosso cotidiano. Quando alguém autodefine que sua pele é negra, muitos se sentem deslocados. Parece ter sido dito algum tipo de termo extremista. Talvez chegamos a pensar que alguém só é negro quando tem pele “muito escura”. Com certeza, esse tipo de estranhamento e pensamento não é misteriosamente inexplicável. O desconforto, na verdade, denuncia nossa indefinição mediante a ideia da diversidade racial.

É bem verdade que o conceito de raça em si é inconsistente, já que do ponto de vista científico nenhum indivíduo da mesma espécie possui características biológicas (ou psicológicas) singulares. Porém, o saber racional nem sempre controla nossos valores e práticas culturais. A fenotípia do indivíduo acaba formando uma série de distinções que surgem no movimento de experiências históricas que se configuraram ao longo dos anos. Seja no Brasil ou em qualquer sociedade, os valores da nossa cultura não reproduzem integralmente as ideias da nossa ciência.

Dessa maneira, é no passado onde podemos levantar as questões sobre como o brasileiro lida com a questão racial. A escravidão africana instituída em solo brasileiro, mesmo sendo justificada por preceitos de ordem religiosa, perpetuou uma ideia corrente onde as tarefas braçais e subalternas são de responsabilidade dos negros. O branco, europeu e civilizado, tinha como papel, no ambiente colonial, liderar e conduzir as ações a serem desenvolvidas. Em outras palavras, uns (brancos) nasceram para o mando, e outros (negros) para a obediência.

No entanto, também devemos levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado de seu contraditório: a miscigenação. Colocada por uns como uma estratégia de ocupação, a miscigenação questiona se realmente somos ou não pertencentes a uma cultura racista. Para outros, o mestiço definitivamente comprova que o enlace sexual entre os diferentes atesta que nosso país não é racista. Surge então o mito da chamada democracia racial.

Sistematizado na obra “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, o conceito de democracia racial coloca a escravidão para fora da simples ótica da dominação. A condição do escravo, nessa obra, é historicamente articulada com relatos e dados onde os escravos vivem situações diferentes do trabalho compulsório nas casas e lavouras. De fato, muitos escravos viveram situações em que desfrutavam de certo conforto material ou ocupavam posições de confiança e prestígio na hierarquia da sociedade colonial. Os próprios documentos utilizados na obra de Freyre apontam essa tendência.

Porém, a miscigenação não exclui os preconceitos. Nossa última constituição coloca a discriminação racial como um crime inafiançável. Entre nossas discussões proferimos, ao mesmo tempo, horror ao racismo e admitimos publicamente que o Brasil é um país racista. Tal contradição indica que nosso racismo é velado e, nem por isso, pulsante. Queremos ter um discurso sobre o negro, mas não vemos a urgência de algum tipo de mobilização a favor da resolução desse problema.

Ultimamente, os sistemas de cotas e a criação de um ministério voltado para essa única questão demonstram o tamanho do nosso problema. Ainda aceitamos distinguir o negro do moreno, em uma

aquarela de tons onde o último ocupa uma situação melhor que a do primeiro. Desta maneira, criamos a estranha situação em que “todos os outros podem ser racistas, menos eu... é claro!”. Isso nos indica que o alcance da democracia é um assunto tão difícil e complexo como a nossa relação com o negro no Brasil.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

JOSEH SILVA

Enquanto os efeitos colaterais do racismo institucional aumentam, práticas que transgridem leis e violam direitos humanos parecem não causar indignação.

É falso afirmar que o Brasil não é um país racista. Viver nesta afirmação não se trata somente de “tapar o Sol com a peneira”, mas de continuar permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam com isso.

Não é necessário nem citar dados para concluir que o racismo está estampado em nossa bandeira: basta ver a situação dos negros a revelar que o racismo é institucional e estruturante da nossa sociedade. A partir disso, não podemos usar uma pontualidade como fato principal. Apesar de gravíssima, a atitude da torcedora do Grêmio, que foi flagrada pelas câmeras de tevê chamando o jogador Aranha, goleiro do Santos, de macaco, que deve ser responsabilizada, nada mais é do que um efeito colateral.

Negros são maioria no país e, em disparada, a maior população carcerária. São vítimas de um genocídio perene e banalizado. Vivem em favelas e periferias em condições subumanas. O acesso ao serviço público é ruim. Diariamente, são agredidos pelo Estado de farda e por uma mídia fascista.

Negros e negras sofrem com ataques racistas há gerações. Já passou do momento de acontecer, no mínimo, uma reparação integral. A estigmatização é uma arma muito poderosa, pois fortalece o preconceito, baixa a auto-estima de um povo e minimiza os efeitos de uma diáspora.

O racismo é uma prática institucional exposta neste pátria amada. A primeira cena que presenciei foi ainda muito cedo, acredito que tinha por volta de 12 anos. Eu, meu irmão e um amigo. Saímos de casa com trajes para uma partida de futebol na quadra de uma escola. Para chegar até lá, tínhamos de ir até a outra ponta da favela. No meio do caminho, nos deparamos com quatro policias que apontavam suas armas em direção a cada beco e viela.

Quando eles nos viram, falaram baixinho para pararmos. Assustados, congelamos. Um policial pediu para meu irmão e eu, que temos o tom de pele mais claro, sairmos e seguraram nosso amigo, que foi agredido física e verbalmente.

Esse tipo de prática seletiva acontece todos os dias dentro das favelas, e o País segue na farsa do “ninguém sabe, ninguém viu”. Mesmo com casos explícitos que tomam o cenário nacional, como Cláudia Ferreira, mulher negra, pobre e moradora do subúrbio do Rio, que depois de baleada, foi arrastada por uma viatura da Polícia Militar, num ano de Copa do Mundo, momento em que o País é vitrine e as forças armadas mandam um recado para a população negra e pobre. Cena que remete à captura de um escravo por capitães do mato.

Enquanto os efeitos colaterais do racismo institucional aumentam, práticas que transgridem leis e violam direitos humanos parecem não causar indignação e colocam em questão a atuação da justiça quando se trata de negro e pobre. Racistas não prendem racistas a não ser para salvar o próprio racismo.

GOLEIRO ARANHA É VÍTIMA DE OFENSAS RACISTAS NA ARENA DO GRÊMIO

Atitudes racistas voltaram a acontecer no futebol brasileiro. Dessa vez, o perseguido foi o goleiro Aranha, que defendia o Santos nesta quinta-feira na vitória por 2 a 0 contra o Grêmio, pelas oitavas de final da Copa do Brasil. O arqueiro, que teve uma grande atuação e garantiu a vitória de sua equipe por 2 a 0, foi insultado no final da partida por torcedores na Arena, em Porto Alegre. Câmeras do canal ESPN Brasil flagraram uma torcedora claramente chamando Aranha de macaco e o resto do

grupo fazendo sons que lembravam o animal. O jogador optou por não prestar queixa à polícia após a partida.

Na saída de campo, Aranha demonstrou revolta com a atitude dos torcedores e lembra que o próprio Grêmio já fez campanha contra o racismo no futebol brasileiro. “A outra vez que viemos aqui jogar a Copa do Brasil tinha campanha contra racismo, não é à toa. Xingar, pegar no pé é normal. Agora me chamaram de 'preto fedido, seu preto, cambada de preto'. Estava me segurando. Quando começou o corinho com sons de macaco eu até pedi para a câmera filmar, eu fiquei p. Quem joga aqui sabe, sempre tem racista no meio deles. Está dado o recado, agora é ficar esperto para a próxima”, desabafou o goleiro.

“Está o recado para ficarem espertos para a próxima partida. Tem leis, mas no futebol sabemos que o torcedor usa de várias maneiras para desestabilizar. Não vou deixar de jogar o meu futebol por manifestação de torcedor. Dói, mas tenho que jogar”, declarou Aranha.

Os companheiros do goleiro lamentaram a situação. “A gente vive em uma democracia. Acho que todos são iguais, independentemente da cor. Isso é lamentável no futebol”, afirmou o zagueiro Edu Dracena. “Tem que ser banido do futebol. Não deve nem entrar no estádio. O Aranha foi muito feliz em denunciar, porque só assim a gente combate isso”, disse o defensor em entrevista à ESPN Brasil.

“Não vi, sinceramente, mas os insultos são normais, sabemos que jogando aqui vão nos insultar, mas não sei se falaram alguma coisa de racismo. Isso a gente não admite. Em 2014, sabemos que isso é normal de acontecer, mas a cor de pele não diferencia ninguém”, disse o atacante Robinho.

“Se tem imagem fica um pouco mais fácil. Espero que as autoridades possam tomar uma atitude. Não dá para aceitar mais isso. Algumas pessoas veem outras fazendo e fazem, também. Enquanto não houver uma punição severa, vamos continuar passando por isso”, argumentou o volante Arouca, que foi vítima de ofensas racistas no mês de março.

ANEXO E – Textos lidos e analisados nos módulos

Dia da inconsciência branca

FREI BETO

No Brasil, o preconceito à negritude deita raízes na mais longa história de escravidão das três Américas: 350 anos! Ainda que, hoje, nossas leis condenem a discriminação, sabem os negros que, aqui, eles são duplamente discriminados: por serem negros e pobres.

Por ser data de comemoração de Zumbi dos Palmares (1655-1695), último líder heroico do mais importante quilombo brasileiro, 20 de novembro é dedicada à Consciência Negra. É também Dia da Inconsciência Branca. Foram as armas que deram aos colonizadores europeus o poder opressor sobre as nações da África negra. Em nome de Deus e de um projeto civilizatório, invadiram o continente africano e submeteram o seu povo ao jugo da escravidão.

Obrigado a aceitar o batismo cristão, a marca do sacramento era gravada nas peles negras a ferro e fogo. O propósito, livrá-los, após esta vida, das chamas eternas do Inferno, por culpa de suas crenças animistas e rituais eróticos. Destinava-os, porém, nesta Terra, ao suplício do trabalho árduo, das sevícias, das chibatadas, das torturas e da morte atroz.

De tal arrogância se nutria a inconsciência branca que, ao qualificar de raça a mera diferença de coloração epidérmica, elevou-a à categoria de pretensa ciência. Buscou-se na Bíblia a caricatura de um deus maldito que, após o Dilúvio Universal, teria criado a descendência negra da Cam (Cão), um dos filhos de Noé.

No Brasil, o preconceito à negritude deita raízes na mais longa história de escravidão das três Américas: 350 anos! Ainda que, hoje, nossas leis condenem a discriminação, sabem os negros que, aqui, eles são duplamente discriminados: por serem negros e pobres. Ao escravo liberto se negou o acesso à terra, que ele tão bem sabia cultivar. Impediu-se ainda o acesso à carreira eclesiástica, aos quartéis (exceto como soldado e bucha de canhão na guerra do Brasil contra o Paraguai), às escolas particulares.

Na década de 1950, no Colégio Dom Silvério, em Belo Horizonte, ouvi irmão Caetano Maria, procedente de Angola, apregoar na sala de aula que negros eram inaptos à matemática e às ciências abstratas, vocacionados à música e aos trabalhos manuais...

A inconsciência branca viceja, ainda hoje, na promoção turística da mulata carnavalesca, ela sim liberada, por leis e censores, a exibir em público seu corpo nu.

É a inconsciência branca que protesta contra o direito de cotas para negros nas universidades; encara com suspeita o negro encontrado em espaços predominantemente ocupados por brancos; induz a polícia a expor garras ferozes ao revistar jovens negros.

O profetismo heroico de Zumbi, Mandela, Luther King e tantos outros, ainda não logrou descontaminar nossa cultura do ranço do preconceito e da discriminação. Quantos executivos negros ocupam cargos de direção em nossas empresas? Apenas 5,3%. Quantos garçons e chefs de cozinha? Quantos apresentadores de TV e animadores de auditório?

A violência com que médicos brasileiros, todos brancos, submeteram, em Fortaleza, “ao corredor polonês da xenofobia” – na expressão do ministro Padilha, da Saúde - o médico cubano Juan Delgado, um negro, a quem a presidente Dilma pediu desculpas em nome do povo brasileiro, bem comprova a inconsciência branca.

Com frequência vemos o preconceito às avessas expressar-se na negação da negritude, como se ela fosse um estigma, através de eufemismos como afrodescendente. Sou branco, embora traga nas veias sangue indígena e negro, e nunca me chamaram de iberodescendente ou eurodescendente.

A data de 20 de novembro deveria ser comemorada nas escolas com lições históricas sobre o preconceito e discriminação, e depoimentos de negros. De nossa população carcerária, hoje beirando 500 mil detentos, 74% são negros. Nos EUA, de cada 11 presos, apenas 1 é branco.

Só a Consciência Negra é capaz de combater a inconsciência branca e despertá-la, tornando hediondos todos os crimes de preconceito e discriminação.

O BRASIL HIPÓCRITA: A QUESTÃO DO RACISMO

LUIZ RUFFATO

Aqui, o racista é sempre o outro. Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor.

Que o Brasil é um país racista não necessitamos de muito esforço para comprová-lo: basta olharmos à nossa volta para constatar a ausência quase completa de negros inseridos no âmbito da classe média. Embora representem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade do total da população, dificilmente nos deparamos com médicos, engenheiros, professores, advogados, jornalistas, escritores, oficiais militares ou políticos negros. A renda média mensal dos negros, mesmo registrando um significativo crescimento ao longo das últimas décadas, ainda equivale a apenas 57,4% da dos brancos.

Mas, antes de tudo, os brasileiros somos hipócritas. Aqui, o racista é sempre o outro. Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor, ao mesmo tempo em que admitem conhecer, na mesma proporção, alguém próximo (parente, namorado, amigo, colega de trabalho) que demonstra atitudes discriminatórias. É o chamado “racismo à brasileira” – fruto dileto da cínica e equívoca “democracia racial”, conceito que vem justificando, ao longo da história, a manutenção de um dissimulado apartheid, que segrega a população não-branca à base da pirâmide social.

O desdobramento do caso da torcedora do Grêmio, Patrícia Moreira, flagrada gritando ofensas contra o goleiro do Santos, Aranha, torna-se bastante sintomático da maneira como lidamos com a questão do racismo. Aranha registrou queixa na delegacia de polícia e o time gaúcho foi excluído da Copa do Brasil. Em entrevista coletiva, Patrícia pediu desculpas a Aranha e afirmou que não é racista: “Aquela palavra macaco não foi racismo da minha parte. Foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo”. Outro torcedor, Rodrigo Rychter, que negou ter injuriado Aranha, contra-atacou dizendo que os torcedores somente reagiram às provocações do goleiro.

Tanto um quanto outro argumento esbarram em um empecilho de difícil transposição. Chamar alguém de macaco pelo fato de ser negro é racismo, e portanto não interessa em que contexto a agressão é proferida, se num estádio de futebol, num escritório de contabilidade ou num posto de gasolina. Assim como reagir a uma provocação usando termos ofensivos à cor da pele não se justifica, nem no campo desportivo nem numa discussão de trânsito. O preconceito racial molda o imaginário brasileiro e é crime que não permite atenuantes.

Lá mesmo em Porto Alegre, uma semana antes das ofensas contra o goleiro Aranha, o escritor Jeferson Tenório aguardava uma carona, na calçada do edifício onde mora, no centro da cidade, para ir trabalhar. De repente, surgiu um carro da Brigada Militar e dele desceu um policial exigindo-lhe os documentos. Em contato por rádio com a central, relatou: “O suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto”. Ao ser informado que o “suspeito” estava “limpo”, o policial desculpou-se, dizendo que apenas cumpria seu trabalho: alguém do prédio em frente havia solicitado a abordagem. Jeferson foi considerado perigoso pelo vizinho por ser negro! Em seus 37 anos de existência, esta foi a 12ª vez que ele sofreu uma abordagem policial, duas delas com uma arma apontada para seu peito...

Não custa lembrar que o Brasil possui uma dívida irresgatável para com a população negra. Trazidos à força para trabalhar como escravos a partir da metade do século XVI, o aprisionamento de africanos da costa ocidental (Angola, Nigéria, Benin) e de Moçambique intensificou-se entre 1700 e 1822, mas não há um número preciso de quantos deles chegaram vivos – estimado, entretanto, em algo em torno de quatro milhões. Libertos em 1888, não por razões humanitárias, mas por motivações meramente econômicas (a mão de obra assalariada possuía um custo de manutenção mais baixo que a

escrava), sem qualquer tipo de indenização ou tentativa de inclusão social, os negros foram abandonados à própria sorte. O resultado: 450 anos depois de começar a desembarcar nos portos brasileiros, a população negra permanece apartada das conquistas sociais.

Dados do censo de 2010 mostram que dos 16 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza (renda de até 70 reais mensais), 11,5 milhões são pardos ou pretos, ou seja, 72% do total. Além disso, enquanto o analfabetismo entre os negros alcança 13,3%, entre os brancos reduz-se a 5,3%; a expectativa de vida para os brancos eleva-se a 73 anos, seis a mais que entre os negros; dos brasileiros brancos, 15% possuem nível universitário, enquanto, entre os negros, esse número se reduz a apenas 4,7%; a possibilidade de ser assassinado é mais que dobro entre os negros, 64%, que entre os brancos, 29% do total de homicídios.

No começo dos anos 1990, morava num edifício cujo espaço para estacionamento era tão pequeno, que convencionou-se que os residentes, assim que chegavam, entregavam a chave para o zelador que, com paciência, organizava os carros nas vagas. Certa feita, um novo morador desembarcou e, vendo um negro de pé ao lado da guarita, sem titubear, entregou-lhe a chave do veículo. O rapaz, espantado, perguntou: “O que o senhor está fazendo?” E o homem, sem pestanejar, respondeu: “É pra você colocar na garagem!” O rapaz disse, então, irônico: “Senhor, não sou empregado do condomínio. Sou seu vizinho do apartamento 304. Muito prazer!”

Emblemático, o caso de racismo contra o goleiro Aranha serve para iluminar a ocorrência de um problema que, conquanto banal em cada rincão brasileiro, permanece, infelizmente, longe do palco dos debates nacionais. Aranha disse que desculpava a torcedora Patrícia Moreira, mas não retirava a queixa policial contra ela – o que pode vir a configurar crime de injúria racial. O escritor Jeferson Tenório, cujo romance de estreia, *O beijo na parede*, foi premiado como Livro do Ano de 2014 pela Associação Gaúcha de Escritores, aprendeu a se defender após inúmeras abordagens. Aranha, Jeferson, meu vizinho o engenheiro José Antônio Correia, esses têm nome e têm rosto – eles podem interceder pelos milhões de anônimos que todos os dias sofrem ataques os mais diversos, sob as mais diferentes justificativas, pelo simples fato de a cor de sua pele ser negra. E nós, o que temos feito para modificar essa situação?

ECOS DA ESCRAVIDÃO

Nunca o fosso entre a segurança de brancos e negros foi tão grande no Brasil. Enquanto o número de assassinatos de uns cai, o dos outros segue em alta.

Cynara Menezes

No anúncio de tevê feito para atrair turistas pelo governo da Bahia, o menino dizia que, quando crescesse, queria ser capoeirista como o pai. Por volta das 10 da noite de 21 de novembro do ano passado, Mestre Ninha, pai de Joel da Conceição Castro, chamou os filhos para dentro de casa, no instante em que a polícia fazia uma incursão pelo bairro onde mora a família, Nordeste de Amaralina, um dos mais violentos de Salvador. Segundos depois, o garoto foi atingido por uma bala perdida e morreu. Tinha 10 anos de idade.

A história do menino que não realizou seu sonho por não ter crescido, infelizmente, não é exceção. Como ele, cerca de outras 50 mil crianças, jovens e adultos, morrem vítimas de assassinato todos os anos no País, brancos e negros. Mas negros, como Joel, morrem em proporção muito maior. E o pior: a diferença tem aumentado nos últimos anos. Em 2002, foram assassinados 46% mais negros do que brancos. Em 2008, a porcentagem atingiu 103%. Ou, em outras palavras, para cada três mortos, dois tinham a pele escura. Quem maneja os dados preliminares de 2009 diz que a situação piorou ainda mais.

Não bastasse, os crescentes investimentos em segurança pública feita pelos estados e pela União parecem ter beneficiado, como de costume, a “elite branca”, como definiu o ex-governador de São Paulo Cláudio Lembo. Entre 2002 e 2008, o número de brancos assassinados caiu 22,3%. A morte de negros cresceu em proporção semelhante: os índices foram 20% maiores, em média. Em algumas unidades da federação, os números se aproximam de características de extermínio: na Paraíba, campeã dessa triste estatística, são mortos 1.083% (isso mesmo) mais negros do que brancos. Em Alagoas, 974% mais. E na Bahia, a terra do menino Joel, os assassinatos de negros superaram em 439,8% os de brancos.

Até mesmo entre os suicidas os negros mortos superaram os brancos. Houve crescimento de 8,6% nos suicídios de cidadãos brancos, mas, entre os negros, os que tiraram a própria vida aumentaram 51,3%.

Os critérios utilizados para definir a “cor” das vítimas de violência são os mesmos do censo do IBGE. Nos atestados de óbito do Brasil, a partir de 1996, mais notadamente desde 2002, passaram a ser apontadas as características físicas dos mortos. Foram considerados no estudo todos os classificados como “pardos”, “pretos” e “negros” para chegar a esses números que assustam, em um País onde, como alguns insistem em dizer, principalmente nestes dias de carnaval, “não existe racismo”. Os passistas, puxadores de samba e operários das escolas de samba, que serão saudados como exemplos do “congratamento de raças” são os mais propensos a perder a vida, sem confete, sem serpentina e em alguma esquina escura da periferia.

Surpreende que os indicadores tenham piorado mesmo com as políticas de ação afirmativa promovidas pelo governo Lula desde 2002 e com a melhora nos índices de Desenvolvimento Humano no Nordeste, região em que a violência mais cresceu, segundo os dados oficiais.

Obviamente, a desigualdade é um dos fatores a explicar esse abismo. Quanto mais um país enriquece e proporciona condições semelhantes a seus cidadãos, mais a criminalidade tende a diminuir. Mas ela não é o único fator a ser levado em conta. O Brasil experimentou um bom crescimento da economia nos últimos anos, associado a uma maior distribuição de renda. Mesmo assim, a melhora nos números de violência tem sido pontual, quando não cresce, a depender da localidade analisada. “A ineficácia das instituições de coerção também tem um peso importante no estado das coisas”, diz o cientista político José Maria Nóbrega, professor da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba.

Sobre a incrível curva ascendente dos homicídios em seu estado natal, sobretudo no Maranhão, que já foi o mais tranquilo e em dez anos quadruplicou os assassinatos, Nóbrega é partidário da mesma teoria de vários de seus colegas estudiosos da violência: como ampliou-se o cerco nas maiores capitais do País – Rio e São Paulo, onde diminuíram os homicídios –, o foco da criminalidade deslocou-se para as cidades menores e para outras regiões. “A violência não migrou apenas do Sudeste para o Nordeste, mas das áreas metropolitanas para o interior. A Paraíba é uma exceção, porque ainda não se aplicaram políticas sérias contra o crime na capital.”

O resultado é que tanto em João Pessoa quanto em municípios menores os índices explodiram nos últimos anos. No Mapa da Violência, a capital paraibana aparece como a quarta onde os homicídios mais cresceram entre 1998 e 2008. Mas um município como Bayeux, na região metropolitana, com cerca de 95 mil habitantes, teve 84 assassinatos por 100 mil habitantes em 2009, um índice “avassalador”, segundo Nóbrega, comparado à média nacional, de 26,4 homicídios anuais.

Nas páginas policiais dos jornais, volta e meia aparecem notícias sobre a descoberta de grupos criminosos originários do Sul e Sudeste. Há duas semanas, a Polícia Federal desarticulou, em Salgueiro, Pernambuco, uma quadrilha ligada ao PCC paulista instalada em pleno sertão. Ao todo, 13 suspeitos foram presos. O esquema consistia em importar drogas de São Paulo e, a partir da pequena Salgueiro, com 52 mil habitantes, redistribuir para a Bahia, Pernambuco e Piauí.

“Os criminosos seguem táticas de guerrilha”, explica o sociólogo argentino Julio Jacobo Waiselfisz, que estuda a violência no Brasil há 15 anos e é o autor do Mapa da Violência. “Lembra-se daquela cena dos traficantes fugindo para o mato quando a polícia ocupou o Morro do Alemão? Então, o crime só parte para o confronto quando possui superioridade numérica. Quando tem minoria, submerge. Como em algumas capitais eles ficaram em situação de inferioridade, migraram para outras.”

Para o caso da mortandade dos negros mais especificamente, Waiselfisz levanta duas hipóteses. A primeira delas, compartilhada por diversos especialistas, é que acontece com a segurança o mesmo ocorrido com a educação e a saúde: a privatização. Assim como quem possui condições financeiras vai a escolas particulares, tem plano de saúde e por isso acesso a melhores hospitais, também se protege melhor do crime quem tem mais dinheiro. As guaritas, grades, carros blindados, os filhos com celular e os seguranças privados (em geral policiais fazendo bicos) protegem da violência as classes sociais mais altas e mais brancas.

Se essa é uma causa, digamos, privada, a outra razão é de responsabilidade direta do poder público. “Tudo indica que as políticas que estamos desenvolvendo desde 2002 no setor de segurança, em muitos estados, se dirigem fundamentalmente aos setores mais abastados da sociedade”, critica o sociólogo. “Se a maioria dos negros é pobre, é óbvio que não serão beneficiados.”

Realmente, o problema no Brasil não parece ser a escassez de investimentos, mas a sua aplicação. No ano passado, os governos municipais investiram cerca de 2 bilhões de reais no setor, segundo cálculos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Renato Sérgio de Lima, secretário-geral do Fórum, reforça a tese da assimetria: “Os investimentos historicamente ficaram concentrados nas capitais e regiões metropolitanas. Com o crescimento das cidades do interior, era natural que os índices de violência aumentassem. Mas eles só atingiram esse patamar tão elevado porque os municípios não estavam preparados para o problema”.

O caso de Salvador corrobora a opinião de Waiselfisz. Uma análise das chamadas Áreas Integradas de Segurança Pública (Aisp), criadas em 2009, leva à impressão de que se tem na capital baiana um verdadeiro apartheid por bairro, em termos da relação entre o número de policiais e habitantes. Enquanto os bairros onde moram os mais ricos, como a Barra e a Graça, possuem a proporção de um policial para cada 200 habitantes, bairros mais populares, como Liberdade e Pirajá, têm um policial para cada 2,1 mil habitantes.

Há algo mais grave, segundo Carlos Alberto da Costa Gomes, coordenador do Observatório de Violência da Bahia e professor de Desenvolvimento Urbano na Universidade de Salvador. “O policiamento na capital da Bahia é centrado em viaturas. Isso, na cidade oficial, que tem ruas, é eficiente. Mas, no que chamo de ‘cidade informal’, onde moram 70% dos soteropolitanos, as viaturas não chegam, o acesso é difícil a automóveis. Isto favorece o surgimento de enclaves propícios à criminalidade. E, é claro, a maioria dos que vivem neles é negra.”

Agora, em virtude do carnaval em Salvador, espanta-se Costa Gomes, o governo estadual prometeu deslocar 23 mil policiais para salvaguardar a folia. Sendo o efetivo total no estado de 33 mil policiais militares e 6 mil civis, não são poucos os que se perguntam: como fica o restante da sociedade? “Todo o efetivo policial vai ser colocado a serviço de algo no qual quem lucra é o empresário, a iniciativa privada”, afirma Gomes. “Não sou contra o carnaval, mas estamos mesmo adotando o modelo correto?”

Junta-se aos assassinatos em brigas de grupos rivais, dívidas de tráfico ou vinganças a ocorrência da violência policial, de que também são vítimas uma maioria de negros. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a proporção de pretos e pardos mortos pela polícia é maior do que na população em geral.

A socióloga Luiza Bairros, ministra da Igualdade Racial, opina que o problema começa na forma como os policiais são treinados para enxergar o negro. “A imagem utilizada para compor o criminoso é calcada na pessoa negra, mais especificamente no homem negro. O negro foi caracterizado como perigoso em estudos de criminologia e o lugar onde ele mora é visto como suspeito. É automaticamente enquadrado nas três possibilidades de construção da suspeição: lugar, características físicas e atitude. Ou seja, como o racismo institucional existe, acaba moldando o comportamento de boa parte da corporação.”

Em São Paulo, em abril do ano passado, o motoboy Eduardo Luís Pinheiro dos Santos, de 30 anos, foi espancado até a morte no 9º Batalhão da PM, no bairro da Casa Verde. Havia sido detido, ao lado de outros dois suspeitos, para investigação de um furto de bicicleta. Para ocultar o crime, os policiais abandonaram o corpo de Santos a duas quadras do batalhão. Depois, o levaram já morto a um hospital e registraram um boletim de ocorrência falso, como se o motoboy tivesse sido encontrado na rua inconsciente, mas ainda com vida. O Ministério Público denunciou 12 PMs pelo homicídio. A Ouvidoria da Polícia não descarta a possibilidade de as agressões terem sido motivadas por preconceito racial.

“O motoboy era um negro próximo do local onde uma bicicleta foi furtada, logo um suspeito em potencial para a polícia”, afirma o ouvidor da polícia, Luiz Gonzaga Dantas. “Infelizmente, muitos policiais ainda se portam como verdadeiros capitães do mato dos tempos da escravidão. O negro, pobre e marginalizado, é sempre visto como suspeito e rotineiramente é vítima de abordagens truculentas.”

Apenas no ano passado, a polícia paulista matou 495 indivíduos. O número é menor que a média registrada em 2009, quando 524 foram mortos em operações policiais, mas não há motivo para comemoração. “Trata-se de um índice de letalidade altíssimo, um dos maiores do mundo. E devemos recordar que, em 2008, o número de homicídios cometidos pela polícia era bem menor, 371”, comenta Dantas. “Não concluímos o levantamento, mas posso garantir que a grande maioria das vítimas tem o mesmo perfil: homem, jovem, negro e pobre.”

A ministra da Igualdade Racial lembra que sempre houve, dentro do movimento negro, muitos policiais que conseguem entender o racismo institucionalizado e que lutam contra ele. “Em todos os países onde isso mudou, como na Inglaterra, foi porque houve ação e organização dos policiais negros. Se o movimento é criado dentro da corporação tem maior legitimidade.”

Para Luiza Bairros, a política de cotas não foi suficiente para diminuir os índices de criminalidade entre a população negra porque atinge apenas a parcela que conseguiu concluir o ensino

médio. E em termos populacionais, a parcela incapaz de concluí-lo é muito maior. “Existe um fenômeno nas cidades de diminuição das matrículas no ensino fundamental nos turnos vespertino e noturno. E as pessoas fora da escola são exatamente o contingente mais atingido pela criminalidade”, afirma a ministra. “Por isso, acho oportuno que o governo fortaleça agora o ensino médio e profissionalizante.”

É possível, no entanto, que para reduzir os homicídios de negros as políticas de ação afirmativa na área da educação precisem, de alguma forma, ser reproduzidas na segurança pública. Os especialistas criticam o foco na investigação do crime já ocorrido, em vez de, estrategicamente, analisar os locais que favorecem o seu surgimento e agir preventivamente. A solução mais consagrada atualmente é o policiamento comunitário, inspirado nas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) do Rio de Janeiro. As UPPs estimulam a criação de laços com a comunidade do local protegido e aumentam a confiança dos moradores na polícia, o que pode diminuir a antiga relação de conflito com a população negra. É preciso também acabar com a sensação generalizada de impunidade.

A propósito, a bala que matou o menino negro Joel, concluiu em janeiro o inquérito feito pela Secretaria de Segurança Pública da Bahia, saiu da arma de um policial. A única punição para os nove envolvidos, até o momento, foi o afastamento de operações nas ruas. Passaram a fazer trabalhos internos na PM, mas podem voltar a “proteger” os baianos em 60 dias. Inclusive o soldado Eraldo Meneses Souza, autor do disparo.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988 (Artigo 5º, inc.XLII)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

ANEXO F – Produção inicial dos alunos

ARTIGO PI1

O racismo no Brasil

Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas que não gostam de pessoas negras.

Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. Será que o Brasil é racista em pleno século XXI?

Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz bullying e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa se matar como vi numa reportagem.”

Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós.

ARTIGO PI2

Divisão racial

Há muitos anos atrás existia uma dominação dos brancos contra os negros, os brancos dominavam os negros, isso era chamado de escravidão. No Brasil exista e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres, mas ainda existe preconceito.

O racismo existe embora tendo leis que impedem isso de acontecer. Até hoje, o negro sofre muito, pois é mais desvalorizado, recebe menos, estuda menos, tem mais dificuldade de arrumar um emprego etc. Quando alguém vai chamar pessoas para fazerem um comercial, uma novela, escolhe mais as pessoas brancas do que as negras.

Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto somos todos iguais independente de cor, religião, sexo, nome, idade, jeito de falar etc.

O negro deveria estar na mesma posição do branco, porque aos olhos de Deus somos todos iguais.

ARTIGO PI3

Racismo

O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol podemos ver muitos casos de racismo.

Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. Daniel Alves pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.

Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo e para todos.

ARTIGO PI4

Desigualdade racial

O que eu entendo sobre o racismo é qualquer pensamento ou atitude que separa as raças humanas por considerarem algumas superiores a outras. No Brasil ele sempre existiu e atingiu os negros.

Hoje no Brasil existe uma grande mistura de raças e o racismo não é visto por algumas pessoas, mas ele não deixa de existir. O racismo pode acontecer em forma de piadas, xingamentos. Nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre do racismo.

Me baseando nisso posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país.

ARTIGO PI5

Os negros e o racismo

O racismo é algo que está presente em quase toda a população e as pessoas não se dão conta disso, sempre acusam todos ao seu redor, pois é mais fácil indentificar o preconceito nas outras pessoas do que dizer que são racistas.

O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas onde a maioria dos alunos são negros; no trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, tem salários menores; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.

Se nós não fizermos alguma coisa, vamos deixar que as pessoas continuem sendo racistas no Brasil.

ARTIGO PI6

O racismo que as pessoas não dizem

Na minha opinião, o racismo no Brasil é um assunto que tem muita hipocrisia, porque se você fizer perguntas as pessoas que passam na rua, a maioria dessas pessoas vai dizer que os negros sofrem racismo. Mas elas dizem que não são racistas. E isso não é coisa rara, isso acontece todos os dias e não é só com os brasileiros que isso acontece não. Isso acontece no mundo todo.

Na opinião das pessoas, elas acham que não racistas, mas será mesmo? Podemos ver o caso do goleiro Aranha. A torcedora que foi filmada chamando o goleiro Aranha de macaco disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo.

E com esse exemplo, será mesmo que as pessoas não praticam o racismo? Na minha opinião as pessoas são racistas, mas não dizem que são.

ARTIGO PI7

O racismo que não acaba

O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.

Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.

Na minha opinião, para impedir o racismo no futebol a FIFA deveria fazer campanhas contra o racismo.

ARTIGO PI8

O racismo e o sofrimento dos negros

No Brasil tem muito racismo e eu acho isso uma coisa muito ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.

Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully* até na *internet*. Na escola é onde tem mais *bully*. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.

Isso não pode ficar assim, temos que tomar providência, não ficar calado e denunciar quem é racista.

ARTIGO PI9

O racismo e os direitos dos seres humanos

Antigamente era muito normal o racismo. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, diziam que os negros eram inferiores e só serviam para ser escravos. O racismo hoje em dia se tornou algo muito grave e que as pessoas não aceitam no Brasil.

Isso ocorre, porque as leis mudaram e não temos o direito de discriminar uma pessoa só porque ela é negra. Temos que respeitar. Podemos ser brancos mas não somos melhores que ninguém nem vamos ser.

Qual é o sentido de cometer um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e no lugar de estarmos discriminando os negros, nós devemos estar agradecendo a eles por terem feito tantas coisas pelo Brasil.

Em fim, todos nós somos iguais.

ARTIGO PI10**O racismo no Brasil**

O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.

Isso tem que acabar, as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram uma pessoa sofrendo por causa do racismo, acham normal e até fazem. Mesmo assim tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países.

As autoridades deveriam tomar medidas mais eficaz contra as pessoas que são racistas.

ANEXO G – Atividades propostas para a primeira etapa da sequência didática

1º encontro:

Roteiro de estudo

1. Analisando, em uma perspectiva histórica, conflitos e problemas da sociedade brasileira, o autor trata de qual fato social no texto?

2. Qual o ponto de vista (a tese) defendida pelo autor a respeito desse fato?

3. Para demonstrar a existência da problemática social de que trata, o articulista apresenta como um dos seus argumentos:

“Em nossa sociedade poderíamos enumerar o vasto número de piadas e termos que mostram como a distinção racial é algo corrente em nosso cotidiano.”

Qual o efeito de sentido provocado pelo uso de verbo e dos pronomes na 1ª pessoa do plural?

Leia este trecho e responda às questões de nº 4, 5 e 6.

“É bem verdade que o conceito de raça em si é inconsistente, já que do ponto de vista científico nenhum indivíduo da mesma espécie possui características biológicas (ou psicológicas) singulares. Porém, o saber racional nem sempre controla nossos valores e práticas culturais. A fenotipia do indivíduo acaba formando uma série de distinções que surgem no movimento de experiências históricas que se configuraram ao longo dos anos. Seja no Brasil ou em qualquer sociedade, os valores da nossa cultura não reproduzem integralmente as ideias da nossa ciência.”

4. A expressão é bem verdade revela que atitude do autor em relação ao que diz, quando busca provocar a adesão do leitor a suas ideias?

- a) dúvida;
- b) descrença;
- c) certeza;
- d) suposição.

5. Podemos perceber que o articulista antecipa objeções do seu interlocutor, procurando refutá-las. Nesse sentido, qual é o contra-argumento apresentado?

6. Para introduzi-lo, o autor utiliza o conectivo porém. Que relação de sentido ele estabelece?

7. Para construir o processo argumentativo, no 4º parágrafo, o articulista recorre a um argumento de consenso em um dado momento da história do Brasil. Aponte-o.

8. O autor também recorre a um argumento, a uma voz de autoridade, no caso a de Gilberto Freire, para reforçar o seu ponto de vista. A partir dessa afirmação e da leitura do texto, responda ao que se pede:

- a) Qual a opinião defendida pelo sociólogo?
- b) No 7º parágrafo, o articulista deixa claro que discorda dessa opinião, distancia-se dela. Que contra-argumentos ele utiliza para se contrapor às ideias de Gilberto Freire?

9. A partir do segundo parágrafo do artigo de opinião, o articulista começa a analisar e debater os aspectos relacionados ao assunto de trata no seu texto. Quais são os parágrafos que correspondem a essa parte do gênero?

10. No último parágrafo, o autor o autor finaliza o seu texto. Para tanto, que estratégia ele utiliza, com base no seguinte trecho: “Desta maneira, criamos a situação estranha onde ‘todos os outros podem ser racistas, menos eu ...é claro.’”?

11. Com base no estudo que realizamos sobre o texto, qual a finalidade do autor ao produzi-lo?

12. Considerando que o texto em análise foi publicado em uma página (Brasil Escola) do portal R7, voltada para questões educacionais, quem o escreveu quis destiná-lo, preferencialmente, a quem?

13. Levando em conta os leitores a quem o texto é destinado, como você analisa a linguagem utilizada no texto? Ela seria mais formal ou informal? Apresente comentário sobre essa questão.

14. Para ser publicado, um texto precisa de um suporte que o fixe, mostre. No caso do artigo de opinião, em que suportes ele é publicado?

15. A partir da resposta dada ao quesito anterior, podemos dizer que o artigo de opinião é um gênero que circula no âmbito:

- a) literário;
- b) jornalístico;
- c) religioso;
- d) científico.

2º encontro:

Roteiro de estudo

1. Nos textos 1 e 2, os autores discutem o mesmo fato social? Comente a sua resposta.

As questões de nº 2, 3 e 4 referem-se, apenas, ao texto2.

2. Aponte dois argumentos utilizados pelo articulista para sustentar a opinião de que a sociedade brasileira é racista.

3. Com base no relato da situação vivida pelo autor, responda:

- a) O que é o racismo institucional?
- b) Qual o efeito de sentido causado pela utilização de verbos e pronomes na 1ª pessoa do plural?

4. O título do texto é determinado pelo ponto de vista a ser defendido pelo autor, antecipando a questão que será tratada no texto. Nessa perspectiva, compare os títulos dos dois primeiros textos.

5. No texto 2, há uma frase que faz a ligação entre o título e o texto. Aponte-a e comente o que ela já explicita a respeito da perspectiva de análise que será feita pelo autor.

6. Para construir o processo de argumentação, os autores dos textos 1 e 2 utilizam determinadas palavras (verbos, adjetivos, advérbios etc.) ou outras expressões avaliativas para inscrever no enunciado seus

julgamentos e opiniões a respeito do conteúdo de que tratam. Nos trechos abaixo diga qual a intenção o autor ao utilizar cada uma das expressões sublinhadas.

a) “(...) **devemos** levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado do seu contraditório: a miscigenação.” ()

b) **Com certeza**, esse tipo de estranhamento e pensamento não é misteriosamente inexplicável.

7. Nas passagens transcritas, retiradas dos textos 1 e 2, identificamos alguns elementos linguísticos que estabelecem relações entre argumentos e pontos de vista. Aponte os efeitos de sentido que podem ser estabelecidos a partir do uso dos referidos elementos linguísticos.

a) “Queremos ter um discurso sobre o negro, mas não vemos a urgência de algum tipo de mobilização a favor da resolução desse problema.” ()

b) “A estigmatização é uma arma muito poderosa, pois fortalece o preconceito, baixa a autoestima de um povo e minimiza os efeitos de uma diáspora. ()

c) “É bem verdade que o conceito de raça em si é inconsistente, já que do ponto de vista científico nenhum indivíduo da mesma espécie possui características biológicas (ou psicológicas) singulares.”

8. No texto 3, além da fala do locutor responsável pela notícia, há também a presença de outros locutores, através do relato direto. Podemos afirmar que verbos utilizados para introduzir os relatos demonstram um julgamento em relação à situação de racismo relatada? Comente essa afirmação

9. Os autores dos três textos possuem as mesmas finalidades comunicativas? Discuta esse questionamento, determinando também a que gênero pertence cada texto.

ANEXO H – Atividades propostas para a realização do módulo I

Roteiro de estudo

1. Como você sabe, o artigo de opinião é um gênero textual em que o seu autor discute uma questão polêmica de significativo alcance social. Nesse sentido, qual foi a polêmica ou problema social que motivou o articulista a produzir seu texto?
2. Para situar o leitor no tocante à questão polêmica, o autor apresenta uma contextualização do assunto que será abordado. Que parágrafos trazem essa contextualização? E que informações relevantes sobre o problema social a ser discutido ela traz para o leitor?
3. Qual é o ponto de vista (a tese) que o autor assume a respeito da referida questão polêmica?
4. Os trechos que seguem foram retirados de artigos, em processo de produção, e se constituem no(s) primeiro(s) parágrafo(s) do texto, em que deveriam ser apresentados o assunto a ser tratado e sua contextualização, além da tese a ser defendida. Nesses trechos, há problemas relacionados à contextualização do tema a ser discutido e à construção da tese que o autor pretende defender, sustentar. Identifique esses problemas e procure soluções para eles, fazendo uma proposta de reescrita das passagens que transcrevemos.

TRECHO 1

“O racismo não é nenhuma novidade no Brasil.”

Temos muito preconceito como no futebol. Vou contar um acontecimento de racismo no futebol na Europa. Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”

TRECHO 2

“No Brasil tem muito racismo e eu acho isso uma coisa muito ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.”

ANEXO I – Atividades propostas para o módulo II

Roteiro de estudo

1. O autor do artigo defende a tese de que o Brasil é um país marcado pelo racismo, embora o seu povo não se assuma racista. Para sustentar a sua opinião e convencer o leitor, o articulista recorre a vários tipos de argumento, que poderiam ser assim classificados e conceituados:

TIPOS DE ARGUMENTO:

Argumento de provas concretas, baseado na demonstração de dados científicos ou estatísticos.

Argumento de provas concretas, baseado na apresentação de fatos da realidade, de depoimentos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.

Argumento de relação de causa e consequência, baseado na apresentação dos argumentos como “efeitos”, ou seja, como consequências de uma ideia antes apresentada.

Agora, identifique, no artigo em estudo, o (s) parágrafo (s) em que o autor utiliza cada tipo de argumento exposto acima.

a) um argumento de provas concretas, baseado na demonstração de dados científicos ou estatísticos: _____.

b) um argumento de provas concretas, baseado na apresentação de fatos da realidade, de depoimentos que exemplificam, ilustram a ideia defendida. _____.

d) um argumento com relação de causa e consequência: _____.

2. O texto se constrói também com base na apresentação e contestação de pontos de vista contrários ao do articulista, ou seja, no uso de contra-argumentos. Retome o 4º parágrafo e aponte os contra-argumentos que são apresentados para construir esse movimento argumentativo de refutação.

A reportagem, assim como o artigo de opinião, também é um gênero jornalístico. Nele, o autor apresenta informações aprofundadas sobre assuntos e acontecimentos de interesse público, trazendo várias versões e pontos de vista a respeito de um tema ou fato.

A partir dessas afirmações e da leitura da reportagem “Ecos da escravidão”, a qual tematiza o racismo e a violência de que o negro é vítima na nossa sociedade, responda às questões que seguem.

3. Quais os dados estatísticos que são utilizados nos quatro primeiros parágrafos para sustentar o ponto de vista de que há, como nunca na nossa história, um fosso entre a segurança de brancos e negros?

4. No 6º parágrafo, ocorre a refutação, com uso da ironia, de uma opinião muito recorrente no Brasil, quando se analisa a formação da nossa sociedade e as suas relações étnico-raciais. Que opinião é contestada?

4. Refletindo sobre os altos índices de violência do país e, particularmente, do aumento do número de homicídios em locais que antes apresentavam baixos índices de violência, qual o ponto de vista defendido pelo cientista político José Maria Nóbrega?

5. Especificamente sobre a verdadeira mortandade de que o negro é vítima no Brasil, o sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz formula seu ponto de vista a partir de duas hipóteses. Indique-as.

6. A socióloga Luiza Barros, ministra da Igualdade Racial, por sua vez, defende o ponto de vista de que o elevado índice de morte de negros no Brasil tem a sua origem no que se denomina de racismo institucional, que existe nas instituições e é perpetrado por grupos racialmente dominantes. Para reforçar

e comprovar essa opinião, no texto, há a apresentação de um fato concreto ocorrido e a citação da voz de um especialista sobre o assunto. Em que parágrafos há essas ocorrências?

7. O texto que segue é o exemplar de um artigo, em processo de produção. Nele, há problemas quanto à construção dos argumentos e contra-argumentos, que são inconsistentes para a sustentação da tese a ser defendida. Procure soluções para esse problema, sugerindo três argumentos e um contra-argumento para o texto.

Racismo no Brasil

No Brasil tem muito racismo e eu acho isso uma coisa muito ruim para o nosso povo e se isso não mudar vai ter muita gente sofrendo.

Mas não é só aqui no Brasil não, isso é em todo o mundo e em todo lugar tem racista apilidando negro, tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully*, até na *internet*. Na escola é onde tem mais *bully*. O negro também morre por causa da sua cor, sofre muita violência.

Isso não pode ficar assim tem que tomar providência, não ficar calado, denunciar quem é racista.

ANEXO J – Atividades propostas para o módulo III

Roteiro de estudo

1. Para desenvolver e fundamentar os argumentos, permitindo que o leitor acompanhe a sequência das ideias, o autor do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo” recorre a determinadas palavras ou expressões da língua que estabelecem relações de sentido entre os argumentos apresentados. Nos trechos abaixo, transcritos do artigo em estudo, identifique os efeitos de sentido gerados por essas palavras ou expressões em negrito nos enunciados em que aparecem.

a) “**Embora** representem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade do total da população(…).”

a) “**Mas**, antes de tudo, os brasileiros somos hipócritas.”

b) “Chamar alguém de macaco pelo fato de ser negro é racismo, e **portanto** não interessa em que contexto a agressão é proferida (...). **Assim como** reagir a uma provocação usando termos ofensivos à cor da pele não se justifica, **nem** no campo desportivo **nem** numa discussão de trânsito.”

c) “Libertos em 1888, não por razões humanitárias, **mas** por motivações meramente econômicas (...).”

2. É comum que, ao escrevermos um texto, retomemos ou antecipemos um enunciado ou palavras. Esse processo pode construir-se por meio de pronomes, advérbios, numerais etc. Partindo dessa explicação, indique o enunciado ou palavra a que os termos destacados fazem remissão, nas seguintes passagens do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”:

a) “Que o Brasil é um país racista não necessitamos de muito esforço para comprová-**lo** (...).”

b) “**Lá** mesmo em Porto Alegre, uma semana antes das ofensas contra o goleiro aranha (...).”

c) “De repente, surgiu um carro da Brigada Militar e **dele** desceu um policial exigindo-**lhe** os documentos.”

d) “Aranha, Jeferson, meu vizinho, o engenheiro José Antônio Correia, esses têm nome e têm rosto-**eles** podem interceder pelos milhões de anônimos que todos os dias sofrem ataques os mais diversos (...).”

3. O uso adequado dos mecanismos de coesão permite que o texto se torne mais coerente e sem a repetição excessiva de palavras ou enunciados. Nos trechos que seguem, retirados de artigos, em processo de produção, há problemas no tocante à utilização desses mecanismos coesivos. Identifique essas dificuldades e apresente propostas para solucioná-las, reescrevendo as passagens que transcrevemos.

TRECHO 1

“ Nesse jogo ocorreu um ato racista contra o jogador Daniel Alves do Barcelona. Quando Daniel Alves foi bater o escanteio, a torcida adversária, lançou uma banana, que foi uma maneira de dizer que ele era um macaco. Daniel Alves pegou a banana e comeu.”

TRECHO 2

“Na minha opinião, não deveria ser desse jeito, portanto somos todos iguais independente de cor, religião, sexo, nome, idade, forma de se vestir, jeito de falar, etc.”

TRECHO 3

“O Brasil é um país com uma grande diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.”

4. No artigo de opinião, é comum a utilização de palavras ou expressões avaliativas, que expressam um posicionamento do articulista com relação aos conteúdos dos enunciados. Transcrevemos abaixo alguns enunciados do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo” e de artigos em processo de produção por alunos do 9º ano. Analise as palavras e expressões destacadas, identificando, os prováveis efeitos de sentido gerados a partir do uso dessas palavras ou expressões. Para tanto, faça a correspondência proposta.

- a) certeza.
- b) juízo de valor negativo.
- c) obrigatoriedade.
- d) proibição.

TRECHOS DO ARTIGO DE OPINIÃO “O BRASIL HIPÓCRITA: A QUESTÃO DO RACISMO”, DE LUIZ RUFFATO.

- a) “Que o Brasil é um país racista **não precisamos** de muito esforço para comprová-lo: basta olharmos à nossa volta para constatar a ausência quase completa de negros inseridos no âmbito da classe média.” ()
- b) “O desdobramento do caso da torcedora do Grêmio, Patrícia Moreira, flagrada gritando ofensas contra o goleiro do Santos, Aranha, torna-se **bastante sintomático** da maneira como lidamos com a questão do racismo.” ()
- c) “O preconceito racial molda o imaginário brasileiro e é crime que **não permite** atenuantes.” ()
- d) “Não custa lembrar que o Brasil possui uma dívida **irresgatável** para com a população negra.” ()

Trechos de artigos em processo de construção:

- a) “O racismo hoje em dia se tornou algo **muito grave** no Brasil.” ()
- b) “**Na minha opinião**, para impedir o racismo no futebol, a FIFA **deveria** fazer campanhas contra o racismo.” ()
- c) “Eu **acho** que o racismo devia ser combatido por todos nós.”

5. Ao produzirmos um texto, usamos palavras ou expressões que inserem nos enunciados nossos julgamentos e opiniões. Nesse sentido, analise, no trecho do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”, o uso do adjetivo e do advérbio em negrito e responda ao que se pede:

“**Emblemático**, o caso de racismo contra o goleiro Aranha serve para iluminar a ocorrência de um problema que, conquanto banal em cada rincão brasileiro, permanece, **infelizmente**, longe do palco dos debates nacionais.”

- a) Quais os prováveis efeitos de sentido são gerados por esses usos?
- b) Caso essas palavras não tivessem sido empregadas, haveria o mesmo julgamento com relação ao conteúdo que o autor discute?

6. Tomando como referência o texto que segue, o qual se encontra em processo de construção, faça sugestões para ampliar a presença de marcas de avaliação, julgamento, intenções e sentimentos do seu

autor a respeito dos enunciados. Para tanto, você pode se valer do uso das palavras e expressões do quadro proposto, mas pode também utilizar outras palavras e expressões de cunho apreciativo.

Racismo

O Brasil é muito racista, podemos ver isso na política, no mercado de trabalho, por exemplo, os brancos ganham mais que os negros e a metade da população carcerária é de negros. No futebol, podemos ver muitos casos de racismo.

Uma situação desse ato de racismo aconteceu no jogo do Barcelona. A vítima foi o jogador Daniel Alves. Ele foi cobrar um escanteio quando um torcedor jogou uma banana e fez sons que lembram um macaco. O jogador pegou a banana, comeu e os torcedores bateram palmas para ele.

Há muito racismo no mundo e a gente se pergunta: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo.

talvez, infelizmente, lamentavelmente, certamente...;

é certo, é preciso, é necessário;

poder, dever, ter que/ de, haver de, precisar de...;

eu (nós) creio/cremos, eu (nós) sei/sabemos , eu (nós) acho /achamos

Atividade 4: os organizadores textuais

Você sabia que existem palavras e expressões que nos ajudam a **organizar** a apresentação de argumentos em textos? Vamos ver como elas pode ser usadas?

1. Nos textos a seguir, algumas palavras foram substituídas por números. Leia os textos e, depois, reescreva no caderno as frases em que há números entre parênteses, trocando-os por uma das palavras ou expressões do quadro abaixo.

primeiro	em terceiro lugar	por outro lado	outro
segundo	por último	no entanto	a primeira

Texto 1

Você é o crítico

Não há tempo para quem não se esforça

CASSIUS OLIVEIRA

ESPECIAL PARA A FOLHA

Nós, os jovens que iniciamos numa carreira profissional, temos uma série de dificuldades pela frente.

(1) delas é encontrar uma empresa que queira contratar-nos sem termos qualquer experiência.

(2) obstáculo é o relacionamento com os colegas de trabalho. Eles são pessoas novas, diferentes de nós.

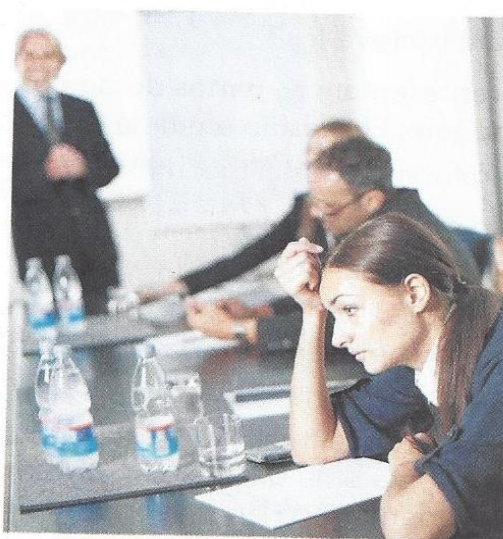
(3), há o problema de nós estarmos num espaço diferente daquele da escola. O ambiente de trabalho é cheio de responsabilidades e de obrigações e exige um rápido amadurecimento.

É difícil ter esse amadurecimento em um curto espaço de tempo e, infelizmente, a vida é um pouco injusta. Assim, temos de escolher entre amadurecer rapidamente e

ser passados para trás por alguém com mais experiência.

O mercado de trabalho é muito competitivo, e não há tempo para quem não corre atrás de seus sonhos ou batalha por eles.

CASSIUS OLIVEIRA, 18, é estudante.



Jovem em ambiente de trabalho, 2010.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm2102201101.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2012. © Folhapress.

Texto 2

Dinheiro compra a felicidade?

Não, dinheiro não compra, mas ajuda!

Afinal, quem não precisa de bem-estar, conforto e até de uma graninha extra para gastar em bobearias?

“São elementos que, quando incertos, nos colocam em situação de estresse. Quando já temos tudo isso garantido, somos livres para fazer só

aquilo que queremos”, diz a psicóloga Angelina Corrêa Scardua.

(4), o dinheiro não garante uma amizade verdadeira e o amor, que são elementos essenciais para o ser humano se sentir feliz e completo. [...]

Mundo Estranho, São Paulo, jul. 2010, p. 54. (Fragmento).

Texto 3

TENDÊNCIAS/DEBATES

A lei antivéu na França fere o Estado laico?

NÃO

Ninguém pode gostar da burca ou do niqab

LUIZA NAGIB ELUF

[...]

A proibição do uso da burca e do *niqab*, na França, é correta e não fere o princípio do Estado laico. (5), porque, conforme as leis francesas, a humilhação ou a escravidão da mulher não é permitida.

(6), porque o Alcorão não determina o uso do véu. O que é dito no livro sagrado do Islã é uma recomendação para que os fiéis se vistam modestamente, nada além.

Portanto, a cobertura total e completa do corpo da mulher (e só da mulher, os homens podem se vestir sem as mesmas restrições) resulta de imposição cultural, e não exatamente religiosa. Tanto que nem todas as muçulmanas usam o véu integral e nem por isso deixam de praticar suas crenças.

(7), é preciso lembrar que as regras mais elementares de segurança pública recomendam que as pessoas não cubram suas faces e não se ponham mascaradas ao frequentar espaços de uso comum. [...]

[...] quando algumas mulheres árabes se posicionam publicamente a favor da burca ou do *niqab* (os dois tipos de véu que cobrem o rosto, bem como todo o corpo e até as mãos), essas declarações demonstram a total falta de percepção da realidade e de sua própria condição. São pessoas que foram condicionadas a esse uso durante toda a existência e começaram a acreditar que são felizes assim.

(8), é óbvio que permanecer sufocada dentro de uma vestimenta, perdendo a própria identidade, anulando-se

Glossário

Laico: independente da Igreja.

Burca e niqab: vestimentas que cobrem todo o corpo e a cabeça, usadas por uma parcela das mulheres islâmicas.

enquanto ser humano, submetendo-se totalmente ao poder do homem e aceitando a desigualdade como uma situação bem-vinda demonstra que essas mulheres [...] foram destruídas no âmago do seu ser e assumiram a “servidão voluntária”. Ninguém pode gostar da burca ou do *niqab*.

Luiza Nagib Eluf é procuradora de Justiça do Ministério Público de São Paulo. Foi secretária nacional dos Direitos da Cidadania no governo FHC e subprefeita da Lapa na gestão Serra/Kassab. É autora de *A paixão no banco dos réus* e de *Matar ou morrer* — o caso Euclides da Cunha, entre outros.

Folha de S.Paulo, 23 abr. 2011. Opinião.
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2304201108.htm>>.
Acesso em: 24 jan. 2012. © Folhapress.

2. Copie no caderno a tabela a seguir e preencha-a com as expressões da questão anterior. Uma delas já foi colocada na coluna certa.

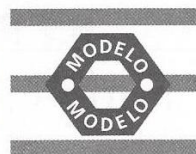
Palavra ou expressão que apresenta o argumento inicial para provar ou exemplificar uma afirmação anterior

Palavra ou expressão que acrescenta um argumento ao(s) argumento(s) anterior(es)

Palavra ou expressão que contrapõe uma ideia às ideias apresentadas anteriormente

Palavra ou expressão que finaliza a argumentação

A primeira



3. Observe as palavras do quadro abaixo e escolha aquelas que também poderiam preencher as lacunas dos textos da atividade anterior. Faça adaptações ao texto, se necessário.

quando	ao final de um ano
inicialmente	para finalizar
em segundo lugar	além disso
por último	em primeiro lugar
durante muito tempo	onde
essa	entretanto
finalmente	por fim

4. Agora, no caderno, volte ao quadro da atividade 2 e complemente-o com as expressões escolhidas.

Praticando

- ▼ Chegou a hora de colocar em prática o que você e os colegas acabaram de aprender sobre a articulação e a organização de ideias em um texto!

Converse com a turma



1. Observe o nome da seção do jornal em que o texto foi publicado (“Tendências/Debates”). O que está sendo debatido?
2. Por que a palavra “NÃO” aparece logo após a pergunta “A lei antivéu na França fere o Estado laico?”
3. Se o texto fosse escrito por outra pessoa, poderia estar escrito “SIM” em vez de “NÃO”? Explique sua resposta.
4. Quais argumentos a autora usa para defender seu ponto de vista? Eles lhe parecem convincentes?
5. Podemos dizer que a autora apresenta um contra-argumento? Por quê?

Se liga nessa!

Na hora de escrever seu artigo de opinião, lembre-se de que as palavras ou expressões estudadas nesta atividade podem ajudá-lo muito e escrever um texto mais bem articulado.

ANEXO L – Atividades propostas para o módulo IV

ROTEIRO DE ESTUDO

1. Nos trechos de artigos de opinião que seguem, transcritos de textos em processo de produção, ocorrem problemas referentes ao emprego do verbo existir. Identifique-os e faça as correções necessárias.

a) “No Brasil existia e ainda existe muitos negros, hoje em dia todos são livres (...).”

b) “No Brasil existe vários preconceitos (...).”

2. Nos trechos que seguem de textos em processo de produção, detectamos problema no uso verbo ter. Aponte-o e procure solucioná-lo, propondo uma reescrita que atenda às regras gramaticais.

a) “No Brasil tem muito racismo (...).”

b) “O racismo existe embora tendo leis que impedem isso (...).”

c) “(...) tem negro com medo de ser xingado, sofrer *bully* até na *internet*. ”

3. Leia o trecho que segue, transcrito de um texto em processo de produção, responda às questões propostas, relacionadas ao uso da palavra em negrito.

“ O racismo é encontrado em muitos lugares: nas escolas de periferia onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho onde os negros fazendo o mesmo serviço que o branco, ganha menos, tem menores salários; na violência da polícia onde as pesquisas mostram que o maior número de mortos é de negros.”

a) Ocorre um problema no emprego da palavra onde. Indique-o e faça a devida correção.

5. No trecho que segue, transcrito de um texto em processos de produção, há problemas no tocante à pontuação. Reescreva-o, superando as dificuldades apresentadas.

a) “Quando Daniel Alves foi bater o escanteio a torcida adversária, lançou uma banana (...).”

Leia os trechos que seguem, transcritos de textos em processos de produção.

TRECHO 1

“ O racismo **hoje em dia** se tornou algo muito grave no Brasil.”

TRECHO 2

“ **Há muitos anos atrás** existia uma dominação dos brancos contra os negros (...).”

TRECHO 3

“**No Brasil** tem muito racismo (...).”

6. Se houvesse o emprego da vírgula antes e depois da primeira expressão em negrito bem como depois das duas seguintes, haveria a produção de diferentes efeitos de sentido? Justifique a sua resposta.

ANEXO M – Atividades propostas para o módulo V

1. Seguem as partes de que um artigo de opinião geralmente se compõe.

CONTEXTUALIZAÇÃO E/ OU APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO POLÊMICA

EXPLICITAÇÃO DA POSIÇÃO ASSUMIDA

ARGUMENTOS PARA SUSTENTAR A TESE

ARGUMENTOS QUE REFUTAM A POSIÇÃO CONTRÁRIA

RETOMADA DA POSIÇÃO ASSUMIDA /CONCLUSÃO

Delimite cada parte apresentada, no artigo de opinião “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”.

2. No trecho que segue, transcrito de texto em processos de produção, há, dentre outros, problema no tocante à elaboração da conclusão. Reescreva essa parte, superando a dificuldade destacada. **Para introduzi-la, sugerimos algumas palavras ou expressões:**

O racismo no Brasil

O Brasil é um país com uma diversidade de raças e culturas. A população de pessoas negras é grande, mais o racismo só faz aumentar.

Isso tem que acabar, as pessoas dizem que não são racistas mais quando encontram outra pessoa sendo vítima sofrendo por causa do racismo acham normal e até fazem. Mesmo assim, tem a hipocrisia de dizer que não são racistas mais quase todas são. Esse preconceito que o negro sofre existe não só no Brasil mais também em outros países.

As autoridades deveriam tomar medidas mais eficazes contra as pessoas que são racistas.

ANEXO N – Produção final dos alunos

ARTIGO PF1

O racismo no Brasil

Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX. A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras, porque elas são negras.

A dois anos atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro.

Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil. Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI?

Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz bullying, coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro. Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar. Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008.

Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós. Devemos começar ensinando as crianças para elas não serem racistas, respeitarem todos os seres humanos.

ARTIGO PF2

Divisão racial

Até dois séculos atrás, os negros eram dominados pelos brancos, não tinham direitos. Isso era chamado de escravidão. No Brasil, eles ficaram livres em 1888, por causa da Lei Áurea, mas, hoje em dia, ainda existe o preconceito.

Ele existe no nosso país, embora a Constituição Federal diga que ele é um crime, porque todos nós somos iguais independentemente de cor, religião e sexo. Por causa da discriminação, o negro sofre muito, pois recebe menos no trabalho, é menos valorizado, tem menor grau de escolaridade.

Uma pesquisa do IBGE mostrou que o salário dos negros é só 5,7% do que o branco recebe. E também que o analfabetismo dos negros é de 13,3% e o dos brancos é 5,3%.

Nas propagandas e nas novelas, os diretores escolhem mais as pessoas brancas, porque o público gosta mais delas.

Por fim, acho que essas situações de desigualdade não podem mais acontecer, porque todos temos o mesmo direito, como seres humanos, de não sofrer preconceito.

ARTIGO PF3

O racismo no Brasil

Durante o Carnaval, todo mundo fala bem dos negros por causa das escolas de samba, dos desfiles, das danças. Parece que ninguém tem preconceito, mas o Brasil é muito racista.

Podemos ver o preconceito em muitos lugares. No mercado de trabalho, por exemplo, o salário do negro é 57,4% do branco. Nas cadeias, 74% da população carcerária é toda de negros.

No futebol, existe também racismo. Um caso aconteceu em Porto Alegre. A vítima foi o goleiro Aranha, do Santos. Ele foi chamado macaco por uma torcedora do Grêmio e ela só foi para a delegacia, porque uma câmera de TV pegou o que ela fez.

Assim, nós nos perguntamos: Isso vai ser para sempre? Acho que não, ainda teremos um país sem racismo, se não fizermos de conta que ele não existe e faz as pessoas sofrerem.

ARTIGO PF4

Desigualdade racial

O racismo é qualquer pensamento ou atitude que separa as raças humanas, porque algumas são consideradas superiores a outras. No Brasil, ele sempre existiu e atingiu os negros, desde o século XVI, que foi quando eles chegaram como escravos.

Existe uma grande mistura de raças no nosso país, mas não temos democracia racial. Infelizmente, o preconceito contra o negro não é visto por algumas pessoas, porém ele não deixa de existir.

Pode acontecer em forma de piadas, xingamentos e nenhum lugar está protegido, ou melhor, livre dele. Mesmo no futebol, houve um caso que todo mundo viu. Numa partida da Copa do Brasil, uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro Aranha, do Santos, de macaco. Todos nós sabemos que o racismo é um crime, porém ele não denunciou.

Baseando-me nisso, posso afirmar que o racismo se manifesta de muitas formas no nosso país. Por isso, teremos sempre que ensinar as pessoas a conviverem com respeito e sem discriminação.

ARTIGO PF5

Os negros e o racismo

No dia 20 de novembro, comemoramos o Dia da Consciência Negra para lembrar da importância do negro e que ele tem que ser respeitado. Mas o racismo está presente em quase toda a população, e as pessoas não dizem que são racistas, pois é mais fácil identificar o preconceito nos outros.

Nas pesquisas, nós vemos essa hipocrisia, porque 97% dos entrevistados diziam que não discriminavam o negro, mas conheciam alguém que tem preconceito racial.

Em muitos lugares, ele também é encontrado: nas escolas de periferia, onde a maioria dos alunos são negros; em locais de trabalho, onde os negros, fazendo o mesmo serviço que o branco, ganham menos, têm salários menores.

O caso mais triste de racismo é na violência da polícia. A reportagem Ecos da Escravidão diz que morreram 103% mais negros do que brancos em 2008. A socióloga Luiza Barros disse que muitos negros morrem, porque a polícia mata quem é negro, diz que é bandido. Foi por isso que o motoboy Eduardo Luís apanhou até morrer em São Paulo.

Se não fizermos a consciência das pessoas mostrando que o racismo pode provocar até mortes, vamos deixar que os racistas continuem causando muito sofrimento aos negros.

ARTIGO PF6

O preconceito racial e a hipocrisia

Na minha opinião, o racismo é um assunto, no Brasil, em que há muita hipocrisia, porque, se nós fizermos perguntas às pessoas, elas dirão que os negros sofrem preconceito racial, porém elas não são racistas. E essa situação não é rara, acontece com os brasileiros e com outros povos.

As pessoas acham que não são racistas, porém será mesmo? Podemos ver o caso do goleiro Aranha, do time do Santos, para saber se elas não mentem. No estádio Arena, a torcedora Patrícia Moreira foi filmada chamando-o de macaco. Ela disse na delegacia que só fez aquilo, porque o seu time estava perdendo o jogo. Mas isso não tem desculpa.

O escritor Jeferson Tenório também sofreu preconceito, porque era negro. Ele estava esperando uma carona e um policial pediu os seus documentos. Ele disse que ele era suspeito, porque era negro. Porém, não encontraram nada errado e ele foi solto.

E com esses exemplos de racismo, será mesmo que as pessoas discriminam os negros? Tenho certeza que elas discriminam, mas escondem para não serem chamadas de racistas.

ARTIGO PF7**O racismo na sociedade brasileira**

O racismo não é recente no Brasil, ele existe a cinco séculos, quando começou a escravidão aqui.

Lamentavelmente, temos muito preconceito e ele também está no futebol. Numa partida da Copa do Brasil, no estádio Arena, uma torcedora do Grêmio gritou com o goleiro Aranha, do Santos, e xingou-o de macaco. Ele ficou revoltado, mas não fez queixa na delegacia.

Por fim, para impedir o preconceito no futebol, creio que a FIFA deveria fazer campanhas educativas para mostrar que o esporte deve unir as pessoas.

ARTIGO PF8**O racismo e o sofrimento dos negros**

No Brasil, há muito racismo e eu acho isso triste, porque o negro sofre. Uma pesquisa mostrou isso, pois ela diz que havia 16 milhões de brasileiros muito pobres e 72% eram negros.

Eles sofrem não só aqui, no Brasil, mas em todo o mundo, porque há racistas apelidando-os e eles ficam com medo de ser xingado, sofrer bullying na internet. Na escola, é onde há mais bullying.

Por causa do preconceito racial, os negros morrem mais do que os brancos. A polícia é para proteger e mata, porque alguém é negro.

Isso não pode ficar assim, temos que mostrar que não podemos rejeitar alguém por causa da sua cor e denunciar quem é racista.

ARTIGO PF9

O racismo e os direitos humanos

O racismo era muito normal no Brasil até 1888, quando acabou a escravidão. Os brancos nunca se aproximavam dos negros, mandavam neles, diziam que eles eram inferiores, só serviam para ser escravos, para fazer trabalhos braçais. Porém, hoje em dia, a discriminação racial se tornou um ato grave e que a sociedade não aceita.

Isso ocorre, porque a constituição mudou. No artigo V, diz que o racismo é crime e que não podemos discriminar uma pessoa, só porque ela é negra. Temos que respeitá-la, pois somos todos iguais na lei. Se não fizemos isso, podemos ser presos e não existe fiança.

Qual é o sentido de cometermos um ato racista? Todos nós temos sangue negro correndo nas nossas veias e, no lugar de estarmos discriminando os negros, devemos agradecer a eles por terem feito tantas coisas boas pelo Brasil: a música, a comida, a dança e etc.

Enfim, não podemos aceitar o racismo, porque todos nós somos iguais e por isso a discriminação contra qualquer pessoa não pode nunca acontecer.

ARTIGO PF10

O racismo no Brasil

O Brasil é um país com muita diversidade de raças e culturas, com brancos, índios e negros. A população de pessoas negras é grande, ela é de 51% da nossa população, mas o racismo só faz aumentar.

Isso tem que acabar! Muitos brasileiros dizem que não são racistas, mas quase todos são. Numa pesquisa, 97% de quem foi entrevistado disse que não tinha preconceito, porém conhecia alguém que tinha.

Essa discriminação que o negro sofre existe não só no Brasil, mas também em outros países. Num jogo entre o Barcelona e o Villarreal, uma torcedora jogou uma banana no jogador Daniel Alves dizendo que ele era um macaco.

Por fim, creio que as autoridades deveriam tomar medidas mais eficazes contra as pessoas que são racistas. Elas deveriam ser denunciadas e também ser obrigadas a participar de campanhas para mostrar que erraram.