



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ECIA MÔNICA LEITE DE LIMA FREITAS

PRODUÇÃO ESCRITA: O ARTIGO DE OPINIÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE
ARGUMENTATIVA NO 9º ANO

GARANHUNS – PE

2015

ECIA MÔNICA LEITE DE LIMA FREITAS

**PRODUÇÃO ESCRITA: O ARTIGO DE OPINIÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE
ARGUMENTATIVA NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa da Pós Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaciara Josefa Gomes

GARANHUNS – PE

2015

ECIA MÔNICA LEITE DE LIMA FREITAS

PRODUÇÃO ESCRITA: O ARTIGO DE OPINIÃO NO DESENVOLVIMENTO DA
CAPACIDADE ARGUMENTATIVA NO 9º ANO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, em 27/08/2015.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Jaciara Josefa Gomes

Orientadora LETRAS-UPE

Prof^a Dr^a Helga Vanessa Assunção de Souza Cezar

LETRAS – EDITORA SARAIVA

Prof^a Dr^a Maria Clara Catanho Cavalcanti

LETRAS - IFPE /UPE

Ó Senhor Deus, eu te agradeço de todo o coração; diante de todos os deuses eu canto
louvor a Ti. (Salmo 138)

A Deus, autor de todas as minhas realizações

A Aneval Florêncio (in memoriam) e

Cléria Leite de Lima

porque são coautores da minha existência,
do meu amor pelo próximo e a quem eu amo
com toda a força da minha alma.

Dedico.

Agradecimentos

A Deus, por ser a minha fortaleza nos momentos de desespero, de tristeza e de incertezas. Tu És Senhor, a minha motivação, a minha maior fonte de inspiração. Obrigada por me ajudar na realização desse sonho. Um sonho que Você sonhou pra mim.

Ao meu pai (in memoriam), meu primeiro amor, exemplo de humildade, perseverança, amor e fé e que mesmo com o coração chorando me ensinou que quando optamos pelo amor de Deus temos a certeza da vitória.

A minha mãe, minha professora da Alfabetização e Fundamental I, por ter me ensinado não só as primeiras palavras, mais do que isso, me ensinou o valor das palavras 'coragem', 'humildade', 'solidariedade', 'amor' e acima de tudo 'fé'.

Ao meu companheiro, Williton, pelo apoio, compreensão e participação na minha vida e nas configurações desse trabalho.

Aos meus filhos, João Gabriel e Ana Cecília, que na inocência dos sorrisos, das brincadeiras e das palavras tornaram o meu cansaço ameno e me trouxeram força para cumprir esta missão.

Aos meus irmãos, Marcos Aurélio, Cleide Cristiane, Kleiton Robert e Clarissa Sampaio (irmã do coração), pelo otimismo, pela alegria e companheirismo e por acreditarem que eu conseguiria concluir com êxito.

À minha orientadora, Dr^a Jaciara Josefa Gomes, que me acolheu como orientanda, por não ter desistido de mim mesmo quando as adversidades se fizeram presentes, por ser motivadora, competente e pelas importantes orientações para o aprimoramento dos conceitos defendidos neste trabalho. Por isso, agradeço a Deus por tê-la em meu caminho. Aproveito, professora, para externar a minha admiração pela profissional e pessoa humana que és. Obrigada pelo incentivo e pelos múltiplos diálogos que tornaram possível a conclusão desse trabalho.

À Profª Drª Helga Vanessa Assunção de Souza Cezar, por ter aceitado compor a Banca Examinadora desde a qualificação. Pelas valiosas contribuições à minha pesquisa, pelo compartilhamento de conhecimentos, pelo incentivo e pela leitura atenta. As suas observações foram essenciais para que eu pudesse olhar para minha pesquisa de outra forma.

Ao Profº Drº Benedito Gomes Bezerra, por ter aceitado compor a Banca Examinadora de qualificação desse trabalho e pelas valorosas contribuições.

À Profª Drª Maria Clara Catanho Cavalcanti, por ter aceitado o convite para compor a Banca Examinadora de defesa desse trabalho, pela valiosa contribuição e por apresentar o seu olhar que contribui para o aprimoramento dessa pesquisa.

Aos demais professores que fizeram o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS- da turma de 2013- da Universidade de Pernambuco – UPE - Campus Garanhuns, pela valiosa contribuição de vocês na minha trajetória acadêmica e por me trazerem a convicção de que não sabemos nada, vivemos em constante aprendizado. Sintam-se por mim especialmente abraçados.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, atenção e palavras de carinho nos momentos difíceis. Especialmente à amiga Diana Costa (obrigada pela disponibilidade em ajudar).

Resumo

Esta pesquisa-ação surgiu da observação do rendimento cada vez menos satisfatório nas produções escritas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, estadual, localizada no município de Garanhuns – PE, bem como, dos baixos resultados nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – medido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Por isso, o objetivo geral desse trabalho é investigar como desenvolver habilidades de escrita do texto argumentativo, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião – e da realização de uma proposta teórico-metodológica – a sequência didática. Para responder a nossa questão de pesquisa - a ausência de conhecimentos das estratégias retóricas sociodiscursivas e retóricas argumentativas da própria gramática que se presentificam nos textos argumentativos tem comprometido a apropriação dos estudantes da escrita dos gêneros predominantemente argumentativos - elaboramos os seguintes objetivos específicos: observar dificuldades no desenvolvimento da escrita do gênero textual artigo de opinião proposto pelo Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco; compreender a retórica/argumentativa inscrita na própria língua como essencial para a produção da força argumentativa entre os enunciados; averiguar as características retóricas/sociodiscursivas necessárias para as práticas argumentativas; propor uma intervenção na prática escrita dos estudantes de modo que diminuam as dificuldades encontradas; ampliar o potencial argumentativo da escrita dos estudantes, através da execução de uma sequência didática. Para tanto, nossa pesquisa está baseada em estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, com autores como Bronckart (1999), e na vivência da proposta metodológica ‘sequência didática’ de Schnewly, Noverraz e Dolz (2004), na Teoria dos Blocos Semânticos – TBS – com os pesquisadores Marion Carel (1994, 2001) e Ducrot (2001), e nos estudos de texto de Bazerman (2007, 2011) e Marcuschi (2002, 2006, 2008). Para obtenção dos resultados, analisamos 30 (trinta) produções do gênero artigo de opinião, dos quais 10 (dez) permitiu-nos identificar as transformações ou a estabilização dos eventuais problemas encontrados nas atividades da linguagem no referido material. Em suma, observou-se que as atividades de produção de texto, quando dissociadas das situações concretas de uso da língua, levaram os estudantes a não utilização das estratégias sociodiscursivas recorrentes em textos argumentativos. Em contrapartida, após a apresentação de tais estratégias e da contextualização das produções, foi possível observar a utilização de elementos sociodiscursivos comuns no texto argumentativo tais como: função persuasiva, contexto de produção, sujeitos envolvidos, orientação discursiva direcionada, entre outros. Além disso, foi comprovado que após a vivência da sequência didática os estudantes, embora ainda pouco organizados, conseguiram, em boa parte, desfragmentar os argumentos pelo uso de encadeamentos argumentativos completos e ainda fizeram uso adequado de elementos modalizadores que trouxeram força argumentativa aos enunciados. Assim, afirmamos, a partir dos avanços observados, que o trabalho processual da escrita permite o aprimoramento da capacidade argumentativa dos estudantes, tornando os seus textos mais eficientes, e sendo possível utilizá-la nas diversas práticas sociais em que estejam inseridos.

Palavras-chave: Escrita; Argumentação; Práticas sociais.

Abstract

This action research came from the observation of the less satisfactory performance in written productions of students of the public state school in the 9th grade of middle school, which is located in the municipality of Garanhuns - PE, as well as the poor results in the essays of the National Examination of High School Education - ENEM - measured by the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies - INEP. Therefore, the general aim of this study is to investigate how to develop the argumentative text writing skills, from a specific genre – the opinion article - and the achievement of a theoretical and methodological proposal - the didactic sequence. To answer our research question - the lack of knowledge of the sociodiscursive rhetorical strategies and argumentative rhetoric of the grammar that are present in argumentative texts have committed the students' appropriation of the writing of genres that are predominantly argumentative - we have developed the following specific objectives: to observe difficulties in writing development of "opinion article" genre proposed by the Portuguese Language Curriculum for Elementary Education of the State of Pernambuco; to understand the rhetoric /argumentative inscribed in the language as essential for the production of argumentative force between statements; to ascertain the necessary rhetorical/ sociodiscursive characteristics for the argumentative practices; to propose an intervention in the students' writing practice in order to reduce the encountered difficulties; to increase the students' argumentative potential in writing through the implementation of a didactic sequence. For this purpose, our research is based on the Sociodiscursive Interacionism studies, with authors such as: Bronckart (1999), and the experiencing of the methodological proposal 'didactic sequence' of Schnewly, Noverraz and Dolz (2004), the Theory of Semantic Blocks - TBS - with the researchers Marion Carel (1994, 2001) and Ducrot (2001), and the studies in texts of Bazerman (2007, 2011) and Marcuschi (2002, 2006, 2008). To obtain the results, we analyzed thirty (30) productions of opinion articles genre, of which ten (10) allowed us to identify the changes or stabilization of any problems encountered in the activities of language in the referred material. In short, it was observed that the text production activities, when separated from concrete situations of language use, led students not to use the sociodiscursive strategies which are recurrent in argumentative texts. On the other hand, after the presentation of such strategies and the context of production, we could observe the use of common sociodiscursive elements in argumentative text, such as: persuasive function, context of production, involved subjects, aimed discursive orientation, among others. Furthermore, it was proved that after the experiencing of didactic sequence, the students, though still poorly organized, managed, to a large extent, to defragment the arguments for the use of complete argumentative threads and they even made proper use of modalizers elements that brought argumentative force to statements. Then we say from the observed improvements, that the writing procedural work allows the improvement of argumentative ability of students, making their texts more efficient, and it can be possible used in various social practices in which they are inserted.

Keywords: Writing; Argument; Social practices.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO 1: PENSANDO GÊNERO, TEXTO E ENSINO.....	20
1.1. Noções do ensino de língua e o ensino de produção de texto atualmente	21
1.2. Os gêneros como meio de ação social.....	31
1.3. As atividades e ações sociais e as estratégias sociodiscursivas da linguagem.....	35
1.4. O gênero artigo de opinião	38
SEÇÃO 2: ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM	42
2.1. Da retórica antiga até a retórica aristotélica: uma breve retomada.....	43
2.2. Os estudos retóricos argumentativos atuais e as funções e usos sociais do texto argumentativo.....	45
2.3. As relações retóricas argumentativas inscritas na própria língua a partir da ADL.....	49
2.4. A teoria dos blocos semânticos e as modalidades do discurso como importantes na construção do texto argumentativo.	56
SEÇÃO 3: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	66
3.1. Princípios teóricos de análise/metodologia de pesquisa e descrição do corpus.....	66
3.2. Análise de textos	69
3.2.1. Produções iniciais: diagnosticando para intervir	71
3.2.2. Produções finais: uma análise comparativa.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A	111
APÊNDICE B	117
APÊNDICE C	124
APÊNDICE D.....	129

INTRODUÇÃO

No ensino de língua materna, vem-se postulando, a necessidade de aprimorar o ensino de produção de textos escritos, no sentido de incluir, além dos conhecimentos linguísticos, a consciência do falante quanto à função social da linguagem. Essa observação torna-se evidente a partir de um baixo desempenho dos estudantes da educação básica na produção de textos, que, conseqüentemente, chegam ao final do Ensino Médio apresentando acentuadas dificuldades. Os resultados das redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM¹ - apontam, a cada ano, essa trajetória de dificuldades, por parte dos estudantes, na apropriação da linguagem escrita.

Este trabalho parte da hipótese de que não se trata de um desinteresse dos estudantes pela aprendizagem da escrita, mas, da falta de identificação dos estudantes com aquilo que aprendem na escola e o seu uso fora dela nas diversas situações de comunicação e interação social, bem como, por não possuírem uma série de novas habilidades, as quais são chamadas por alguns estudiosos de letramento. Soares (2002) diz que letramento é muito mais do que dominar o código linguístico, é a capacidade de apropriar-se da leitura e da escrita utilizando-as para exercer as práticas sociais. De acordo com Bezerra (2010), tais habilidades correspondem a competências que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes, relacionadas aos aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Vale ressaltar que esses aspectos não são construídos tão somente no contato com o texto, mas, sobretudo, pelo ensino processual da escrita.

Em função disso, diversos estudiosos vêm dedicando atenção especial ao estudo do discurso como meio de interação social entre os indivíduos. É por meio do discurso que os homens se comunicam se relacionam e interagem nos mais diversos contextos sociais em que estejam inseridos. Desse modo, é possível caracterizar a linguagem como uma forma de representar os nossos propósitos, intenções e ideologias, assim como, um meio de agir sobre o mundo. Dessa forma, evidencia-se que é inerente à linguagem a argumentatividade, razão pela qual, por si só, justifica a inquietação dos professores e estudiosos da área de Língua

¹ Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Dos 6.193.565 candidatos que fizeram o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2014, 529.374 participantes tiveram nota zero na redação do Enem (8,5%), Apenas 250 obtiveram a nota máxima (1.000) na redação e 35.719 inscritos tiveram notas entre 901 e 999. Ao todo, 248.471 redações foram anuladas. Disponível em: www.educacao.uol.br.

Portuguesa² de levar os estudantes a bem se desenvolverem linguística e discursivamente, na produção do texto argumentativo.

Dada esta inquietação e para sustentar essa ideia, tornou-se necessário retomarmos uma reflexão sobre os estudos de gêneros. Como afirma Marcuschi (2008), os textos se materializam nos gêneros textuais meio pelo qual a sociedade se organiza. Nesse sentido, utilizamos o referencial teórico de Bazerman (2007, 2011) e Marcuschi (2002, 2006, 2008); no que trata da argumentação inscrita no interior da própria língua retomamos os estudos de Ducrot (1987, 1994, 1999, 2001), Carel (1994, 2001), Koch (2006) e Guimarães (1979) e por fim utilizaremos os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, com autores como Bronckart (1999) e na vivência da proposta metodológica sequência didática³ de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que serviu de subsídios para a tentativa de realização de um trabalho mais produtivo na produção do texto argumentativo.

Este estudo está centrado na questão do estatuto de texto, que uma vez materializado em um gênero textual, torna-se um meio de ação e/ou inserção dos indivíduos nas práticas sociais do seu mundo, ao mesmo tempo em que elege as aulas de produção de texto como lugar privilegiado na formação do sujeito letrado para as práticas sociais. É, portanto, a adesão a essa proposta que nos leva a abordar o ensino a partir de gêneros textuais como uma forma de ampliar o estudo da linguagem em uso, principalmente em sua dimensão discursiva. Marcuschi (2006) argumenta a favor disso ao caracterizar os gêneros como um acontecimento que identifica, organiza e constitui a sociedade. O mesmo autor sugere que ao identificar nos estudantes uma dificuldade na produção de um determinado gênero a escola deverá intervir no sentido de levá-los a conhecer os diversos gêneros utilizados nos diferentes âmbitos de comunicação, explorando suas características formais, pragmáticas e discursivas.

Em conformidade com essa perspectiva, interessa-nos, apoiados em uma ferramenta metodológica, propor tarefas de produção de textos argumentativos que contemplem usos comunicativos e sociais concretos. Convém lembrar que produzir textos em um determinado gênero, conforme as suas especificidades, requer uma atividade processual orientada de forma progressiva que permita ao estudante ser capaz de refletir nos distintos aspectos do processo da escrita, e, conseqüentemente, alcançar a sua autonomia na escrita e sua competência como produtor de texto.

² A partir daqui, ao nos referirmos à expressão Língua Portuguesa, faremos uso da sigla LP.

³ Em outras ocorrências de uso da expressão sequência didática, nesse estudo, optamos por utilizar a sigla SD.

Situamos ainda essa reflexão na trajetória dos estudos sociorretóricos e nas funções retóricas do texto argumentativo. Ao propor tal reflexão, enunciamos que a argumentação é o meio de realização da interação social entre os indivíduos. Nessa compreensão de que a principal função da linguagem é a argumentação, justificamos o interesse no trabalho sistemático para o desenvolvimento de estratégias sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo. Bazerman (2007) demonstra essa preocupação ao declarar que ao percebermos nossa situação comunicativa como pertencente a uma ou outra situação contextual, social, histórica e cultural. Certamente compreendemos nosso posicionamento com os interlocutores e consequentemente compreendemos os limites possíveis na construção do próprio texto. Somando-se a isso legitimamos também a Teoria da argumentação na língua - ADL⁴ - proposta por Ducrot (1987). Por este caminho, nos apoiamos na abordagem de Carel (1994) e Ducrot (1999), especificamente no que trata a Teoria dos blocos semânticos - TBS⁵ e na análise de algumas modalidades do discurso que como afirma Guimarães (1979) são mecanismos capazes de estabelecer força ilocucionária no interior dos enunciados.

Vale ressaltar que o nosso interesse pela teoria da argumentação na língua é com base nas funções argumentativas dos mecanismos linguísticos citados e não em critérios meramente formais e sintáticos da gramática. Interessa-nos, portanto, sairmos de uma teoria semântica a uma teoria semântico-pragmática dos enunciados, pois como define Bronckart (1999) a linguagem caracteriza-se em primeiro plano como uma atividade social humana em que a principal função é comunicativa e pragmática.

Dado o exposto, entendemos que partindo do estudo teórico sobre as características sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo e a argumentatividade inerente à própria língua, buscamos, a partir da análise, a aplicação dessas teorias em situações reais de produção de textos argumentativos dos estudantes. Percebendo que há certa dificuldade em sistematizar a aprendizagem da escrita nos propomos a vivenciar a proposta metodológica 'SD' de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por acreditarmos ser uma ferramenta para o aprimoramento do ensino de produção de textos.

A partir da leitura dos trabalhos citados e partindo da reflexão de que as pesquisas sobre gêneros e a sua aplicação ao ensino têm objetivado oferecer meios para que os estudantes reconheçam os mecanismos linguísticos e discursivos que compõem os gêneros textuais e desenvolvam a competência comunicativa para produzi-los elegemos como nosso

⁴ Nas demais ocorrências de uso da expressão 'Teoria da argumentação na língua' utilizaremos somente a sigla – ADL.

⁵ Nas demais ocorrências de uso da expressão 'Teoria dos Blocos Semânticos' utilizaremos somente a sigla – TBS.

problema de pesquisa o seguinte: a ausência de conhecimentos das estratégias retóricas sociodiscursivas e retóricas argumentativas inscritas na própria língua que se presentificam nos textos argumentativos tem comprometido a apropriação dos estudantes da escrita dos gêneros predominantemente argumentativos.

Assim, esse trabalho tem como principal objetivo investigar como desenvolver habilidades de escrita do texto argumentativo, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião – e da realização de uma proposta teórico-metodológica – a sequência didática. Procuraremos revelar, através dessa ferramenta metodológica elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e dos aportes teóricos sobre argumentação, uma proposta para a análise e melhor desempenho da/na produção do gênero artigo de opinião.

Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- ✓ Observar dificuldades no desenvolvimento da escrita do gênero textual artigo de opinião proposto pelo Currículo de Língua Portuguesa⁶ para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco;
- ✓ Compreender a retórica/argumentativa inscrita na própria língua como essencial para a produção da força argumentativa entre os enunciados;
- ✓ Averiguar as características retóricas e sociodiscursivas necessárias para as práticas argumentativas;
- ✓ Propor uma intervenção na prática escrita dos estudantes de modo que diminuam as dificuldades encontradas;
- ✓ Ampliar o potencial argumentativo da escrita dos estudantes, através da execução de uma sequência didática.

Desse modo, esse estudo nos permite perceber como a linguagem com vista à persuasão e à inserção social do indivíduo se manifesta em diferentes contextos, bem como, quais os principais elementos sociodiscursivos e linguísticos que quando bem utilizados estabelecem uma força argumentativa dentro dos enunciados.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, nos propomos a descrever como se caracterizou e como foi feito o processo de geração/ de dados, assim como, apresentar o universo da pesquisa e os procedimentos que foram seguidos para que os objetivos propostos fossem alcançados.

⁶ O Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do estado de Pernambuco, doravante será nomeado apenas como Currículo de LP.

Caracterizamos esse estudo como qualitativo por apresentar características próprias dessa natureza. Segundo Ludke e André (1986), as características que a natureza qualitativa possui são as seguintes:

- ✓ Ter como principal instrumento o pesquisador;
- ✓ Optar pela descrição dos dados coletados;
- ✓ Preocupar-se mais com o processo do que com o produto;
- ✓ Como pesquisador, ter uma especial atenção à subjetividade do sujeito;
- ✓ Seguir um processo indutivo na análise dos dados;
- ✓ Tratar-se de uma abordagem teórico-metodológica que expressa uma forma diferente de construção do conhecimento, onde o sujeito tem papel ativo.

O universo desse trabalho de pesquisa foi as aulas de Língua Portuguesa de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Professora Elisa Coelho, da rede estadual de Ensino, em Garanhuns – PE, com um total de 30 alunos pesquisados. A escolha desse universo se justifica por ser uma série em que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental⁷ - e o Currículo de LP trazem diversas propostas de produção escrita dos gêneros textuais em que predominam a argumentação, e, dessa maneira, permitiu-nos o acesso aos textos dos estudantes, pelos quais, selecionamos os dados, fizemos o levantamento de informações, elaboramos uma proposta de intervenção e concluímos esta pesquisa.

Em relação ao processo de geração de dados, o corpus foi constituído, por meio da coleta de produções escritas, do gênero artigo de opinião. A coleta aconteceu durante a vivência da SD em dois momentos distintos: No primeiro momento, a coleta da produção inicial possibilitou a percepção do desempenho dos estudantes na produção do texto argumentativo, objetivo inicial desta pesquisa. Essa etapa serviu de parâmetro para a vivência do segundo momento: a categorização das dificuldades didático-pedagógicas; a aplicação de uma intervenção pedagógica e a coleta da produção final que possibilitou analisar os resultados quanto ao desenvolvimento ou não da argumentatividade dos estudantes na produção do texto argumentativo, objetivo final deste trabalho.

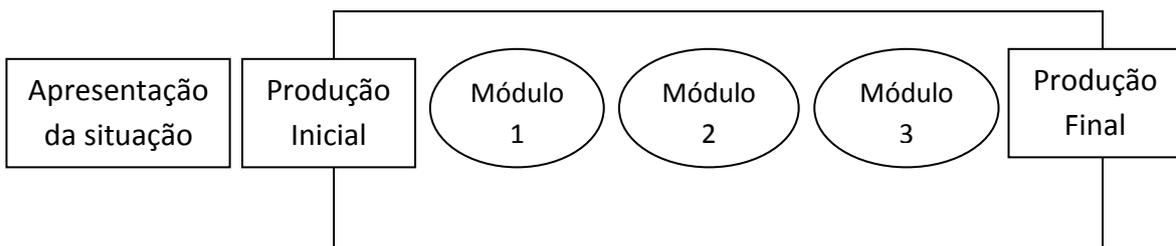
A escolha da SD se justifica por acreditarmos que se trata de um procedimento que propõe uma maneira precisa de trabalhar com gênero em sala de aula. Explicitaremos a seguir, informações mais claras do que é de fato esse procedimento didático e detalhes do seu processo de elaboração.

⁷ Optamos por utilizar a sigla PCN todas as vezes que nos reportarmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

A SD é uma proposta que representa uma ordenação de estratégias para o ensino de gêneros, sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores definem a SD como uma série de exercícios que são organizados em torno de um determinado gênero textual que tem precisamente o papel de desenvolver eficientemente a sua produção.

A proposta pressupõe que, ao ensinar um gênero, devem-se criar situações concretas de produção, aprofundando ao máximo os conhecimentos necessários para apropriação da escrita do gênero, incluindo a relação entre interlocutores. Para isso, os autores apresentam uma organização modular, que quando bem trabalhada, leva os estudantes a seguirem todas as etapas de produção escrita de um determinado gênero, possibilitando-lhes a aquisição de novas práticas de linguagem. Segundo os autores (2004), um modelo básico de uma SD para ser desenvolvida no processo de produção textual, pode ser assim representado:

Esquema 1: Sequência Didática



Fonte: Marcuschi (2008, p. 214)

Assim, tomando como base o esquema acima, criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos detalhar a estrutura de base de uma SD da seguinte maneira:

Primeiro, ocorre uma apresentação da situação inicial em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Define-se a modalidade escrita ou oral e se decide qual o gênero será produzido. Em seguida, serão definidos os conteúdos a serem desenvolvidos, mediante a relação com o gênero. Através da leitura, os estudantes deverão ter um primeiro contato com o gênero e os aspectos de sua organização deverão ser discutidos pelo professor. Depois, eles elaboram a primeira produção que poderá ser coletiva ou individual, o professor deverá realizar uma avaliação diagnóstica e elencar as dificuldades encontradas nos textos dos estudantes. Essa primeira produção é ainda um treino do gênero sem uma destinação específica, os ajustes virão posteriormente até a produção final. Essa etapa permite ao professor avaliar e identificar os problemas de aprendizagem dos estudantes, bem como, os

conhecimentos já adquiridos na produção do gênero. A partir desse primeiro contato com os textos dos alunos, os módulos serão ajustados. Os módulos serão constituídos por diversos exercícios escolares com o intuito de corrigir as dificuldades encontradas. Os módulos podem ser vários, até que se tenha exercitado suficientemente a produção até a elaboração final. Nessa etapa, o aluno poderá pôr em prática o que aprendeu em todas as etapas anteriores e, com o professor, verificar o desempenho alcançado e também as limitações para a realização da produção do gênero estudado.

Reconhecemos, portanto, que o procedimento da SD, pelo fato de delimitar as dimensões ensináveis, permite trabalhar os diversos mecanismos do ensino de língua que compõem o processo de produção textual dentre eles: os elementos retóricos sociodiscursivos e retóricos argumentativos inscritos na própria língua, possibilitando a reflexão de uso do gênero em situações cotidianas.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa proposta, mostra-se fundamental, para essa pesquisa, tanto no sentido de possibilitar um diagnóstico da capacidade argumentativa dos estudantes do 9º ano na produção do gênero artigo de opinião, como no sentido de constituir-se uma forma de intervenção nas dificuldades encontradas na escrita do texto argumentativo.

Descrição dos procedimentos de análise que guiarão a pesquisa:

1. Formulamos a proposta de produção de um artigo de opinião;
2. Apresentamos aos estudantes o gênero textual artigo de opinião, para que façam a leitura;
3. Levamos os estudantes a descreverem oralmente o que diferencia o gênero artigo de opinião de outros gêneros que já conhecem e em que situações sociais poderá ser útil;
4. Discutimos estratégias de ordem retóricas sociodiscursivas e retóricas argumentativas da própria gramática presentes no texto argumentativo;
5. Solicitamos uma produção individual de um texto argumentativo, do gênero artigo de opinião, que foi recolhido;
6. De posse da atividade de produção textual, corpus inicial da pesquisa, partimos para a análise propriamente dita. O procedimento de análise permitiu uma análise das dificuldades dos estudantes no uso de estratégias específicas na produção do texto argumentativo. Os procedimentos de análise podem ser mais bem entendidos através da tabela abaixo:

Quadro 1: orientações pedagógicas para análise do corpus da pesquisa

Categoria	Eixo	Critérios de análise
Retóricas / argumentativas e sociodiscursivas	Técnicas retóricas/sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de posição do autor do texto frente ao tema abordado, refutação, negociação e sustentação da posição assumida; - Elaboração de argumentos bem fundamentados e produtivos mediante a intenção persuasiva do gênero artigo de opinião, corpus desse trabalho. - Orientação discursiva de acordo com o contexto histórico, cultural e social dos interlocutores, visando, a partir de interesses próprios, exercer influência no ato de produção e recepção.
Retóricas / argumentativas da própria língua	A argumentação na língua	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de encadeamentos argumentativos no interior dos enunciados por meio do uso coerente dos marcadores argumentativos de conclusão ou de oposição, explícitos ou implícitos, entre os segmentos do texto; - Presença adequada dos predicados cristalizados é + adjetivo: é necessário, é preciso, é certo, é fundamental, é importante etc e dos verbos auxiliares modais poder e dever, com vista à manipulação argumentativa sobre o interlocutor de quem se procura deter atenção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

7. Fizemos a categorização das dificuldades encontradas, com base nas orientações didático-pedagógicas do quadro acima;
8. Produzimos um relatório com os resultados parciais da pesquisa;
9. De posse dos resultados e com o objetivo de contribuir com a superação dos eventuais problemas partimos para a segunda etapa da SD: organizamos, a partir da análise das primeiras produções, quatro módulos ⁸ (os módulos foram constituídos de variadas atividades e situações pedagógicas, ajustadas de acordo com a classificação didático-pedagógica descrita

⁸ Os textos utilizados e as atividades elaboradas para a vivência dos módulos da SD poderão ser encontradas nos apêndices desse trabalho.

acima e com as dificuldades reais encontradas pelos estudantes na produção do texto argumentativo);

10. Transformamos os módulos em aulas⁹ (situações didáticas) que foram ministradas para os estudantes explorando os pontos em que apresentaram dificuldades e procurando construir o aprimoramento da escrita do texto argumentativo, através da vivência dos exercícios escolares organizados para esse fim;

11. Após a vivência dos módulos solicitamos aos estudantes uma segunda produção do gênero artigo de opinião, corpus final da pesquisa, que foi recolhido;

12. De posse da produção final e com base nas orientações didático pedagógicas descritas no quadro 1 avaliamos o progresso dos estudantes em relação aos problemas encontrados na escrita dos textos argumentativos;

13. Produzimos as considerações finais da pesquisa.

Dessa maneira, com os dados obtidos e com as discussões voltadas para o nosso objetivo geral, partimos para a discussão sobre se a intervenção realizada pela vivência da ‘SD’ contribuiu ou não com a superação de eventuais problemas encontrados na escrita dos textos argumentativos produzidos pelos estudantes na produção inicial. Em seguida, discutimos a viabilidade de uso dessa ferramenta metodológica para a aprendizagem da escrita do texto argumentativo a partir dos resultados finais obtidos.

No que se refere à organização retórica desse trabalho, temos a seguinte distribuição: o trabalho foi constituído de três seções além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, ‘Pensando gênero, texto e ensino’, levantamos uma discussão sobre as teorias mais recentes sobre gêneros com ênfase naquelas que consideram o gênero como meio de ação e inserção social que serviram de aporte para o nosso estudo.

Na segunda seção intitulada ‘Argumentação e linguagem’, discorremos sobre a argumentação, fazendo uma breve trajetória dos estudos retóricos desde a retórica antiga até a nova retórica. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre as funções e usos sociais do texto argumentativo e suas características sociodiscursivas. Finalizando essa seção, apresentamos algumas relações retóricas argumentativas inscritas na própria língua essenciais para o ato de argumentar.

Por fim, na terceira seção dedicada à análise, apresentamos os resultados da nossa pesquisa. Em primeiro lugar, expomos a análise da produção inicial de cada estudante, bem como, as dificuldades encontradas em cada texto, e na sequência, apresentamos a análise da

⁹ Os planos de aula (situação didática) constam nos apêndices A, B,C e D desse trabalho.

produção final demonstrando os principais pontos em que ocorreram ou não avanços na escrita. Ao final de toda a análise, apontamos as contribuições da pesquisa com a superação ou não dos eventuais problemas.

SEÇÃO 1

PENSANDO GÊNERO, TEXTO E ENSINO

Considerando que o homem é o ser que se constitui por e pela linguagem, faz-se necessário que a escola reúna esforços no sentido dos estudantes se apropriarem dos conhecimentos para os usos da língua. Pensar um trabalho em sala de aula que proporcione aos estudantes a inserção nas práticas sociais, através dos usos da linguagem, requer que se assuma a ideia de letramentos como fundamental, conforme propõem muitos estudiosos. Dentre eles podemos destacar os estudos de Kleiman (1995), Matencio (2004) e Soares (2002). Para Kleiman (1995), os estudos de letramento têm como finalidade compreender as transformações sociais decorrentes do uso da escrita. De acordo com Soares (2009), o letramento pode ser definido como o domínio da leitura e da escrita. Para a autora, o indivíduo para ser considerado letrado precisa, além de ler e escrever, fazer uso adequado da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais em que esteja inserido.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma reflexão, por parte da escola, acerca do ensino, pois sendo a escola o lugar por excelência para o letramento, ela deve conseguir incorporar em seus estudantes as práticas de escrita, a fim de que possam envolver-se no mundo social. Sabemos, porém, que esses usos sociais apresentam características bem específicas, dependendo do tipo de atividade que o indivíduo esteja inserido, portanto, a escrita desenvolvida na escola deve ser bem diversificada, de forma que possa atender aos diversos âmbitos discursivos da atividade humana e a formação do sujeito letrado para as práticas sociais.

Contudo, para que os estudantes possam estar letrados para as práticas sociais, eles precisam dominar uma organização textual-discursiva que se materializa nas variadas formas de interação verbal. Bakhtin (2003) nomeia essas organizações de ‘gêneros discursivos’. Ele afirma que a capacidade dos gêneros é indeterminada, pois se adequa às atividades humanas e essas são infinitas, o que requer para cada caso específico um determinado gênero.

É pertinente, ainda, retomarmos os PCN (1998) que também se posicionam nessa discussão ao afirmar que quando um sujeito interage com o outro, o discurso se organiza a partir dos propósitos comunicativos do locutor, das crenças que acredita que o auditório possui sobre um determinado assunto, do que supõe serem suas ideias, pensamentos e atitudes frente a um determinado assunto. Isso é o que necessariamente influencia a escolher um ou outro gênero no qual o discurso se realizará.

Posto isto, vale ressaltar que, embora os documentos oficiais PCN e Currículo de LP, baseados nas teorias mais recentes, orientem a prática pedagógica do professor de LP em torno do trabalho com os gêneros textuais, o eixo produção textual não avançou muito, na escola. Os resultados das redações do ENEM, (cf. nota de rodapé p 10), são exemplos que apontam para esse fracasso. Portanto, os estudantes precisam ser orientados quanto ao processamento didático de construção dos gêneros, é preciso pôr em foco a aprendizagem da escrita através da exposição detalhada das peculiaridades que compõem o processo de escrita dos gêneros, assim como levá-los a identificar a função social do texto com vista ao projeto de dizer do produtor.

Considerando, portanto, a necessidade de entender os entraves em torno do ensino da produção escrita, iniciaremos essa discussão por uma reflexão acerca das noções conceituais que foram tomadas no ensino de língua e de considerações quanto à realidade do ensino de produção de texto nos dias atuais. Em seguida, reconhecendo o aspecto social dos estudos da linguagem, que nomeiam os gêneros como meio de interação social e de organização social, desenvolveremos o tópico gênero como ação social e, por fim, trataremos do gênero artigo de opinião, como meio para o desenvolvimento da argumentatividade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

1.1. Noções do ensino de língua e o ensino de produção de texto atualmente

Discutir as concepções de linguagem¹⁰ que fundamentaram o ensino de LP é, sem dúvida, uma forma de compreender as diversas posturas acerca da educação que definem o agir pedagógico do professor nas atividades propostas para os estudantes. Nesse sentido, objetivamos encontrar as respostas para as seguintes perguntas: Para que ensinamos LP? Quais as concepções de linguagem que fundamentaram e fundamentam, ainda hoje, o ensino de LP? E qual dessas concepções é apontada pelos estudos atuais como a mais completa para o desenvolvimento da linguagem? Começaremos essas discussões fazendo uma breve descrição das diferentes concepções teóricas sobre a linguagem, e, em seguida levantaremos considerações sobre o ensino de produção de texto nos dias atuais. É importante frisar que elas não foram e não devem ser consideradas excludentes, ou seja, uma não se sobrepõe à outra, mas são perspectivas que convivem e direcionam ainda hoje o ensino de LP.

¹⁰ Na tese – “Atividades de Linguagem em transformação: O processo seletivo do Colégio de Aplicação da UFPE – de Ângela Valéria Alves de Lima (2013)”, há mais a esse respeito.

De acordo com os estudos de Geraldi (2012), três concepções de linguagem podem ser observadas e situadas nas três grandes correntes dos estudos linguísticos:

- Linguagem como expressão de pensamento (corrente da gramática tradicional);
- Linguagem como instrumento de comunicação (corrente do estruturalismo de Saussure e o transformacionalismo);
- Linguagem como interação (corrente dos estudos linguísticos da enunciação).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento predominou com bastante força no ambiente escolar, do século XVIII até fins do século XIX. Foi inicialmente desenvolvida pelos gregos e se estendeu até os estudiosos da Idade moderna, exercendo grande influência, ainda hoje, no ensino de LP. Tal concepção foi substituída, teoricamente, somente a partir do século XX. Dentre as contribuições para a sustentação e defesa das ideias, desse momento, destacamos o estruturalismo de Saussure. A grande preocupação dessa noção era com a eficiência da linguagem.

Segundo Soares (1998), o ensino de LP, do século XVIII até fins do século XIX, realizou-se como ensino de regras gramaticais. O ensino da disciplina objetivava a imitação dos clássicos e foi tomado como referência para a boa escrita, assim, as aulas de língua correspondiam a uma extensiva análise de apropriação da escrita gramaticalmente correta, através do reconhecimento da norma padrão, enquanto que os textos literários serviam de modelo para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Essa concepção de língua se limitou à aprendizagem de uma estrutura linguística adequada, seja pelo conhecimento de regras de funcionamento da língua ou pelo reconhecimento dessas regras nos textos literários que já possuíam a modalidade de língua dominada. Neves (2002) declara que nesse período, ao se proferir alguma coisa, o falante devia dizer bem, fazendo uso de uma linguagem bem elaborada e com requinte. Vale lembrar, que o acesso à escola era direito das camadas sociais privilegiadas, que já possuíam certo nível cultural, linguístico e de prestígio social, e a escola servia de aprimoramento de uso da língua.

Dessa forma, e retomando outra vez os estudos de Soares (1998), dentre as perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, torna-se relevante considerar a importância da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Trata-se de uma perspectiva linguística no que se refere aos fatores internos que é influenciada por uma perspectiva sociopolítica no que diz respeito aos fatores externos. Desde os tempos de colônia até o século XIX, tais perspectivas determinaram o ensino da língua, sendo que a perspectiva sociopolítica, nessa concepção de língua, foi priorizada, por causa da necessidade social do

bom uso da língua materna e de sua aprendizagem para uma adequada tradução dos pensamentos.

A concepção de linguagem como forma de expressão de pensamento, vinculada à corrente da gramática tradicional, foi nomeada, muitos séculos depois, por Bakhtin (2009), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, como a corrente de estudos linguísticos denominada de subjetivismo idealista. Para o autor (2009, p. 72-73), essa corrente pode ser explicada em quatro proposições, a saber:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Em suma, para Bakhtin, tal concepção corresponde a um ato individual de fala ou uma enunciação monológica que representa uma consciência pessoal do sujeito, que fundamenta o seu discurso em suas ideias, pensamentos e anseios, deixando de lado todo contexto envolvido no processo de enunciação. Bakhtin (2009) submete essa noção a uma crítica. Para ele, o produto do ato de fala é a enunciação, portanto, sendo a enunciação um ato social, não poderá ser compreendida por meio subjetivo.

Essa concepção de linguagem conduziu e, em muitos casos, conduz ainda hoje, o ensino. Tradicionalmente boa parte do ensino de escrita se preocupa apenas com textos gramaticalmente e ortograficamente bem construídos e talvez bem organizados textualmente. Em decorrência disso, é possível perceber que há uma resistência por parte dos estudantes às aulas de LP, sem contar que apresentam certo desinteresse¹¹ pela aprendizagem da língua, em virtude da falta de identificação do que aprendem na escola com as práticas cotidianas em que estão inseridos.

A partir dos anos 60, as camadas populares conquistaram o direito de acesso à escolarização e houve o desenvolvimento industrial, trazendo assim novas condições sociopolíticas que resultaram em uma nova concepção tomada pelo ensino de LP. A concepção de língua, nesse período, é a de instrumento de comunicação. Saber conhecimentos do sistema linguístico já não atendia às necessidades do indivíduo, os objetivos eram voltados

¹¹ Para comprovar essa observação, fazemos menção à experiência de docência de 12 anos da professora pesquisadora, na área de LP.

para o desenvolvimento dos alunos na utilização e compreensão de mensagens diversas, que possibilitassem o uso da língua na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, teoricamente, substitui a noção de linguagem como expressão de pensamento. As ideias de Saussure contribuíram para a sustentação e defesa dessa concepção. A partir de então a organização do discurso acontece não mais pelo pensamento, mas pelo conjunto de signos que se estruturam conforme normas do próprio sistema para codificar uma mensagem de um emissor para um receptor. Este fato, Segundo Nader (apud Santos, 2009, p. 61), “é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”.

Essa concepção de linguagem foi chamada por Bakhtin (2009) de ‘objetivismo abstrato’. Para ele, essa noção compreende que o meio de sistematizar todos os fatos da língua situa-se nos elementos linguísticos, tais como: as formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Ou seja, ao contrário da primeira concepção, em que a linguagem é organizada pelo pensamento, nessa o próprio sistema de signos se une de acordo com as convenções próprias do sistema linguístico denominada por uma determinada comunidade para organizar a linguagem.

Para melhor ilustrar essa segunda concepção de linguagem, retomamos mais uma vez os estudos de Bakhtin (2009, p. 82). O autor resume essa noção nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e preempatória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros) não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas.

Em síntese, nesse momento, a língua não é mais considerada um ato individual, uma vez que envolve uma dada comunidade passando a ser compreendida como um ato social. Esse aspecto social limita-se, portanto, ao sistema de formas convencionadas e reconhecidas em uma determinada sociedade, assim, o contexto ainda não é levado em consideração dentro do discurso. Temos também a seguinte definição de língua apresentada por Saussure (1997, p. 21) que corrobora com as ideias dessa concepção:

Um tesouro depositado pela prática de fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, no cérebro de um conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Em relação a isso, Geraldi (2012) afirma que a teoria da comunicação entende a língua como um conjunto de regras preestabelecidas que organiza a linguagem. Assim, o sujeito falante e o contexto de produção, no caso, os interlocutores, não têm controle nenhum sobre a língua.

Vale ressaltar, ainda, que essa concepção de linguagem, assim como a concepção anterior, foi alvo de críticas por alguns estudiosos. Para Bakhtin (2009, p. 108),

“A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino [...] esse sistema nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais...”.

Marcuschi (2008) também expõe a sua opinião quando afirma que embora muitos fenômenos da língua possam ser explicados pelo sistema linguístico, o uso da língua só terá sentido se estiver vinculado a contextos sociais significativos. Assim, embora sejam importantes os aspectos formais que organizam a linguagem, não podemos desconsiderar o contexto social mais amplo em que a língua está inserida.

Contudo, tomando como base as concepções descritas, até aqui, o ensino de língua, na escola, em diversas situações exclui a relação entre o que nela se ensina com as situações reais da vida cotidiana. Sendo assim, é pertinente reiterar alguns questionamentos de Cagliari (1995, p. 169), como: “Que graça tem a escola? Para que serve ler e escrever?” Tais questionamentos nos levam a uma reflexão sobre o ensino de LP na escola. Este deve ser capaz de levar o estudante a utilizar a linguagem como meio de interação e inserção no meio social em que vive, reconhecendo-se como sujeito da sua própria aprendizagem. Entretanto, nos deparamos com uma crise na linguagem¹² que pode ser comprovada pelo baixo desempenho nas redações dos vestibulandos ou pelo baixo desempenho nas produções textuais em sala de aula. Em função disso, as concepções para o ensino de língua continuaram e continuam até hoje sendo reformuladas com a finalidade de que os estudantes possam desenvolver a sua própria competência linguística.

¹² A respeito da crise da linguagem, Rocco já cunhara em 1981, na obra *Crise na linguagem – a redação no vestibular*. Essa crise pode ser constatada, atualmente, através das estatísticas dos resultados do ENEM, apresentadas pelo – INEP – (ver nota de rodapé p. 10).

Assim, a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, teoricamente, durou até meados dos anos 80. A partir desse período, surgiu uma nova concepção que vai além de uma forma mecânica de utilização da língua como meio de fazer compreender uma mensagem, compreendendo a língua como enunciação e discurso, situada no plano das ações sociais e históricas em que é utilizada. Novas concepções de gramática, de texto e de ensino aliaram-se à nova concepção de ensino de língua. Dessa forma, o objeto de ensino de LP, antes a palavra e a frase, precisou ser mudado para o texto. Este passou a assumir posição de destaque nesse cenário, sendo entendido dentro de seu contexto de produção e compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, tornando a aprendizagem mais significativa para os estudantes. Para melhor caracterizar essa mudança, apresentamos a definição de texto em Koch (1997, p.22):

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

Em vista disso, e em consonância com Marcuschi (2008), a língua não pode mais ser concebida como meio de reproduzir ou representar ideias ou como mera condução de informações, mas sim como uma atividade cognitiva que possibilite a inserção dos indivíduos em efetivos contextos de interação social.

Portanto, na tentativa de tornar o ensino de produção de texto mais eficaz, diversas visões e noções do ensino de texto permeiam a organização do currículo; noções essas que tanto podem favorecer a utilização da escrita em diferentes situações de usos sociais, como podem dificultar o seu processo de aquisição. De acordo com Soares (1999), o estudo do texto se baseia nas diversas concepções de linguagem que surgiram, até os dias atuais, dentre elas podemos ressaltar: uma abordagem mais estruturalista (ao nível da frase), momento esse em que surgem as primeiras reflexões acerca do léxico-gramática e a inter-relação entre texto e discurso; uma abordagem voltada aos padrões sociocognitivos ou estruturas retóricas utilizadas na produção/recepção de textos; uma abordagem em que os propósitos comunicativos pelos quais os contextos de uso ganham espaço são postos em evidência; e, por fim, falemos da abordagem atual, priorizada nesse estudo, que se diferencia das demais pelo fato de valorizar os aspectos externos observáveis no momento de produção. É o caso, por

exemplo, do contexto situacional e social para a organização da língua e do papel que os interlocutores cumprem na realização do discurso. Esses que remontam à concepção de texto materializado em gêneros como formas de inserção, organização cultural e ação social.

Entretanto, mesmo que o ensino seja influenciado pelas abordagens citadas, atualmente, é perceptível o desejo comum de priorizar a última abordagem. Isso ocorre por reconhecê-la como meio de proporcionar aos estudantes um desempenho linguístico para a sua inserção na vida social. Tal preocupação está no objetivo geral para o ensino de LP presente nos PCN (1998, p. 32) para o Ensino Fundamental, a saber:

espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania)

Nessa perspectiva, e dentro de uma noção de texto como unidade comunicativa, fundamental à efetiva inserção do indivíduo em práticas sociais concretas, o ensino de texto, atualmente, adotou o trabalho com os gêneros textuais que se constituem de elementos sociais, históricos e culturais utilizados em uma comunidade. Bronckart (1999, p. 75) argumenta a favor disso quando afirma que:

chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação) Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero.

Para consolidar o ensino de produção escrita na escola, vinculado às práticas de enunciação, tornou-se, então, necessário apresentar aos estudantes os diversos gêneros que circulam socialmente, e fazê-los entender que a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por meio de textos orais e escritos que têm forma e conteúdo determinados pelos propósitos comunicativos específicos de cada gênero, na esfera social e contextual em que estejam inseridos.

Ressaltamos ainda, que nos documentos oficiais, orientadores do ensino de LP, os gêneros textuais são tomados como objetos de ensino. Percebemos uma preocupação desses documentos em inserir o trabalho com os gêneros textuais, nas aulas de LP. É o que se depreende nos PCN (1998, p.10) quando se afirma que “as situações de ensino de língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de

ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas”.

Contudo, o ensino de gênero não tem sido produtivo na escola. Esse trabalho tem apresentado certa complexidade, uma vez que os estudantes não conseguem a princípio se familiarizar com os gêneros textuais que são propostos pela escola. Marcuschi (2008) ressalta que o papel da escola precisa ser redimensionado. É preciso antes de tudo perceber se se está correspondendo ao papel social de ensinar, mas, sobretudo, de fazer com que o estudante aprenda.

Em relação a isso, e de acordo com Miller (2009), aprender um gênero constitui um processo complexo, no qual o estudante muitas vezes se depara com o desafio de ler e produzir determinados gêneros que se apresentam de maneira obscura. Bazerman (2011, p. 24) concorda com essas ideias:

não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual. Nem deveríamos ignorar as percepções dos alunos sobre a direção para onde estão indo e sobre seus sentimentos a respeito dos lugares que lhes indicamos.

É importante frisar que os critérios estabelecidos para a seleção dos diferentes gêneros, em cada série, pelas propostas curriculares que permeiam o ensino, hoje, ou as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor para o ensino desses gêneros, parecem não corresponder aos níveis de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, eles não conseguem uma progressão didática no domínio dessas linguagens, apresentando diversas dificuldades na apropriação da escrita dos gêneros que são propostos pela escola.

Percebemos, portanto, a importância de investigar as práticas de escrita trazidas pelos estudantes como um dos meios para a apropriação da escrita dos gêneros e, diante do quadro, adotar estratégias que visem à preparação dos estudantes desenvolvendo neles ao longo do processo de formação o letramento necessário, em relação à apropriação da escrita, em cada nível de escolaridade. Bazerman (2011, p. 16) concorda com isto quando apresenta o seguinte argumento:

Os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. Embora todas as formas de escrita que os alunos

poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita.

Diante do exposto, fica clara a necessidade prática de preparar os estudantes para uma aprendizagem da escrita de textos que vá além da produção de sentenças corretas, mas, sobretudo, das maneiras que os estudantes encontram de lidar com os gêneros textuais, quer na escritura, quer na leitura, no contexto das múltiplas atividades que a escrita enquanto processo exige. Ademais, é preciso que o ensino de produção de texto esteja centrado no uso real da língua, possibilitando aos estudantes experimentar discursivamente o uso dos gêneros e, conseqüentemente, obter uma participação mais efetiva nas circunstâncias sociais e contextuais do seu meio.

Ademais, parece-nos pertinente tentarmos responder a seguinte questão: como as práticas de produção de texto no ambiente educacional podem auxiliar os estudantes, através dos usos sociais da escrita, a tornarem-se agentes sociais efetivos? Em primeiro lugar, é preciso lembrar que somente introduzir os gêneros textuais nas aulas de LP não é suficiente para garantir que os estudantes utilizarão esses gêneros como forma de ação e interação social, isso dependerá da ação pedagógica desenvolvida pelo professor. Portanto, se o professor utiliza-se de uma pedagogia em que o trabalho com o gênero limita-se apenas ao estudo da reprodução de formas linguísticas, modelos e estruturas, desvinculados dos interesses reais dos estudantes, esta prática não pode ser entendida como um ensino que transforme o gênero em uma ação social.

Posto isso, compreendemos que o ensino de produção de textos, a partir do uso de gêneros, não deve estar separado dos usos sociais, portanto, devem ser ensinadas prioritariamente, as funções sociodiscursivas a que servem. Marcuschi (2002) reforça esse pensamento ao afirmar que conhecer um gênero é, sobretudo, uma forma de realizar, através da linguagem, objetivos específicos em situações particulares. É preciso, então, em primeiro plano, despertar nos estudantes o interesse, a motivação e o envolvimento com a escrita de modo que a compreendam como instrumento útil para sua vida social. Em relação às diversas funções sociais da escrita, Bazerman (2011, p. 11) argumenta:

A escrita nos permite uma semiprivacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para a criação de uma presença no mundo. Permite-nos utilizar os nossos recursos internos e também os externos, como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar.

Nesse aspecto, a prática de ensino sob a ótica dos gêneros que se transformam em uma ação social deve proporcionar aos estudantes o reconhecimento da funcionalidade da escrita, bem como, entendê-la como meio de uma efetiva concretização das práticas sociais em que estejam inseridos, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem precisam compreender a importância da aprendizagem dos gêneros, entendendo-os como ferramenta para a interação produtiva nos grupos sociais que participam. Os PCN (1998, p. 30) demonstram essa preocupação ao afirmar que:

Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Retomando novamente os estudos de Bazerman (2011), reforçamos ainda a discussão sobre algumas formas de trabalho com o gênero em sala de aula que não correspondem a uma abordagem social de gênero proposta nos estudos atuais. Além de um ensino centrado na estrutura do gênero, é possível ainda perceber a escrita dos alunos sendo utilizada apenas para avaliação. Tais práticas tornam a atividade de escrita enfadonha e amedrontadora, consequentemente ficando sem sentido para os estudantes. Em relação a isso, Bazerman (2011, p. 15) acrescenta:

Como resultado dessa habilidade abstrata ensinada numa atmosfera constante de exposição e avaliação, a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular. [...] A esse tipo de escrita escolar vazia falta o que Wayne Booth chamou de uma posição retórica, que forma uma relação concreta entre um escritor engajado e uma audiência interessada em um assunto significativo para ambos.

Sugerimos, portanto, que ao invés de se trabalhar os gêneros textuais a partir de uma mentalidade normativa e/ou avaliativa, sejam trabalhados as suas diversas possibilidades sociodiscursivas. O estudante precisa compreender que os gêneros não são somente estruturas textuais, mas estão relacionados às diversas funções sociais do mundo em que vivem e que apropriar-se da escrita de um determinado gênero significa estar apto a realizar ações discursivas nesse meio social.

1.2 Os gêneros como meio de ação social

Como vimos até aqui, diversas são as terminologias para a classificação de texto. Nos estudos linguísticos atuais, já existe um consenso de que não se produz texto, sem que este esteja materializado em um determinado gênero textual. Em consonância com esse pensamento, encontram-se as ideias de Marcuschi (2008, p.22) que afirma que “[...] todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. Tendo em vista tal afirmação, buscamos no próprio autor (2002, p. 24) a distinção entre texto, gênero e discurso. O estudioso afirma que:

[...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, os discursos se realizam nos textos.

Nos estudos sobre gêneros, é possível nos depararmos com expressões do tipo: gêneros de textos, gêneros textuais, gêneros do discurso, tipo de texto, tipo de discurso entre outras. É preciso lembrar, porém, que cada uma dessas distinções terminológicas corresponde a diferentes perspectivas, de diferentes momentos, que, embora se inter-relacionem ou se aproximem, tem suas especificidades quanto ao modo de entender as características do gênero. Para compreender melhor essas diferentes perspectivas, apresentaremos algumas definições. Iniciemos pela definição da expressão ‘gêneros discursivos’ adotada por Bakhtin (2009, p. 279). O autor define:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. Dessa forma, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciatador reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Ele ainda acrescenta (2009, p. 303): “São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”.

As abordagens trazidas por Bakhtin foram alvos de críticas por alguns estudiosos. Dentre eles podemos citar Marcuschi (2002) e Bronckart (2002). Segundo eles, a expressão ‘gênero discursivo’, bem como a definição trazida pelo autor, apontam determinadas limitações e problemas. A esse respeito Marcuschi (2002) apresenta a sua opinião ao declarar que o simples fato de existir um determinado gênero ou de este ser utilizado, não garante o sucesso comunicativo. Para ele, se torna mais coerente entender os gêneros como necessários e não suficientes como declara Bakhtin. O autor ainda acrescenta uma ressalva (2002, p. 63):

por mais frutíferas e instigantes que sejam as ideias de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, não se pode deixar de admitir que são ainda vagas para uma atividade de análise. Ele é muito importante e claro para se ter a visão global dos fenômenos discursivos e para se obter uma ideia clara da natureza da linguagem enquanto uma atividade dialógica de caráter sócio-interativo.

De acordo com Bazerman (2007), nos últimos tempos, os gêneros têm sido estudados sob três pontos de vista distintos, são eles: gênero como texto, gênero como retórica e gênero como prática. A abordagem de gênero como texto é uma perspectiva centrada no estudo dos aspectos textuais que envolvem a linguagem, a organização textual e o conteúdo proposicional. Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero não se fundamenta nas funções sociais do gênero, mas limita-se ao estudo dos meios linguísticos e organizacionais para a sua realização. Na abordagem gênero como retórica são postos em evidência os aspectos textuais que guiam o auditório. Trata-se das seguintes situações sociorretóricas: intenções, finalidade comunicativa socialmente elaborada, situação contextual e recursos intertextuais, e na abordagem de gênero como prática o gênero é visto como dinâmico, heterogêneo e situado, dessa forma, a ação genérica do gênero não dependerá tão somente de elementos textuais, mas das condições que envolvem as práticas textuais, como é o caso dos processos de produção/recepção, condições materiais e sociais, identidades e atos dos interlocutores diante do texto etc.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados às situações sociais, culturais e históricas dos domínios discursivos, Mas apesar disso, devem estar ajustados com o suporte, sujeitos envolvidos, tempo, espaço entre outros. Dessa forma podemos afirmar que os gêneros é um espaço de constante mudança, podendo ser compreendido como um espaço que se adequa as transformações históricas, sociais e culturais.

A partir das abordagens teóricas, citadas, preferimos adotar nesse estudo a expressão gêneros textuais, bem como, a abordagem de gênero como prática. Tal escolha justifica-se no

entendimento de que os gêneros dependem e se acomodam de acordo com os variados contextos sociais, históricos e culturais em que se realizam. Apresentamos ainda, o seguinte argumento de Marcuschi (2002, p. 25) a respeito dessa questão:

o gênero é o resultado do trabalho coletivo, o que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Por isso, gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em situação comunicativa qualquer. Os gêneros apresentam-se sobremaneira maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade se evidencia, já, em sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma. Assim, os gêneros textuais surgem, se situam e se integram, funcionalmente, nas culturas em que ocorrem.

Partindo, portanto, da concepção adotada por Marcuschi (2002), defendemos os gêneros como meios concretos de ação e atividade sociodiscursiva situadas em uma determinada comunidade. Posto isso, compreendemos que não se pode conceber o trabalho com os gêneros textuais desvinculado da realidade social e de seu envolvimento com as atividades humanas. Trabalhar os gêneros textuais, portanto, é entender a linguagem enquanto meio de compreensão e inserção do indivíduo no meio social, porém, isso deve se dar a partir de uma relação entre as formas linguísticas, discursivas e as ações sociais.

Em relação a isso, ainda colocamos em destaque a opinião de outros autores. Araújo (2000) enfatiza a dinamicidade e mutabilidade dos gêneros, para ela, os gêneros são mecanismos que respondem aos contextos sociais, ou seja, não é o gênero que define o contexto social, mas a necessidade contextual é que se caracteriza como um traço definidor do gênero. Para Brandão (2001), a estabilidade dos gêneros está submetida ao poder sociocultural e individual razão pela qual os caracteriza como variáveis e heterogêneos.

Nessa perspectiva, e para a concretude pedagógica desse estudo, tomamos como base algumas concepções apresentadas no interacionismo sociodiscursivo. A importância das perspectivas teóricas constantes no interacionismo sociodiscursivo pode ser melhor compreendida a partir de Bronckart (1999, p. 42) quando afirma que a ideia central dessa tese “é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Dentre as teorias escolhidas também destacam-se os estudos referenciais de Marcuschi (2002 e 2008) e Bazerman (2007 e 2011). Vale ressaltar, que optamos por relacionar esses estudos por acreditarmos que há uma aproximação entre as abordagens apresentadas por cada um deles na discussão sobre gênero como ação social.

Conforme Marcuschi (2008, p. 161), “os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder: são a nossa forma de inserção, ação e controle social”. Assim, os gêneros são considerados, por ele, como meios de atuação em certas situações discursivas, como forma de legitimá-las, uma vez que as situa numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhes dão sustentação. Isso se torna evidente em uma reflexão sobre a língua de pelo menos quatro pontos, sugerida pelo autor (2008, p. 21), a saber:

- a) Na noção de linguagem como atividade social e interativa;
- b) Na visão de texto como unidade de sentido ou unidade de interação;
- c) Na noção de compreensão como atividade de construção de sentido
- d) Na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- e) Na noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída

Comunga de pensamento semelhante Bazerman que em seu trabalho afasta-se da reflexão de língua enquanto estrutura priorizando nos estudos da linguagem os aspectos sociais, históricos e culturais. O autor (2011) declara que as ocorrências sociais são registradas através de modelos textuais fixos, e precisos, e que juntos os vários tipos de textos se condicionam em um conjunto de gêneros que representam as atividades humanas. Para entendermos melhor a perspectiva teórica adotada por Bazerman, torna-se pertinente, ainda, retomarmos a definição de gêneros textuais proposta por ele (2006, p. 23),

Os gêneros textuais são frames para a ação social, e moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Constituem os lugares familiares para onde nos dirigimos com o intuito de criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros. Os gêneros são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

É importante salientar que tais teorias acham-se em consonância com Bronckart (1999, p.103), quando o autor afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Esse mesmo autor (2003) afirma que conhecer um determinado gênero é prioritariamente compreender o seu uso, sua importância e o seu êxito nos contextos sociais.

De maneira geral, é importante destacar que, embora os PCN (1998) e o Currículo de LP tenham sido embasados por diversas teorias sobre o assunto, é notável a presença de ideias advindas do interacionismo sociodiscursivo proposta por diversos estudiosos e adotadas nessa pesquisa como fundamental para um trabalho significativo com os gêneros textuais. Levando

em conta tais teorias, o documento relaciona os gêneros para serem trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental, agrupando-os em função das necessidades dos indivíduos para a efetiva inserção na sociedade letrada. Dentre as escolhas, podemos destacar os gêneros de opinião, imprensa, publicitários e de divulgação científica, gêneros esses de maior relevância social.

Vale ressaltar, ainda, que embora os PCN e o Currículo de LP demonstrem estar apoiados nessas teorias e admitam que o trabalho de produção de texto deve visar uma maior autonomia do ser no âmbito social, na prática, isso ainda não ocorre, uma vez que, os estudantes não apresentam um bom desempenho na escrita dificultando essa autonomia no uso da linguagem.

Em função disso, e a fim de que os estudantes se apropriem de fato das práticas de escrita, utilizando-as nos diversos contextos sociais, faz-se necessária uma reflexão acerca das teorias que entendem o “gênero como ação social” e a concretude dessas teorias nas práticas de produção de texto. O trabalho de produção de gêneros textuais no ambiente escolar deve, portanto, contribuir para a organização e reprodução das relações sociais e relações de poder, possibilitando a inserção do sujeito nos contextos sociais em que esteja inserido.

1.3 As atividades e ações sociais e as estratégias sociodiscursivas da linguagem

Para compreender melhor a perspectiva sociodiscursiva do tratamento da linguagem, abordaremos algumas teorias relacionadas ao estudo do gênero textual como meio de ação social. Para tanto, elucidaremos algumas considerações quanto às seguintes noções: atividade social, ação da linguagem e fato social. Nessa perspectiva trataremos ainda das estratégias sociodiscursivas que devem ser consideradas no ensino de gêneros.

A tentativa de entender a distinção entre atividade social e ação social é essencial para a compreensão das teorias abordadas nesse trabalho. Para tratar do conceito de atividade recuperaremos as teorias de Leontiev (apud BRONCKART, 1999). Segundo esse autor, atividade corresponde às organizações praticáveis de comportamento do sujeito, através das quais ele se familiariza com o ambiente. A atividade, portanto, é o lugar, é a situação de interlocução que envolve o coletivo. De acordo com Engestrom (apud BAZERMAN, 2007, p.176) “Um sistema de atividade não é uma entidade homogênea. Ao contrário ela é composta de uma multidão de elementos, vozes e pontos de vista frequentemente díspares”.

Para Machado (2004, p. 23), “Cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, que são motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social”. A ação pode ser definida como o acontecimento da linguagem. Podemos assim compreender que a atividade social e a ação social estão diretamente correlacionadas em uma mesma finalidade que é a realização da linguagem.

Nesse contexto, torna-se importantíssima a afirmação de que os gêneros textuais têm potencial para sistematizar as ações socialmente colocadas em uma determinada atividade comunicativa. Bazerman (2011, p. 30) afirma que isso é possível porque,

a melhor maneira de coordenar nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. [...] Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. [...] As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros. [...] Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Consideramos, portanto, que a realização da linguagem acontece por meio de textos materializados em gêneros textuais diversos. Bazerman (2011) concorda com isso, ao declarar que os textos além de organizar nossas ações cotidianas, servem para criarmos fatos sociais em um determinado sistema de atividades sociais que unem significativamente as ações discursivas. Segundo o mesmo autor (2007), os fatos sociais, por sua vez, são aquelas coisas em que os sujeitos de uma determinada comunidade consideram legítimas e, assim, motivam a compreensão de uma determinada situação, ou seja, os fatos sociais são as nossas crenças em relação ao mundo.

Ainda em relação a isso, Bazerman (2011, p. 22) apresenta a seguinte posição:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistema de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas.

Posto isso, consideramos que essa inter-relação entre gêneros e sistema de atividade, pode ser explicada de forma mais simples da seguinte forma: As pessoas realizam atos e os gêneros ajudam as pessoas a realizarem tais atos. Ademais, compreendendo os gêneros como forma de organizar as ações sociais possíveis nas atividades humanas, precisamos entendê-los

em sua totalidade, nisso inclui perceber a inter-relação com diversos elementos sociodiscursivos que emergem das atividades humanas situadas. Bronckart (1999) destaca que os textos apresentam-se interligados com os diversos elementos contextuais em que a produção esteja situada. Em função disso, cada gênero apresenta suas peculiaridades nos modos de organização. Assim, dentre os elementos que afetam o posicionamento daqueles que falam ou escrevem destacamos os fatos sociais e as atividades sociais humanas.

De um modo geral, podemos afirmar que para que os gêneros realizem ações se faz necessário como afirma Bazerman (2011, p. 67), “identificar os espaços sociais que medeiam à comunicação”. Dessa forma, ao elaborarmos intenções, devemos ao mesmo tempo mobilizar estratégias inteligíveis para alcançá-las. Em relação a isso, Matencio (2004, p. 28-29) expõe a sua opinião:

[...] o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra.

Dessa forma, ao produzir um gênero textual diversos procedimentos de linguagem devem ser mobilizadas, esses procedimentos foram, nesse trabalho, chamados de estratégias retóricas/sociodiscursivas e retóricas/argumentativas inscritas na própria língua. Em se tratando dos mecanismos sociodiscursivos, estes correspondem a uma série de elementos apropriados e efetivos para a realização de ações sociais por meio da linguagem. O primeiro deles é a adequação do gênero às intenções comunicativas do produtor e a segunda é a sua adaptação aos contextos dos nossos leitores. Sobre isso, Bronckart (1999, p. 150) pontua que:

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Em suma, podemos afirmar que os gêneros estão diretamente relacionados com as atividades e ações sociais da linguagem, eles impõem uma regulamentação das nossas ações e das diferentes interações que realizamos nas mais diversas atividades sociais em que estejamos inseridos. Dessa forma, evidenciamos a importância do aprimoramento da escrita dos gêneros textuais, uma vez que possibilitam a socialização do sujeito nas atividades discursivas humanas.

1.4 O gênero artigo de opinião

Os documentos oficiais de Língua Portuguesa, como os PCN (1998), ou ainda o Currículo de LP trazem as indicações dos gêneros que devem ser trabalhados em cada série. Nas indicações, são priorizados aqueles gêneros textuais considerados de “domínio fundamental para a efetiva participação social”, dentre eles, o ‘artigo de opinião’. Esse gênero configura-se nas atividades regulares de ensino de produção escrita.

O domínio discursivo do artigo de opinião faz parte do cotidiano das pessoas, embora muitas vezes a sua influência social passe despercebida. Contudo, nesse estudo, interessa-nos explorar algumas características que envolvem o gênero artigo de opinião. Marcado por mecanismos de ordem linguística e discursiva, defendemos a ideia que a produção textual desse gênero deve ser trabalhada dentro de uma proposta didática sistematizada para que os estudantes possam entender gradativamente as suas características.

O artigo de opinião se constrói sob uma base ideológica. É um gênero que, disposto de modo organizacional em torno da argumentação, tem a finalidade de persuadir o interlocutor acerca de uma ideia, ou seja, visa à adesão dos interlocutores aos sentidos intencionais das propostas nele veiculado. O artigo de opinião pode ser definido segundo Brakling (apud BOFF, KOEHE E MARINELLO, 2009) como um gênero discursivo no qual se busca por meio dele, a adesão de um auditório sobre uma determinada temática. Visa, através de argumentos consistentes, intervir e transformar os valores dos interlocutores.

O ‘artigo de opinião’, circula em suportes como o jornal, a revista, a internet entre outros. Geralmente, nesse gênero, os temas levantados são atuais e discorrem sobre assuntos sociais polêmicos de interesse social dos interlocutores. Conforme Rodrigues (2007), não é o seu papel definir ou apresentar padrões sociais, mas reportar-se à prática de linguagem escrita para a análise e tomada de posição do autor em relação aos acontecimentos sociais diversos. Assim, as condições e estratégias de produção desse gênero exigem uma construção sustentada por um ponto de vista pautado nos fatos sociais e nas ações sociais significativas realizadas mediante o uso da linguagem.

Para entender as peculiaridades do gênero ‘artigo de opinião’, sobretudo no que possibilita formas de dizer do indivíduo, em contextos de circulação social, é importante tratarmos de algumas especificidades desse texto. De acordo com Dolz e Schneuwly (1996) Os gêneros textuais podem ser especificados como gêneros do narrar, do relatar, do expor, do

descrever e do argumentar. O gênero ‘artigo de opinião’ faz parte do agrupamento do argumentar por apresentar por parte do enunciador uma posição frente a um determinado tema. Essas temáticas remetem a problemas sociais controversos. O enunciador apresenta uma tomada de decisão diante de tais problemas, podendo sustentar uma ideia, negociá-la, aceitá-la ou refutá-la apoiando-se em argumentos que corroboram a validade do que diz.

Segundo Cunha (2002, p.179), “o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”. Dessa forma, torna-se evidente o caráter dialógico na apropriação do gênero, em que o produtor deve prever o ponto de vista do leitor, em relação a um determinado assunto, contrapondo-o.

Posto isto, e compreendendo que para contrapor as posições do leitor o autor do ‘artigo de opinião’ faz uso de argumentos, interessa-nos definir a argumentação. Argumentação é uma manifestação linguística que objetiva levar um determinado interlocutor a legitimar uma opinião acerca de um determinado assunto. Ou, como define Abreu (2004, p.26), “argumentar é, pois em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça”. Para Pereira (2006), a argumentação poderá ser entendida como uma comprovação ou confirmação de um pressuposto, que poderá ser utilizado no intuito de aceitá-lo ou refutá-lo, mas sempre com a finalidade principal de influenciar o outro a adotar a ideia defendida pelo enunciador. A esse respeito, e como afirma Perelman (apud PASSARELI, 2012), a argumentação tem como principal finalidade levar o interlocutor a concordar com o que está sendo proposto pelo autor do texto, levando-o a admitir como verdadeiro a tese defendida por ele.

Em relação à argumentação, Faraco e Tezza (apud BOFF, KOCHE E MARINELLO, 2009, p. 4) assinalam que “não há argumentos em estado ‘puro’, ou seja, eles normalmente se dirigem a um interlocutor que já tem suas opiniões”. Em vista disso, ao produzir um texto argumentativo o autor do texto tende a procurar se aproximar, ao máximo, do contexto social, pensamentos, ideologias e opiniões dos interlocutores acerca de um determinado assunto. A partir dessa antecipação, o autor se esforça para produzir argumentos que sejam aceitos pelos sujeitos envolvidos no processo de interação.

Posto isso, é importante lembrar que, mediante a apresentação das intenções a que se dispõe o gênero artigo de opinião, alguns fatores devem ser levados em consideração na produção escrita do gênero. Em primeiro lugar, é necessário de uma situação-problema, em seguida, a situação é discutida e avaliada. Assim, é comum que o artigo de opinião apresente

uma estrutura composta de situação-problema, discussão e uma possível solução para o problema em questão. Porém, dentre as partes do artigo de opinião, aquela que os estudantes apresentam um maior grau de dificuldade é a discussão (parte do texto responsável pela construção das opiniões, mediante a exposição de argumentos consistentes). Entretanto, de acordo com Guedes (2002), todo texto dissertativo tem que necessariamente apresentar argumentos que comprovem a posição assumida pelo autor do texto e descarte qualquer opinião que contrarie essa posição.

Segundo Kaufman e Rodrigues (apud BOFF, KOCH E MARINELLO, 2009), o artigo de opinião apresenta diversas características que são utilizadas como meio de fundamentar os argumentos. As autoras colocam algumas dessas características em destaque, a saber: objetividade no discurso; uso de recursos descritivos; observação das características contextuais e lugar de veiculação; adequação da linguagem ao público a que se destina; utilização de elementos linguísticos que orientem a sequência do discurso, como é o caso dos operadores argumentativos, tempos verbais e utilização de dêiticos; utilização de argumentos de autoridade; tipologia argumentativa como tipologia de base entre outros.

Ressaltamos, aqui, algumas organizações linguísticas e sociodiscursivas que priorizamos nesse estudo, como essenciais para a produção dos argumentos que compõem o gênero artigo de opinião. Importa-nos mencionar, aqui, que se essas estratégias forem bem utilizadas poderão trazer força aos argumentos e serão capazes de garantir consistência ao artigo de opinião. São elas:

- a) Tomada de posição do autor do texto frente ao tema abordado, refutação, negociação e sustentação da posição assumida;
- b) Elaboração de argumentos bem fundamentados e produtivos mediante a intenção persuasiva do gênero artigo de opinião, *corpus* desse trabalho.
- c) Orientação discursiva de acordo com o contexto histórico, cultural e social dos interlocutores, visando, a partir de interesses próprios, exercer influência no ato de produção e recepção.

Além das estratégias citadas, interessa-nos ainda algumas estratégias de ordem linguística que, ao serem utilizadas na construção do gênero artigo de opinião, também trazem força aos argumentos. Vale lembrar, que a pertinência de desenvolver habilidades no domínio desses fatores se dá pela necessidade de assegurar a utilização da argumentação para refutação ou sustentação de ideias no gênero ‘artigo de opinião’. São as seguintes:

- a) Utilização de encadeamentos argumentativos no interior dos enunciados por meio do uso coerente dos marcadores argumentativos de conclusão ou de oposição, explícitos ou implícitos, entre os segmentos do texto;
- b) Presença adequada dos predicados cristalizados é + adjetivo: é necessário, é preciso, é certo, é fundamental, é importante etc; e dos verbos auxiliares modais poder e dever, com vista à manipulação argumentativa sobre o interlocutor de quem se procura deter atenção.

Ainda que, nas considerações feitas até aqui, já tenhamos falado da importância de se trabalhar o gênero artigo de opinião considerando o seu uso nas interações sociais, faz-se necessário expormos mais algumas considerações sobre essa questão. Segundo Brakling (apud BOFF, KOCH E MARINELLO, 2009), as propostas de produções escritas, na escola, devem priorizar os gêneros que levam os estudantes a desenvolverem sua capacidade de defesa de ponto de vista por meio da argumentação. Portanto, pelas características do gênero artigo de opinião, aqui já apresentadas, é possível compreendê-lo como meio de aprimorar a argumentatividade dos estudantes, objetivo principal desse estudo, capacitando-os, por meio da apropriação da escrita, para a interação entre atores sociais que atuam efetivamente nos mais diversos contextos sociais.

Importa-nos ainda ressaltar que a proposta de produção do gênero artigo de opinião assim como de qualquer outro gênero deverá contribuir para a reflexão, a crítica e a autonomia dos estudantes frente aos problemas sociais do seu mundo. Assim, as propostas devem estar vinculadas com situações reais que envolvam as esferas/campos da atividade humana e não apenas as situações sociais hipotéticas. É preciso, portanto, incentivar a utilização do gênero artigo de opinião, pelos estudantes, não como mera forma de perceber se o estudante compreendeu os aspectos discursivos e linguísticos, mas, sobretudo, como ferramenta eficaz para a exposição do que ele tem a dizer.

SEÇÃO 2

ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM

Na primeira seção, estudamos os principais estudos linguísticos que, atualmente, têm direcionado o ensino de produção textual através do ensino do gênero, na escola. Vimos que é preciso conceber a escrita como meio de interação social. Isso requer entendê-la não apenas como uma habilidade mecânica e utilitária, que dependa apenas de uma competência linguística, mas também, como meio de agir sobre o mundo mediante propósitos comunicativos pelo uso argumentativo da linguagem. Nesse trabalho, levaremos em consideração dois conceitos que consideramos fundamentais para um bom desempenho na produção de um texto argumentativo. O primeiro é o conceito de gênero como ação social que divulga situações retóricas usuais, as quais precisam ser exploradas discursivamente para a produção eficiente de textos. O segundo conceito trata das características semântico-argumentativas da própria língua que devem estar presentes nos textos argumentativos.

Para tanto, apoiados na teoria de gênero como ação social, defendida por Bazerman (2007, 2011), Marcuschi (2002, 2008), entre outros, e com a finalidade de uma melhor reflexão das diversas teorias desenvolvidas atualmente acerca da argumentação, iniciaremos com uma trajetória dos estudos retóricos, em seguida, trataremos das funções e uso dos textos argumentativos que uma vez compreendidas pelos estudantes podem melhorar suas habilidades argumentativas assegurando a eficiente produção de argumentos no ato de opinar e convencer o outro das suas próprias opiniões ou nas tomadas de posição frente a um determinado tema. Com igual importância, também nos apoiaremos na Teoria da Argumentação na língua criada por Ducrot - (1987) e colaboradores -, na Teoria dos Blocos Semânticos – TBS- de Ducrot (1994, 2001) e Marion Carel (1994, 2001) e nos estudos da modalização apresentados por Koch (2006) e Guimarães (1979). Esses autores discutem fenômenos linguístico-discursivos relevantes para a organização do ato de argumentar. Ao término dessa trajetória teórica, esperamos ter condições de fazer questionamentos sobre a temática desse estudo, buscando de que forma as abordagens, aqui, apresentadas podem auxiliar o desenvolvimento da argumentatividade dos estudantes do 9º ano.

2.1 Da retórica antiga até a retórica aristotélica: uma breve retomada

A retórica enquanto técnica da argumentação surge na Grécia entre os séc. V e VI a.C.. De acordo com pesquisadores¹³ que se dedicam a esses estudos, o surgimento da retórica pode ser definido como de caráter político pela necessidade de uso público da palavra para o exercício da democracia na Grécia antiga. Os gregos recorriam à dimensão do convencimento para obter poder, assim, necessitavam apropriar-se de boas práticas argumentativas para uso nas instâncias públicas e nos comandos governamentais democráticos.

Segundo Danblon (apud FONTANA, 2010) o termo retórica surge da necessidade de laicização do discurso que incide na necessidade social de uma passagem do mito à razão. Nesse sentido, o autor considera que a palavra ‘retórica’ é contrária a palavra ‘mágica’ e a palavra ‘ritual’. - ‘mágica’ trata da pretensão de um determinado enunciador imaginar que é possível realizar ações pelo simples fato de ter enunciado algo e ‘ritual’ consiste em regras preestabelecidas pelo enunciador que regulam a enunciação visando à adesão daqueles que se enquadrarem aos enunciados proferidos pelos locutores -.

É nesse contexto, que para Danblon (apud FONTANA, 2010) novas práticas enunciativas, denominadas por ele de ‘palavra retórica’, foram instauradas, para a eficiente aceitação dos argumentos apresentados através do enunciador pelo auditório, aceitação essa que não depende tão somente de características imediatas ou inerentes à enunciação, mais de estratégias argumentativas que organizam-se ao mesmo tempo em torno de manobras linguísticas, corporais e espaciais.

Importa-nos, portanto, ressaltar que o aparecimento da retórica aconteceu em condições sócio-históricas em que o ato de argumentar representava um meio político de agir na sociedade contribuindo para o exercício da democracia na época. Diante de tal tarefa, constatou-se a necessidade do domínio das estratégias argumentativas para o ato de bem argumentar, bem como de uma relação da argumentação com a verdade e conseqüentemente com a razão, assunto esse de grande interesse nos estudos linguísticos atuais.

¹³ Em relação à origem dos estudos retóricos destacam-se os trabalhos de Menezes (2004) e Reboul (2004). Para saber mais sobre discussão dessa natureza, também pode ser consultado o seguinte trabalho: PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014.

O ensino da retórica, atualmente, tem tomado como principal referência os estudos da retórica de Aristóteles, pelo fato de se enquadrar nas primeiras pesquisas desenvolvidas acerca da oratória e das estratégias de persuasão e também representar uma teoria completa da argumentação. Segundo Aristóteles (apud FERREIRA, 2010, p.16), “a retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso pode ser capaz de gerar a persuasão”.

De acordo com Fontana (2010), os trabalhos de Aristóteles foram distribuídos em cinco obras: a que trata do raciocínio, a que teoriza sobre as emoções, a que se ocupa do estilo e das figuras, as Tópicas e as Refutações sofísticas. Para Aristóteles, é pelas situações concretas que os indivíduos reconhecem o verdadeiro e desse mesmo modo, é na verossimilhança dos argumentos que ocorre a aceitação de um determinado raciocínio. Na finalização de um raciocínio importa a contradição entre necessidade e aceitabilidade, é nessa contradição que se funda a retórica com vista à ação de convencer, a ação de persuadir e a aprovação do auditório. Ainda de acordo com Aristóteles (apud FONTANA, 2010 p.186),

a oposição se dá entre raciocínios analíticos, necessários pela sua forma e pela verdade e evidência de suas premissas, e raciocínios dialéticos, cujas premissas se apoiam em opiniões geralmente aceitas; elas não sendo necessárias nem evidentes, não garantem nem impõem a verdade da conclusão.

Posto isto, o ato de convencer, segundo Aristóteles, pode ser definido como o chamamento a racionalidade a partir da formalidade, enquanto que a persuasão implica na produção de argumentos eficientes à aprovação do locutor e a aceitação do raciocínio por parte do auditório. É fundamental, portanto, ressaltar que para uma argumentação eficiente essa aceitação torna-se primordial, para isso, o locutor precisa selecionar argumentos que possam ser confirmados pelo auditório, permitindo a aprovação da tese defendida. Ainda de acordo com esse autor, tais confirmações necessitam de ‘provas’ que para ele devem ser de dois tipos: as extra-técnicas e as técnicas. As extra-técnicas correspondem a dados antecedentes e inquestionáveis que se encontram na memória discursiva do auditório, é o caso dos testemunhos orais ou escritos, confissões entre outros. As provas técnicas são aquelas produzidas pelo orador; o orador produz argumentos capazes de refletir a sua própria imagem o (*ethos*); provoca um determinado estado emocional no auditório por meio, por exemplo, de argumentos que incitam valores positivos ou negativos o (*pathos*) e estrutura os argumentos e raciocínios no texto o (*logos*) sempre com o intuito de levar a adesão do ponto de vista por ele defendido.

A partir de Aristóteles, os estudos sobre a organização do texto com vista à persuasão foram ampliados, assim, grande parte dos estudiosos defendem que o texto persuasivo deve

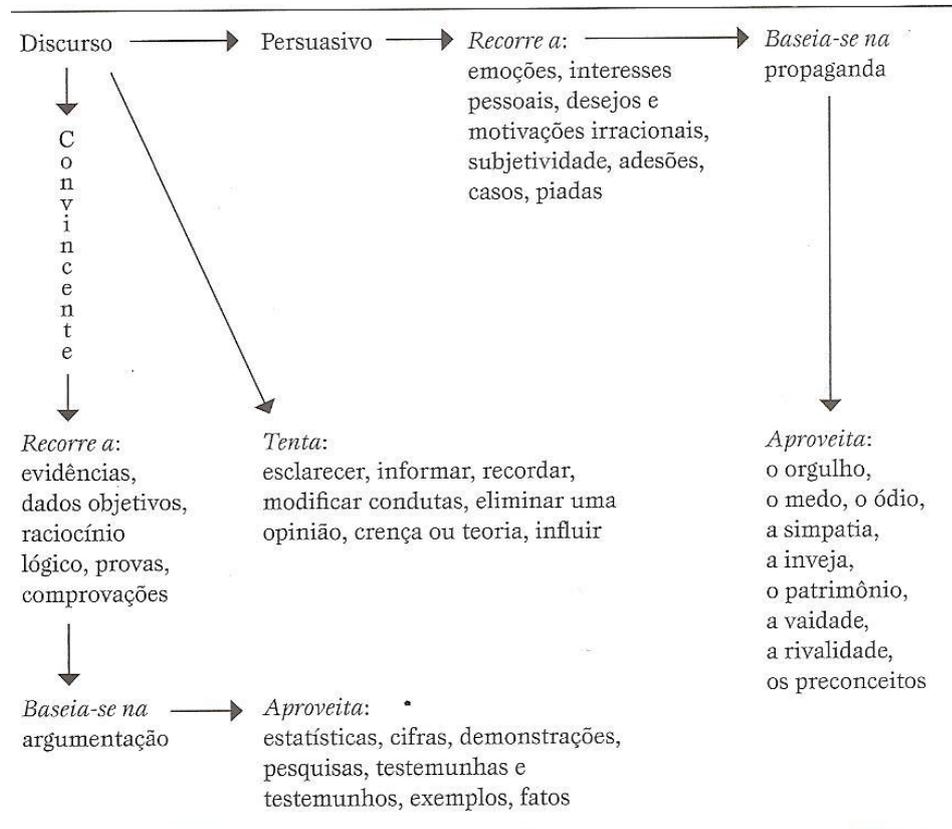
ser composto das seguintes partes: o exórdio, a narração, a prova, a refutação, a recapitulação e a peroração. Tais perspectivas também refletem a ordem em que os argumentos devem ser organizados no texto, considerando que essa ordem depende do auditório e dos propósitos almejados, e ainda, da adequação do logos aos gêneros. Aristóteles cita três gêneros retóricos: o gênero deliberativo, o epidíctico e o judiciário. Cada um desses gêneros representava, segundo o autor, um espaço institucionalizado para um determinado auditório e propósitos comunicativos almejados.

Posto isso, importa-nos ressaltar, que foi a partir dos estudos de Aristóteles que houve uma organização dos textos conforme os gêneros. Dessa forma, aliaram-se a tradição retórica outros campos de estudo como é o caso da gramática textual, análise da conversação e estudos literários, intensificando-se nos estudos linguísticos atuais, como veremos no tópico a seguir.

2.2 Os estudos retóricos argumentativos atuais e as funções e usos sociais do texto argumentativo

Ao final do século XIX, os estudiosos perderam o interesse nos estudos sobre argumentação. Somente no final da primeira década do século XX, em meio à guerra fria e à crítica a métodos totalitários de propaganda de massa, os interesses pelas técnicas de persuasão se renovaram. Não é demais apontar que ao situar historicamente, mais uma vez, é possível constatar que o interesse pelo ato de argumentar surge diante da necessidade política e social em que o indivíduo estava inserido. Nesse período, dentre os estudiosos da retórica e da argumentação, destacam-se os estudos referenciais de Perelman e Olbrechts – Tyteca publicado na Bélgica em 1958.

O ato de argumentar, segundo Perelman (apud PASSARELI, 2012) vale-se da persuasão no campo da subjetividade, e do convencimento no campo da objetividade. Para o autor, na produção do discurso, primeiramente utilizamos a técnica do convencimento, com base na ética, em seguida, utilizamos a persuasão, com o intuito de seduzir o outro através das emoções. Para melhor ilustrar esses dois campos, tome-se o exemplo explicitado no quadro a seguir cf. Reizábal (apud PASSARELI, 2012, p. 241):

Quadro 2: Campos do convencimento e da persuasão

Fonte: Passareli (2012, p. 242)

Porém, a quem se inquieta com a eficácia do ato de argumentar, prioriza a persuasão em detrimento do convencimento, uma vez que, a persuasão aguça os sentimentos dos interlocutores, tornando o discurso aceitável e oportunizando inferências que traz credibilidade ao que está sendo dito e possibilitando a sua validade. Ao contrário da persuasão, o convencimento utiliza-se de uma argumentação lógica mediada por uma comprovação objetiva e bastante óbvia que, se desvinculada da persuasão, torna-se improdutiva para a adesão dos interlocutores àquilo que se apresenta como tese.

Em suma, a argumentação eficiente é aquela que exerce influência sobre os interlocutores, persuadindo-os a fazer ou deixar de fazer alguma coisa. Para tanto, na difusão de nossa percepção, sentimentos e convicções sobre o mundo, nos apropriamos de um discurso que se configura em retórico principalmente pela intenção de persuadir um interlocutor diante de uma questão polêmica. Comunga desse pensamento Ferreiro (2010), quando afirma que a primeira função da retórica é persuadir, embora não deva se desvincular

da técnica do convencimento. Dessa forma, o locutor faz uso da palavra sempre de forma objetiva e subjetiva. A linguagem objetiva é aquela capaz de convencer através de comprovação concreta, enquanto que a linguagem subjetiva é um modo engenhoso de coordenar o discurso recorrendo às emoções do outro com vista a persuadi-lo. Koch (2007, p. 29) defende essa última posição com o seguinte argumento:

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais).

Em suma, importa-nos ressaltar que embora o discurso retórico movimente-se tanto no campo da racionalidade (convencimento) quanto da emoção (persuasão), priorizamos, aqui, a persuasão. Tal escolha justifica-se pelo fato de que a eficiência do texto argumentativo somente é permitida se necessariamente ocorrer à sedução dos interlocutores, e para que isso ocorra, o autor, num jogo de interesses, deve estar centrado nas crenças, paixões e emoções dos interlocutores. Perelman (apud FERREIRA 2010, p. 16) confirma esse pensamento ao declarar que “O objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos a teses que se lhes apresentam ao assentimento”. Temos também, os estudos de Aristóteles que consideram que a retórica habita na expectativa de uma “dialética” preocupada em tornar o discurso verossímil, ainda que este não apresente comprovação lógica.

Posto isso, interessa-nos ainda afirmar que o discurso retórico deve ser organizado de forma a configurar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas dos interlocutores a que se destinam, de modo que, somente assim torna-se possível atingirmos nosso objetivo que é mobilizar o outro a favor de nossas ideias. Nessa perspectiva, consideramos relevantes os estudos das funções e usos sociais do texto argumentativo, bem como de suas estratégias recorrentes que favorecem uma boa argumentação.

A perspectiva sociodiscursiva, adotada como base para esse trabalho, defende a ideia de que ao produzir um texto são necessárias reproduções de uma situação social, que podem ser representadas por mecanismos reais, sociais e subjetivos. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2011), a abordagem social da linguagem investiga de que forma os gêneros contemplam e capacitam os indivíduos para participar de eventos linguísticos e sociais. Nosso interesse, aqui, é, nessa abordagem social, constatar de que forma os textos argumentativos

refletem ações e interações sociais e como podem ser usados como forma de reação e/ou transformação do mundo.

Os textos argumentativos têm como propósito comunicativo persuadir os interlocutores acerca de um determinado tema, assim materializam-se em um determinado gênero recorrendo a estratégias, com a finalidade de atender a proposta interativa a que se dispõe. Para Bazerman (2011), o gênero é um acontecimento social que se realiza de acordo com a vontade dos usuários da língua.

Como texto argumentativo materializado, escolhemos o gênero artigo de opinião, que, se bem elaborado, consegue realizar as funções sociais de manifestar e/ou formar opinião. É justamente por possuir uma força de mediar os eventos sociais, que esse gênero foi escolhido como *corpus* de estudo nesse trabalho. Importa-nos através dele encontrar meios para o desenvolvimento da argumentatividade dos estudantes aprimorando-lhes a força argumentativa e capacitando-os para a interação entre atores que atuam efetivamente nos mais diversos contextos sociais.

Diante de tal objetivo, interessa-nos compreender como essa perspectiva sociodiscursiva, proposta por alguns estudiosos, pode ser didatizada na escola, para a produção eficiente do texto argumentativo. Adotamos, portanto, a ideia de que o ensino da escrita deve levar o estudante a conhecer as funções, usos e poder sociopolítico dos textos. Em outras palavras, o estudante precisa compreender o papel do texto argumentativo na sociedade e as relações imbricadas entre forma, funções e usos, bem como, as limitações e possibilidades permitidas na sua construção.

Nesse sentido, o ensino para a compreensão das funções e usos sociais do texto argumentativo, certamente, em muito, favorecerá a escrita, porém, para que isso ocorra, requer uma ampliação do letramento dos estudantes, proporcionando-lhes uma maior autonomia nas atividades de linguagem, de modo que se apropriem de estratégias para tomar decisão e se posicionar diante de situações sociais do dia-a-dia. Assim, explicitaremos algumas estratégias sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo que farão parte desse estudo e que, a nosso ver, são imprescindíveis na construção do texto como reflexo de uma perspectiva de texto como meio de ação e interação social:

Quadro 3: Estratégias sociodiscursivas

Categorias	Estratégias sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo
Sociodiscursivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomada de posição do autor do texto frente ao tema abordado, refutação, negociação e sustentação da posição assumida; ✓ Elaboração de argumentos bem fundamentados e produtivos mediante a intenção persuasiva do gênero artigo de opinião, corpus desse trabalho; ✓ Orientação discursiva de acordo com o contexto histórico, cultural e social dos interlocutores, visando, a partir de interesses próprios, exercer influência no ato de produção e recepção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As estratégias citadas representam uma proposta para abordar as funções e usos sociais do texto argumentativo. Consideramos um conhecimento importante para os estudantes, uma vez que o uso de tal proposta visa possibilitar a realização de ações e interações sociais através da linguagem, bem como compreender os papéis sociais, históricos e culturais dos interlocutores, imbricados dentro do próprio texto.

2.3 As relações retóricas argumentativas inscritas na própria língua a partir da ADL.

Até aqui, tratamos de abordagens acerca das práticas argumentativas decorrentes das relações que passam pelos raciocínios, intenções, reações dos interlocutores e contextos em que estão envolvidos. São mecanismos retóricos que o discurso torna possível em cada situação em particular. Porém, como afirma Marcuschi (2008), A escola tem a obrigação de levar o aluno a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados. Em relação ao texto argumentativo, importa-nos afirmar que a sua organização não pode observar apenas aspectos comunicativos, mas também deve ser organizado em torno da adequação de manifestações linguísticas que objetivam levar um determinado interlocutor a legitimar uma opinião ou a apoiar um ponto de vista acerca de um determinado assunto por meio da argumentação. Segundo Koch (2006, p. 17),

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

O ato de argumentar, portanto, pode ser entendido como um conjunto de estratégias consciente utilizadas pelo homem na organização do discurso. A produção de argumentos necessita de planejamento e sistematização do discurso. Sem dúvida, na produção do texto argumentativo, se faz necessário o desenvolvimento de habilidades de forma a assegurar a refutação e sustentação de ideias, e uma adequação dos propósitos comunicativos a que se dispõe o texto. Dessa forma, ao produzir o discurso, o indivíduo precisa se apropriar da língua, de forma que o texto possa conter elementos que lhe confira uma determinada força argumentativa.

Ao falar em força argumentativa, pensamos ser interessante, embora não tenhamos interesse em aprofundar, citarmos a teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin e, posteriormente, ampliada por Searle que foi resumida em três atos, a saber: os locucionários (consiste no ato de proferir um determinado enunciado significativo dentro de um sistema linguístico), os ilocucionários (a força que se inscreve nos enunciados através de certas marcas linguísticas, como um meio para se atingir um fim) e os perlocucionários (os efeitos que se pretende com o uso da linguagem). De acordo com Cabral (2011), destaca-se, principalmente, a importância do conceito de ato ilocucional ao estudo da argumentação, isso porque ele sugere que para a concretude de um cenário comunicativo, e para a efetivação de uma determinada ação o ato ilocucionário torna-se imprescindível, assim como, pelo fato de que ele pressupõe a presença de um interlocutor na enunciação. Falar, portanto, nesses atos, implica dizer, que pelo fato dos enunciados serem produzidos a fim de transmitir ao interlocutor circunstâncias, finalidades e efeitos, o uso de mecanismos linguístico trazem “forças” para atingir o ato de argumentar. É desse ponto de vista que as teorias dos Atos de fala estão diretamente vinculadas aos estudos da argumentação.

Consideramos, portanto, que a ocorrência de organização linguística do discurso possibilita o ato de argumentar. Nesse sentido, e para dar conta da função social da linguagem, lembremos a relevância de desenvolver a argumentação, levando em conta também os instrumentos linguísticos de sua realização. Para tanto, podemos aprofundar estudos quanto aos aspectos linguísticos, capazes de trazer força argumentativa ao texto.

Passareli (2012) argumenta a favor disso, quando afirma que a utilização argumentativa da gramática torna o enunciado mais verdadeiro e que, ao contrário disso, a função retórica do texto poderá sofrer uma desqualificação. É o caso, por exemplo, de alguns recursos expressivos, tais como: os mecanismos adverbiais, o uso de adjetivos, de apostos, de indicadores modais e tempos verbais que operam no discurso argumentativo, e ainda, os operadores argumentativos, os modalizadores discursivos e pressupostos, que são responsáveis em reforçar um argumento, ou indicar o acento valorativo do articulista.

Adotamos como base para esse estudo a ADL. Segundo Fontana (2010), essa teoria trata do estudo do processo de constituição dos sentidos dos enunciados apresentando uma descrição dos elementos da língua que viabilizam o funcionamento da argumentação. É uma proposta desenvolvida, inicialmente, a partir da década de 70, pelos estudiosos Ducrot e Anscombre. Tal teoria destaca-se por apresentar, nos estudos sobre argumentação, um desprendimento do campo da retórica para o campo da semântica linguística retomando os princípios estruturalistas com o intuito de descrever a força linguística argumentativa presente no interior dos enunciados. Para Ducrot (apud BRISTOT, 2010), ao analisarmos os sentidos dos enunciados, não são as intenções do sujeito que analisamos, mas, sobretudo, são as formas como os encadeamentos argumentativos articulam-se que refletem uma ou outra intenção.

Ainda de acordo com a abordagem de Ducrot e Anscombre (apud FONTANA, 2010), os sentidos que se estabelecem a partir dos enunciados se dão a partir de elementos linguísticos ou segmentos de discurso que favorecem as relações enunciativas dentro dos textos. Tal interpretação parte de uma desaprovação da concepção tradicional de sentido, em relação aos enunciados.

Na concepção tradicional, um enunciado possui os seguintes sentidos: o objetivo, o subjetivo e o intersubjetivo. Ao contrário disso, no posicionamento de Ducrot (apud BESSA, 2014), se a linguagem descreve a realidade tal descrição ocorre somente por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos e tais aspectos são os valores argumentativos dos enunciados. A tese defendida pelos autores é que os significados dos enunciados ocorrem a partir das relações estabelecidas entre eles, através dos encadeamentos permitidos pelos elementos que compõem a língua.

Por isso, acreditamos que a ADL, especificamente, a versão mais recente, a TBS, proposta por Marion Carel e desenvolvida posteriormente com Ducrot, pode auxiliar nas escolhas argumentativas do estudante diante de um determinado tema, que por sua vez

possibilita orientações argumentativas diferentes dependendo do modo como é assimilado numa relação intersubjetiva entre o indivíduo e o meio em que esteja inserido.

A ADL desenvolvida pelos idealizadores Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, desde a sua criação, sofreu diversos ajustes em certos conceitos, os quais foram chamados de fases. A importância de cada fase consiste na tentativa de aproximação do cumprimento da finalidade inicial da teoria, a saber: os valores argumentativos dos enunciados ocorrem pela intersubjetividade e a apreensão dos fatos no mundo ocorre através da argumentação. Nesse trabalho, faremos uma breve descrição dessas fases, mostraremos de forma mais detalhada a fase mais recente a – TBS - por ter sido escolhida como um dos aportes teóricos que servirá de base para análise dos textos dos estudantes, *corpus* desse trabalho.

De acordo com Bristot (2010), a primeira fase da ADL, chamada por Ducrot de Standard Ampliada, tem como base a argumentação. Compreende um conjunto de considerações capazes de caracterizar a teoria como uma teoria de sentido, e de um sentido polifônico. Para o autor, na concepção tradicional de sentido, todo segmento de discurso estabelece sentido a depender das suas possíveis continuações, ou seja, um segmento ‘A’, que apresenta um fato ‘H’ (verdadeiro ou falso), ganha força argumentativa quando é justificado por um segmento ‘C’, este por sua vez é a conclusão daquilo que se quer fazer como verdadeiro. Nessa concepção, o entendimento lógico entre ‘H’ e ‘C’ depende da exterioridade, fato esse que não seria permitido dentro da ADL uma vez que tem base estruturalista.

Posto isto, vale ressaltar que na ADL o sentido do enunciado orienta para a conclusão. Para Ducrot, esse sentido está inscrito na própria língua, ou seja, uma expressão, nomeada por ele de ‘expressão argumentativa- EA’, instaura uma força argumentativa no discurso. Em relação a isso, Ducrot (apud BISTROT, 2010) recorre aos substantivos, adjetivos e verbos para comprovar essa sua teoria de argumentação inscrita na própria língua.

Para melhor representar a teoria ‘Standard Ampliada’ proposta por Ducrot, tomemos os exemplos¹⁴ a seguir:

1) O homem é prudente, preserva a natureza.

De acordo com a ADL, o sentido da expressão contida em ‘A’ (prudente) estabelece uma força argumentativa, considerando que o locutor ao utilizá-la visa estabelecer a

¹⁴ Os exemplos apresentados ao longo do estudo foram elaborados pela autora com base nos exemplos de Ducrot (apud BRISTOT, 2010).

conclusão inscrita em ‘C’, a ‘preservação’ como algo positivo, valorizando, assim, a ação realizada pelo homem.

2) O homem é egoísta, polui o meio ambiente.

Nesse segundo caso, a força argumentativa inscrita pela expressão ‘egoísta’ em ‘A’ leva a intenção do locutor que é fazer impor a conclusão negativa inscrita em ‘C’ pela expressão ‘polui’, desvalorizando a ação realizada pelo homem, e, em consequência argumenta em favor de preservar.

Desde as primeiras versões da teoria, Ducrot também dispensa atenção à análise de outra categoria de palavras, a que chama de operadores argumentativos ou operadores de frase. São as expressões pouco e um pouco. Tomemos os exemplos a seguir para melhor representar a abordagem do autor:

3) As crianças são pouco inteligentes.

4) As crianças são um pouco inteligentes.

Embora os enunciados estejam falando das mesmas crianças, a expressão ‘pouco’ no primeiro enunciado e a expressão ‘um pouco’ no segundo enunciado impõem forças argumentativas distintas. Em (3) implica em uma conclusão negativa, enquanto que em (4) implica em uma conclusão positiva.

Posto isto, vale acrescentar que as expressões destacadas definiram-se, nessa fase, como operadores argumentativos que possibilitam por elas próprias o encadeamento de um segmento do discurso. Através desse método de análise, Ducrot reafirma que a argumentação está inscrita na própria língua, ou seja, os mecanismos linguísticos possuem força argumentativa e uma vez organizados pelo locutor consegue fazer impor a sua conclusão. Isso implica dizer que esse método diverge totalmente da noção tradicional de sentido em que os argumentos passam à conclusão através da mesma forma, no caso, a implicação lógica. Na ADL, os mesmos argumentos, dependendo da força argumentativa que possuem, podem ser levados a conclusões opostas. Dessa forma, a fase Standard da ADL é representada por Bistrot (2010) da seguinte forma:

Esquema 1

A *donc* C em que
 A= argumento;
donc: conector conclusivo
 C=conclusão

Assim, tomando por base o exemplo (3) teríamos o seguinte esquema:

Esquema 2

(A) As crianças são pouco inteligentes
 Donc (DC) = portanto
 + r: (C) vamos ajudá-las.

Importa-nos ainda explicar que para ADL, nessa primeira fase, o enunciado é argumentativo se apresentar dois segmentos (argumentação e conclusão) e o encadeamento acontece através de um operador argumentativo conclusivo.

A segunda fase da ADL, chamada de ‘topos’, é uma complementação da fase anterior. Ela surge após Ducrot evidenciar a possibilidade de conclusões opostas a partir de um mesmo segmento. A palavra topos, que tem como plural topoi, advém da retórica de Aristóteles e representava um conjunto de argumentos que serviam para persuadir um determinado auditório. Para a ADL, no entanto, a palavra pode ser definida como uma espécie de terceiro termo que possibilita a passagem do argumento (A) para a conclusão (C), é como se fosse um termo que justifica essa passagem. Para Ducrot (apud BRISTOT 2010), essa passagem compreende o ato argumentativo que unindo-se às noções de polifonia significa que o locutor se identifica com um dos enunciadores que argumentam. Para ele, um enunciado será argumentativo se o movimento entre argumento e conclusão for feito mediante o uso de um topos. Assim, para melhor explicar a noção de topos, tomemos o argumento de Pinto (2010, p. 65):

Podemos dizer que o grande contributo desta última fase foi o de ter introduzido a noção de topos e de um feixe de topoi gradativo à questão da *orientação argumentativa* de um enunciado. Na verdade, para que um enunciado (A), considerado um argumento, suscite um outro enunciado (B), que representa uma

conclusão, é necessária a seleção de um feixe de topoi desencadeado a partir de determinada expressão linguística presente em A.

Imaginemos a situação expressa pelo seguinte enunciado:

(5) O estudante dormiu uma determinada quantidade de tempo e deve fazer prova pela manhã.

A partir desse enunciado os seguintes encadeamentos são possíveis:

(6) O estudante dormiu pouco, portanto não devemos ficar preocupados.

(7) O estudante dormiu pouco, portanto devemos ficar preocupados.

(8) O estudante dormiu um pouco, portanto devemos ficar preocupados.

(9) O estudante dormiu um pouco, portanto não devemos ficar preocupados.

A partir da representação exposta acima, é possível perceber que os encadeamentos argumentativos são amparados em um terceiro elemento que se encontra implícito que justifica a passagem do argumento para uma conclusão. Dessa forma, temos: os enunciados (6) e (8) que se sustentam em um princípio argumentativo que associa um menor tempo de sono a um pior desempenho na prova, em (7) e (9) se sustenta no princípio argumentativo de que associa um maior tempo de sono a um bom desempenho na prova.

Conforme o princípio argumentativo, a combinação dos segmentos discursivos pode ser representada, como nos esquemas:

Esquema 3

TOPOS 1	(6)	[- sono, + desempenho na prova]
	(8)	[+ sono, - desempenho na prova]

Esquema 4

TOPOS 2	(7)	[- sono, - desempenho na prova]
	(9)	[+ sono, + desempenho na prova]

Como essa teoria não interessa aos objetivos pretendidos, aqui, não vamos desenvolvê-la com mais detalhes, porém, gostaríamos de ressaltar a preocupação de Ducrot em diferenciar o Topoi nas abordagens teóricas da retórica Aristotélica, meio pelo qual contribui para a adesão do auditório. O Topoi dentro da ADL é uma ideia trazida para o campo da língua e através das análises realizadas pelo autor, pode demonstrar a força dos mecanismos linguísticos no ato de argumentar.

2.4 A teoria dos blocos semânticos e as modalidades do discurso como importantes na construção do texto argumentativo.

Nosso interesse, aqui, ainda consiste em apresentar algumas teorias que tratam das peculiaridades linguísticas importantes para os procedimentos argumentativos. Como, aqui, não é possível dar conta de todos os mecanismos linguísticos presentes no texto argumentativo, priorizamos, inicialmente, o estudo dos encadeamentos argumentativos no interior dos enunciados, apoiados na TBS proposta por Marion Carel (1994) e desenvolvida posteriormente juntamente com Ducrot. Em seguida, trataremos do estudo das modalidades do discurso segundo Koch (2006), Guimarães (1979) entre outros. Tal escolha justifica-se no fato de que a estruturação do discurso argumentativo se projeta a partir de certas relações estabelecidas por esses mecanismos.

A TBS é uma teoria que estuda os sentidos dos enunciados. Ela foi escolhida como uma das bases desse trabalho pelo fato de permitir-nos investigar os processos de constituição dos sentidos nos enunciados produzidos pelos estudantes na produção do texto argumentativo. Para melhor entendermos a TBS, é imprescindível retomarmos a teoria do topos descrita no tópico anterior. Compreendemos que no enunciado, o topos é aquilo que permite a passagem de um argumento a uma conclusão, é a garantia para que ocorram os encadeamentos argumentativos. Ducrot percebeu, portanto, que essa combinação dos segmentos discursivos através do topos acontecia fora do domínio linguístico. Posto isso, pareceu contraditório, para o autor, que esse mecanismo representasse os preceitos estruturalistas, aos quais ele era filiado. Assim, após reavaliar a teoria do topos Ducrot, embora não se desvinculando

totalmente da tradição, mas, na tentativa de descobrir o que de fato torna possível a argumentação, passa a defender a existência da TBS na descrição da argumentação.

Consideramos importante ressaltar, que apesar de Marion Carel e Ducrot trabalharem com a mesma teoria, eles apresentam algumas divergências teóricas. Ducrot, talvez por não ter se desvinculado totalmente dos preceitos estruturalistas, utiliza a teoria para a análise do léxico, assim chama de conectores o PT e o CT. Contudo, Carel aplica a teoria considerando o viés discursivo que se realiza na ligação argumentativa das palavras no interior dos enunciados. Dessa forma, interessa-nos, aqui, o viés discursivo proposto por Carel, e, assim, a aplicação da teoria considerando o potencial argumentativo do léxico que faz aparecer os encadeamentos argumentativos.

Dentro dessa abordagem, procuraremos explicitar as ideias trazidas pela TBS dentro dos estudos da ADL. Os teóricos Ducrot e Carel admitem que nessa teoria os encadeamentos argumentativos são realizados dentro do próprio discurso, não precisando relacionar-se com o conhecimento extralinguístico. Portanto, enquanto na teoria do topos o ato de argumentar era visto como justificativo, ou seja, a passagem de um argumento (A) necessitaria de um princípio argumentativo que justificasse a conclusão (C), nos estudos da TBS, declara-se não haver uma interdependência entre um argumento (A) e uma conclusão (C), o que implica dizer que os sentidos de (A) e (C) são estabelecidos pela interdependência entre os segmentos.

Dessa forma, a noção de blocos semânticos compreende uma unidade de sentido representada por (A) argumento e (C) conclusão, através dos quais apresenta-se uma estrutura argumentativa única e indissociável, mas que ao mesmo tempo complementa-se através de outros blocos semânticos possibilitando, assim, uma progressão argumentativa no texto.

Marion Carel (apud PINTO, 2010) afirma que qualquer associação de ideias ocorre pela combinação de signos, a qual pode ser chamada de 'blocos semânticos'. Para a autora, tal fato comporta a seguinte representação: um *donc* ou um *pourtant*. Essa representação é o que estabelece uma profundidade semântica nas relações discursivas dentro dos enunciados.

Cabral (2011) relata que na TBS, a argumentação define-se pela articulação entre blocos discursivos, nem sempre articulados com a presença de conectores. Assim, a argumentação pode ser normativa ou transgressiva.

Carel (2001) e Ducrot (2001) (apud Cabral, 2011, p. 118) distinguem:

Argumentação normativa: é a argumentação cujos segmentos que a compõem mantêm entre si a mesma interdependência semântica que os segmentos por logo (argumentação).

Argumentação transgressiva: é a argumentação cujos segmentos que a compõem mantêm entre si a mesma interdependência semântica que os segmentos ligados por no entanto (conclusão).

Para melhor compreendermos as teorias citadas sobre a TBS, importa-nos descrever de forma mais sistemática. Como já foi dito, a TBS admite haver um dependência semântica que se estabelece entre dois segmentos, que já nomeamos de (A) e (B). Tais segmentos são encadeados pelos conectores *donc*, abreviado como DC, o qual traduzindo para o português quer dizer ‘portanto’ e será representado por PT, e *pourtant*, abreviado por CT e traduzido para o português como ‘contudo’. O primeiro corresponde aos aspectos normativos do discurso, e o segundo aos transgressivos, os quais já foram, aqui, citados e explicados nas teorias anteriores. Ao utilizar, portanto, os seguintes segmentos:

(10) Faz frio fiquemos em casa.

(11) Faz frio coloquemos o agasalho.

(12) Faz frio temos que sair.

Ao argumento “Faz frio” (A), diversas conclusões poderiam ter sido acrescentadas, nos exemplos (10) e (11) apresentamos duas delas - “Fiquemos em casa” (C) ou “Coloquemos um agasalho” (C). Uma vez que possibilitaram o encadeamento por PT, podemos caracterizá-las como do tipo normativa. No exemplo (12) “Temos que trabalhar” (C), o encadeamento se deu por CT, ou seja, do tipo transgressivo.

Importa-nos ressaltar que a TBS, proposta por Marion Carel em 1994 e desenvolvida posteriormente com Ducrot, destrói a noção de passagem do argumento (A) para a conclusão (C) apresentada pela teoria do *topos*. A razão mais forte para isso parte do entendimento dos autores de que para argumentar não se faz necessário recorrer à recursos estranhos à língua. Ducrot em seu artigo de 1999 (apud BRISTOT, 2010) afirma que um encadeamento argumentativo¹⁵ não é o mesmo que um ato argumentativo, porém este é formado por argumentos e conclusões. Assim, o significado trazido por (A) é determinado por (C) e vice versa.

Em relação a isso, consideramos que o ato de argumentar é inerente à língua, e de acordo com os estudos semânticos para argumentar é preciso criar blocos semânticos. É

¹⁵ Encadeamento argumentativo é, de acordo com Ducrot (2008), a capacidade que a língua possui de criar enunciados complexos.

necessário referir-se, novamente, aos estudos de Ducrot 1999 (apud BRISTOT, 2010) que caracteriza os blocos semânticos ou encadeamentos argumentativos como uma “entidade semântica única”.

Com relação às orientações dadas pelos teóricos da ADL, até aqui, interessa-nos a teoria dos blocos semânticos, tal escolha justifica-se por concordarmos e aderirmos aos seus princípios, que podem ser resumidos da seguinte forma:

O bloco semântico é uma unidade de sentido componível por um argumento (A) e uma conclusão (C) encadeados por conectores explícitos ou implícitos.

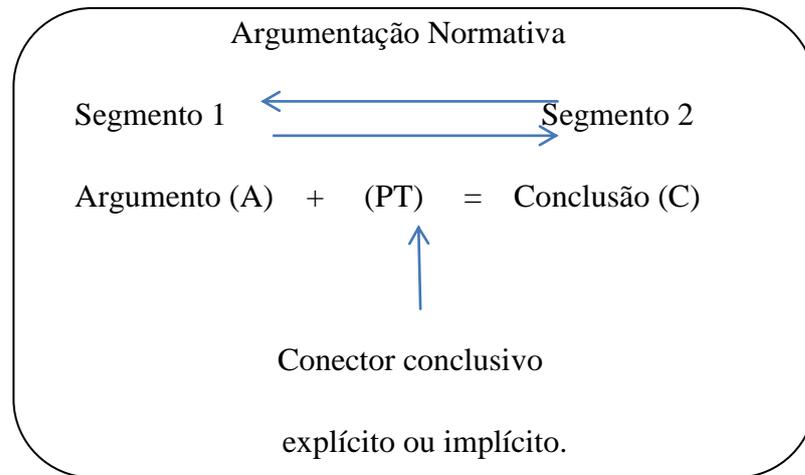
- a) O uso de um operador *donc* (*portanto*) ou *pourtant* (*contudo*) traz para o discurso um caráter argumentativo.

Posto isto, vale lembrar que a nosso ver a TBS, embora sendo de base estruturalista, não representa uma modelo de estrutura organizada para explicar a emergência de sentido. Mas, ao contrário, compreendemos ser um método de realização de sentido de um enunciado, possibilitando a concatenação de segmentos e a realização da argumentação que é o que de fato nos interessa. Reconhecendo, portanto, que os elementos da própria língua, estabelecem um valor retórico ou argumentativo da própria gramática, adotaremos a teoria dos blocos semânticos como um dos meios de realização do ato de argumentar.

Optamos, até aqui, por mostrar o viés discursivo que servirá de base para esse trabalho, para só agora, explicitar o método que utilizaremos para analisar o *corpus*, e a partir disso levar os estudantes a conhecerem as orientações discursivas propostas pela TBS, desenvolvendo assim a escrita do texto argumentativo, objetivo principal desse trabalho.

Ademais, baseados na TBS, entendemos que ao produzirmos um texto argumentativo os enunciados devem ser compostos de uma orientação argumentativa que se estabeleça obrigatoriamente entre um segmento (A) correspondente ao argumento, acompanhado de um segmento (C) que representa a conclusão. Assim, de forma esquemática, teríamos as seguintes representações:

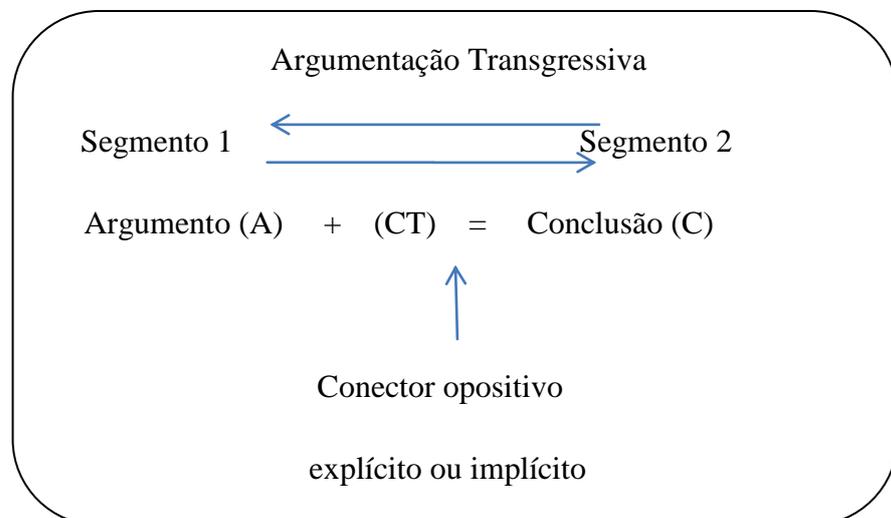
Esquema 5



Esquema elaborado pela autora com base no modelo de
Cabral (2011).

Esquema 6

Ou



Esquema elaborado pela autora com base no modelo de
Cabral (2011).

Vale lembrar que, mediante a interdependência entre os segmentos (A) e (C), conforme a orientação da TBS de Carel e Ducrot, o texto argumentativo necessariamente deverá obedecer a esse plano de organização. Isso quer dizer que a inter-relação entre os segmentos (A) e o segmento (C) é fundamental para a concretização do ato argumentativo.

Passaremos agora a pontuar mais detalhadamente os operadores que determinam os valores argumentativos dos enunciados, constituindo-se em marcas linguísticas importantes para estabelecer o encadeamento argumentativo proposto no esquema acima.

Quadro 4: Possibilidade de encadeamentos argumentativos

Relação semântica	Conectores	Encadeamentos possíveis
Marcadores de conclusão <i>donc</i> (DC) entre os explícitos ou implícitos segmentos	Portanto, desta forma, sendo assim, logo, então etc.	(A) PT (C) NEG A PT (C) NEG A PT NEG (C) A PT NEG (C)
Marcadores de oposição (CT) entre os explícitos ou implícitos segmentos.	Mas, porém, contudo, embora, mesmo que, no entanto, entretanto etc.	A CT NEG C NEG A CT C
Observação: Sem entrar em maiores detalhes (para o que remetemos aos trabalhos de Ducrot), a escolha entre um ou outro conector de oposição, dependerá das intenções pretendidas pelo locutor, uma vez que os graus de sentido podem variar a depender do conector escolhido.		

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na descrição apresentada por Pinto (2010)

Importa-nos ainda admitir que na trajetória da ADL ocorreu uma vasta evolução teórica, porém se procurássemos descrevê-la na íntegra certamente desconfiguraríamos o

necessário para otimizar essa pesquisa e chegar aos objetivos propostos por ela. Portanto, se no decorrer das análises precisarmos ainda recorreremos a uma ou outra abordagem teórica.

Acreditamos, porém, que as bases que expusemos, sejam suficientes para alcançarmos parte dos objetivos que propomos com essa pesquisa. Por isso, e seguindo as orientações dos esquemas 5 e 6 e do quadro 6 partiremos para a análise e aplicação da TBS na proposta de produção de textos dos estudantes e, ao final, explicitaremos as razões pelas quais acreditamos ser essa proposta adequada no que se refere a atingir o objetivo principal dessa pesquisa-ação que é desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes do 9º ano.

Além da TBS, escolhemos também, nesse estudo, realizarmos considerações sobre o uso das modalidades discursivas no ato de argumentar. As modalidades discursivas são proposições capazes de pôr a mostra o ponto de vista do locutor através da produção de um enunciado. De acordo com Guimarães (1979), as modalidades possuem um caráter ilocucionário, isso implica dizer que são proposições capazes de trazer uma determinada orientação discursiva possibilitando uma maior força argumentativa a um enunciado.

Na organização discursiva, as relações enunciativas geralmente projetam-se por meio de determinados tipos de modalidades. De acordo com Koch (2006) elas se encaixam em três tipos, a saber:

- ✓ Epistêmica – diz respeito aos conhecimentos e as crenças, ou seja, aos segmentos enunciativos julgados em torno do que é provável/possível e certo.
- ✓ Deôntica – trata do dever/obrigação, permissão. É aquela linguagem que impõe limites.
- ✓ Alética – é aquela linguagem utilizada para referir-se à necessidade/possibilidade diante de um estado de coisas.

Vimos que de acordo com Ducrot (apud PINTO, 2010), a argumentação está inscrita na própria língua, a modalização é um dos componentes linguísticos do processo de enunciação que pode conduzir o raciocínio do auditório em direção ao ponto de vista defendido pelo locutor através do discurso. São mecanismos e construções linguísticas que permitem mostrar o grau de aceitação do locutor aos conteúdos por ele veiculados, assim, quanto maior é a demonstração de aproximação do locutor com o conteúdo de enunciação, maior será a força argumentativa do seu discurso, afinal de contas, revelar o nível de adesão ao discurso que está sendo proferido é, sem dúvida, argumentar.

Importa-nos nesse trabalho, admitir que a modalidade no discurso é decisiva para o ato argumentativo. Ao produzir um discurso o enunciador divulga seus propósitos, bem como revela a sua postura frente a um enunciado, porém, isso somente é possível por meio de atos ilocucionários de modalização discursiva dotadas de grande valor argumentativo. Dessa forma, é possível justificar nosso interesse, por seu estudo.

Os tipos de modalidades possíveis podem ser melhor descritos no quadro a seguir:

Quadro 5: Tipos de modalidades

Tipos	Verbos ações
Performativos explícitos	eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
Auxiliares modais	poder, dever, querer, precisar etc.;
Predicados cristalizados	é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
Advérbios modalizadores	provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
Formas verbais perifrásticas	dever, poder, querer etc.;
Modos e tempos verbais	imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
Verbos de atitude proposicional	eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
Entonação	(que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
Operadores argumentativos	pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

Fonte : Koch (2006, p. 85)

É possível, portanto, perceber que, dentre vários tipos de expressões modalizadoras possíveis na produção dos enunciados, a escolha por uma delas vai depender das intenções do locutor por um grau maior ou menor de adesão ao seu discurso pelo auditório. Consideramos, aqui, que ao produzir um texto argumentativo o locutor procura impor o seu discurso, de modo que o interlocutor tome as proposições como verdadeiras, aderindo, assim, aos seus argumentos.

Posto isto, interessa-nos, entre os elementos da modalidade, aqueles que asseguram uma argumentação incontestável entre o enunciado, sua enunciação e sentido. Torna-se evidente, porém, que para que isso ocorra o locutor deve recorrer predominantemente aos elementos de modalidade capazes de trazer um grau de autoridade ao seu discurso, tornando-o inquestionável. Visando ao grau máximo de adesão do auditório aos argumentos do locutor, propomos, dentre os processos gerais de modalidade, nos atermos ao exame de algumas modalidades deônticas, aquelas que segundo Koch (2006), tratam do eixo da conduta, da linguagem da norma, orientando para aquilo que se deve fazer.

Ilari e Basso (2004) destacam “que a marca registrada da modalização deôntica, em qualquer circunstância, é a presença da ideia de obrigatoriedade ou permissão que por sua vez pressupõe um conjunto de princípios de conduta, e eventualmente, uma autoridade externa aos falantes que os representa/impõe”.

Enfocaremos, especificamente, alguns elementos da modalidade deôntica capazes de veicular nos enunciados uma ação de poder visando provocar no interlocutor uma mudança de comportamento, contribuindo dessa forma para a realização da argumentação nos enunciados.

Passamos, a seguir, a especificar as modalidades deônticas que fazem parte deste estudo:

Quadro 6: Modalidades deônticas

Modalidades deônticas	Tipos
Predicados Cristalizados	é + adjetivo: é necessário, é preciso, é certo, é fundamental, é importante...
Verbos auxiliares modais	Poder e dever

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos tipos de modalidades apresentados por Koch (2006)

Como podemos perceber, os verbos auxiliares modais exprimem modalidade, porém, em relação aos verbos ‘poder’ e ‘dever’, apresentados como relevantes para essa pesquisa, dependendo do sentido que impõem em um determinado enunciado podem exprimir a modalidade deôntica ou epistêmica. Segundo Koch (2006), o verbo ‘poder’ no âmbito semântico pode obter o seguinte sentido: permissão, possibilidade, capacidade. Nesse caso, temos a modalidade epistêmica. Quanto à força ilocucionária, o mesmo verbo pode apresentar os seguintes sentidos: oferecimento, ordem, comando, pergunta, solicitação, entre outros, caracterizando a modalidade deôntica que é a que nos interessa neste estudo. Em relação ao verbo ‘dever’ como modalidade epistêmica, indica probabilidade, enquanto que como modalidade deôntica expressa imposição externa ou interna.

Vale lembrar que ao propormos o estudo dos elementos modalizadores, aqui citados, não temos como objetivo trabalhar mais um conteúdo da estrutura linguística, mas, sobretudo, nos voltarmos para o uso da linguagem, para os efeitos de sentido e para a força argumentativa que esses elementos podem trazer para os enunciados. Dessa forma, e considerando que os elementos modalizadores são, entre outras, estratégias argumentativas que conseguem estabelecer um diálogo entre o locutor e os seus interlocutores, o ensino das modalidades discursivas é fundamental para a aprendizagem da escrita dos gêneros. Obviamente, vale ressaltar, que dependendo dos propósitos comunicativos a que se dispõe o gênero, uma ou outra estratégia modalizadora poderá ser utilizada.

Ademais, interessa-nos que o estudante adquira a capacidade de explorar o sentido dos elementos modalizadores, expressando diferentes efeitos de sentido, de forma que insira na produção do artigo de opinião, *corpus* desse trabalho, uma força argumentativa dentro dos enunciados. Gostaríamos ainda de assinalar que através da modalização é possível considerar as peculiaridades discursivas dos diferentes textos, em especial do texto argumentativo com o qual interagimos socialmente.

SEÇÃO 3

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base nos fundamentos teóricos que abordamos nas seções anteriores, nesta última seção, vamos empreender a análise de textos e apresentar os resultados da nossa pesquisa. Antes de começarmos a análise, achamos pertinente expor uma breve apresentação dos principais fundamentos teóricos para a análise dos textos, detalhar a metodologia de pesquisa e a descrição do corpus. Em seguida, apresentaremos um sumário de critérios a serem utilizados na análise do corpus e por último apresentaremos a análise e os resultados da nossa pesquisa.

3.1 Princípios teóricos de análise/metodologia de pesquisa e descrição do corpus

Toda nossa análise será orientada por princípios teóricos que visam ampliar a competência comunicativa dos sujeitos. Tal escolha teórica justifica-se na constatação de que o ensino de produção de texto na escola não tem avançado muito. Diversas teorias têm guiado o ensino de LP, sobretudo no eixo da escrita, dentre elas destacamos, na primeira seção, as concepções de linguagem que permeiam o ensino e que de certo modo influenciam, ainda hoje, o fazer pedagógico do professor para o trabalho de produção de texto na escola. São elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como instrumento de interação.

Parece-nos, portanto, que nos estudos atuais, há uma tentativa de incorporar características de produção de texto que priorizem a perspectiva interacionista, embora não necessariamente tenha que desprezar os traços das concepções anteriores. Tal preocupação em priorizar a concepção de linguagem como meio de interação, corresponde a uma nova forma de entender a atividade de escrita. A atividade de escrita, atualmente, é entendida como meio de prática social, na qual os sujeitos envolvidos no discurso interagem entre si. Nesse entendimento, o objeto de ensino e aprendizagem que era a palavra e a frase, no ensino de língua, muda para o texto, texto que se materializa em um gênero textual. Contudo, o ensino de produção de textos deve explorar além dos traços textuais que compõem o gênero, as

características contextuais e sociodiscursivas que demandam as funções sociais dos gêneros e a exploração das condições de produção e circulação do texto. Bezerra e Reinaldo (2012) lembram que o primeiro passo para o ensino da consciência de gênero é associar forma e contexto, de modo que o caráter social do gênero seja priorizado.

Concordando, portanto, que a concepção de linguagem como forma de interação, possibilita uma ligação entre os gêneros e os seus ambientes sociais, priorizamos, nesse estudo, as noções trazidas por esse período. Assim, como apresentamos na primeira seção, nos apoiamos nos aportes teóricos que comungam de pensamentos semelhantes em relação à essa noção de linguagem. Os estudiosos, que priorizam essa concepção, defendem que o trabalho com o texto em sala de aula deve partir de uma representação social, tornando os participantes capazes de engajar-se em eventos linguísticos e sociais particulares. Diante dessas abordagens que orientam o ensino de produção de texto na escola, torna-se pertinente, não só compreendê-las, mas, sobretudo, defender que as práticas de linguagem devem ser conduzidas para as práticas sociais reais do sujeito. Diante disso, enfatizamos a importância de tais perspectivas teóricas serem vivenciadas no ensino de produção de textos.

Contudo, as mudanças na escrita somente vão acontecer quando o ensino tornar-se significativo para o estudante, de forma que ele se assuma como sujeito de sua aprendizagem, escolhendo estratégias para interagir por meio da linguagem. Em função disso, o trabalho com o texto precisa ser didatizado de forma que o estudante possa compreender a escrita enquanto processo social que envolve ações interacionais, linguísticas e discursivas. Isso significa que ao analisar a evolução da escrita dos estudantes em nosso *corpus*, precisamos levar em consideração que algumas dessas ações envolvidas no processo de escrita são de caráter subjetivo, como é o caso das antecipações e impressões do sujeito escritor em relação aos seus interlocutores. Em relação a isso Bakhtin (2003, p. 312) argumenta:

Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado e concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca tinha existido algo absolutamente novo e não repetível algo que sempre tem haver com os valores (com a verdade, com o bem, com a beleza, etc). Mas o criado sempre se cria do dado (a língua um fenômeno observado, um sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o definido em sua visão do mundo, etc.) Todo o dado se transforma no criado.

Dessa forma, como analisar algo que não é palpável de forma objetiva? Qual a perspectiva teórica mais adequada a uma situação como essa? Partindo, portanto, da ideia que em nosso *corpus* nem tudo pode ser analisado objetivamente e que a análise em diversas vezes parte de pressuposições, resolvemos realizar uma investigação de natureza qualitativa. Coracini (1991) afirma que a escolha por um ou outro procedimento metodológico nos

estudos da linguagem vai depender das concepções de linguagem adotadas dentro da pesquisa. A autora (apud SUASSUNA, 2003, p. 357), ao se referir ao procedimento qualitativo, destaca:

a concepção de linguagem como discurso, efeito de sentidos entre locutores; o procedimento metodológico consistiria em partir das representações das condições de produção do discurso inseridas numa dada formação discursiva (que, por sua vez, se insere numa formação ideológica), para compreender o texto e os procedimentos nele postos em prática; aqui, a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) realização linguística.

Com base nisso, fica evidente a adequação dessa pesquisa com o procedimento metodológico qualitativo, uma vez que, será por meio das categorias mais ou menos identificáveis que constituem o contexto de produção que a análise será realizada. Assim, nas atividades de produção de texto orientadas como práticas discursivas será possível criar previsões sobre de que forma elas foram pensadas pelo sujeito autor do texto.

De acordo com os estudos de Marcuschi (2001), a metodologia utilizada por pesquisadores sociais na composição de um corpus pode se enquadrar em quatro grupos, a saber: a observação direta, textos e documentos, entrevistas ou transcrições. Dentre as opções, escolhemos os textos como forma de obter os dados discutidos e analisados em nossa pesquisa.

Além da função de pesquisadora, faço parte do corpo docente da escola pesquisada como professora de Língua Portuguesa da série, pesquisada. Esse fato nos proporcionou um contato efetivo com as atividades de produção de texto desenvolvidas para a produção do nosso *corpus*. Este é composto por produções textuais dos estudantes. Tais produções correspondem a um conjunto de 30 (trinta) textos construídos em dois momentos distintos, a partir da vivência de uma ferramenta pedagógica, a que fizemos referência na introdução desse trabalho, a sequência didática, com o objetivo de intervir nos eventuais problemas encontrados na escrita dos estudantes. Desses textos, 15 (quinze) foram coletados num primeiro momento de aplicação da ferramenta metodológica e que outrora chamamos de ‘produção inicial’. Esse primeiro *corpus* foi decisivo no diagnóstico inicial da pesquisa, tal diagnóstico oportunizou a elaboração da intervenção que ocorreu em um segundo momento. Os outros 15 (quinze) textos foram coletados no segundo momento da vivência da ferramenta metodológica, meio pelo qual obtivemos o resultado desse trabalho.

Ao analisar os textos produzidos percebemos que pela limitação de espaço nesse trabalho, não seria possível apresentar uma análise detalhada de cada um dos textos selecionados. Assim, optamos por apresentarmos uma visão mais geral no que se refere ao corpus total e selecionarmos 10 (dez) textos que apresentaram maior quantidade e relevância de dados e a partir da análise detalhada desses textos chegarmos aos resultados. Em nossa análise cada um desses textos é enumerado e identificado da seguinte forma: PI que significa produção inicial e PF que significa produção final. Em se tratando da produção inicial e produção final, achamos mais significativo utilizarmos texto inicial e texto final do mesmo estudante, uma vez que, foi possível fazer uma análise comparativa e tornar mais evidente se houve uma evolução da escrita do estudante no decorrer das atividades de intervenção.

Como se sabe, o conhecimento não acontece em um passe de mágica, ao contrário disso, se desenvolve gradativamente. Assim, uma proposta diferenciada deve considerar o ensino da escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, em que o produto final é obtido por uma série constituída de procedimentos específicos. Foi essa ideia, formada pelas várias teorias que alicerçam esse trabalho, que nos levou a utilizar a ferramenta teórico-metodológica, a ‘SD’ de Schnewly, Noverraz e Dolz (2004), e seguindo o modelo processual proposto nessa ferramenta é que pudemos obter o *corpus* final desse trabalho. Para a análise, estabelecemos os princípios apresentados no quadro 1 - orientações pedagógicas para análise do corpus da pesquisa – constantes na introdução desse estudo.

3.2 Análise de textos

Nessa parte, realizaremos a análise do corpus a partir dos princípios apresentados no quadro 1 – orientações pedagógicas para análise do corpus da pesquisa - descritos na introdução desse estudo, são eles: estratégias retóricas e sociodiscursivas recorrentes no texto argumentativo e estratégias retóricas/argumentativas da própria língua. A análise será disposta da seguinte forma: apresentaremos as produções iniciais – PI -, a análise das estratégias sociodiscursivas e estratégias argumentativas inscritas na própria língua utilizadas pelos estudantes. Na sequência, apresentaremos as produções finais – PF -, a análise das estratégias sociodiscursivas e das estratégias argumentativas inscritas na própria língua utilizadas pelos estudantes.

Para defender o uso de tais estratégias na produção de texto, partimos do princípio de que a produção de texto não deve ser criada no vazio, mas deve envolver pessoas, fatos da realidade, discursos e finalidades comunicativas. No caso da produção do texto argumentativo, sabemos que esta deve ser marcada pelas seguintes questões: quem é o locutor? Para quem ele fala? Quando ele fala? Por que ele fala? Contra o que ele fala? Como ele fala? Ao retomar essas questões, o produtor de texto consegue reconhecer-se como autor, entender a natureza do auditório e buscar meios para tornar o próprio discurso mais eficiente.

O nosso *corpus* é constituído por produções do gênero artigo de opinião. De um modo geral, o gênero artigo de opinião é marcado pela presença de alguns elementos. De acordo com Perfeito (apud UBER 2007, p. 6) são os seguintes elementos:

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidade de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

O mesmo autor chama atenção para o fato de que nem todos os elementos citados precisam aparecer num mesmo artigo de opinião, porém, alguns deles lhes são peculiares, como é o caso de posicionar-se diante de uma temática e a partir desse posicionamento elaborar os argumentos. Assim, afirmamos que diversos fatores podem levar o auditório a adotar uma determinada posição. Em se tratando da escrita, as antecipações das imagens do interlocutor, por exemplo, dentre outras estratégias discursivas poderão levar o indivíduo a persuasão. Enfatizamos também, nessa análise, as orientações argumentativas presentes no interior dos enunciados, trazidas pelos elementos retóricos argumentativos da própria língua que auxiliam na realização da persuasão. Dessa forma, e apoiados nos estudos de Marion Carel e Ducrot, - a TBS -, analisaremos o modo de organização dos argumentos e a realização ou não de encadeamentos argumentativos completos pela presença de argumento + conclusão. Pinto (2010, p. 68) demonstra essa preocupação ao declarar: “podemos afirmar que a conclusão é parte constitutiva do argumento e que, apesar de materialmente estarem justapostos, formam uma entidade semântica única, formando o mesmo tipo de bloco semântico”. Vejamos o que acontece nas produções:

3.2.1 Produções iniciais: diagnosticando para intervir

A partir daqui, faremos a análise do *corpus* desse trabalho. Iniciaremos apresentando as produções iniciais, acompanhadas da análise das estratégias sociodiscursivas e argumentativas da própria gramática. Com essa análise será possível perceber os eventuais problemas dos estudantes, em relação ao uso dessas estratégias na produção do texto argumentativo. Vale descrever que na trajetória pedagógica¹⁶ da – PI – o texto foi orientado apenas no sentido de desenvolver a discussão relacionada ao tema proposto, com base no conhecimento que os estudantes já tinham sobre a escrita do gênero artigo de opinião. Apesar do tema não está desvinculado do contexto dos sujeitos envolvidos na produção, nenhuma reflexão acerca da função, da finalidade, do contexto dos interlocutores entre outras foi levantada. Isso nos leva a crer que diante de uma produção descontextualizada das práticas sociais, os estudantes produzem o texto como mais uma atividade escolar, para o professor ler, corrigir e talvez fazer uso da produção como meio avaliativo. Porém, como bem lembra Bazerman (2011, p. 63), “o gênero não está no texto em si, mas nas percepções de seus usuários (produtores e receptores)”. Ele ainda acrescenta: “o gênero é um fato social que se realiza segundo os interesses desses usuários, incluindo seu papel no uso e na construção de sentidos”. Assim, quando a produção não estiver direcionada a um diagnóstico, como foi o caso dessa produção, práticas como esta são iniváveis para o ensino de gêneros. Vejamos a análise dos textos.

¹⁶ Essa trajetória poderá ser vista com mais detalhes no apêndice A.

Texto 1

Tema:

Os benefícios e malefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar

Tecnologia: seus benefícios e malefícios em sala de aula

↯ tecnologia, atualmente, está avançada, e a mesma, nos traz benefícios, da mesma forma, malefícios.

Dentro de sala de aula podemos usá-la para nos aprofundar em determinado assunto que nos é tratado, nos ajuda em certas dúvidas, e nos faz entendê-lo melhor, e assim aumentamos o nosso conhecimento.

Da mesma forma, a mesma, tem seus malefícios por estar muito avançada. Dentro de sala de aula, tira a atenção dos alunos por se entretém com ela, e temos um exemplo: o celular, por ter aplicativos atraentes e interessantes aos jovens.

Nós propõe coisas boas e ruins, é certo mesmo, é sabermos quando e como usá-la.

No texto 1, é possível perceber já no primeiro parágrafo que o estudante realiza a tentativa de argumentar em defesa de uma e de outra posição acerca do assunto “os benefícios e malefícios de uso da tecnologia no âmbito escolar”. Assim declara: (“a tecnologia [...] nos traz benefícios e da mesma forma malefícios”). Consideramos a hipótese de que a alternância entre um e outro ponto de vista possa estar vinculada a determinados fatores, tais como: a falta de familiarização com o gênero, a ausência de compreensão quanto as funções sociais do

texto argumentativo e/ou o fato da proposta de produção textual ter sido dissociada de situações reais de uso da língua.

É possível ainda perceber que o estudante tenta produzir argumentos em defesa do uso da tecnologia em sala de aula e ao mesmo tempo contra o seu uso. De acordo com Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), os argumentos são as razões, verdades, fatos, virtudes e valores que servem de base para a posição defendida. A finalidade dos argumentos é persuadir o auditório a aderir à posição defendida pelo produtor do texto. Assim, quanto mais estratégicos os argumentos, mais terão força de persuasão perante o seu público. Em se tratando do texto em análise, ao se posicionar contra e a favor do uso da tecnologia, mesmo que tenha ponderado entre saber utilizá-la, o autor do texto acaba deixando para o interlocutor a tomada de decisão, também ficou impedido de apresentar uma voz contrária a sua, uma vez que assume as duas posições. Além disso, a previsibilidade dos argumentos foi uma das razões que fragilizou a sua argumentação e consequentemente a função persuasiva. Afinal de contas, como pode o produtor do texto frente a uma tese ora defender uma posição, ora defender outra, persuadir um auditório a aderir um determinado ponto de vista? Com isto, e de acordo com Koch (2006) afirmamos que o ato de argumentar deve ser visto como o ato de persuadir os interlocutores de forma que possam aliar-se a vontade do locutor. Por isso, a argumentação utilizada pelo estudante tornou-se ineficaz para a realização do valor social da argumentação.

De acordo com os argumentos utilizados pelo estudante, podemos observar que a orientação discursiva não foi situada em nenhum contexto social, cultural e histórico. Ora parece atender às expectativas daqueles que são a favor do uso da tecnologia, pelo uso da primeira pessoa, supomos que sejam os alunos (“[...] podemos usá-la para nos aprofundar em determinado assunto que se é tratado, nos ajuda em certas dúvidas, e nos faz entendê-lo melhor, e assim aumentamos o nosso conhecimento”). Ora parece se adequar às expectativas dos que reconhecem problemas no uso indevido da tecnologia em sala de aula, talvez os professores, ou direção da escola, (“[...] a mesma, tem seus malefícios por estar muito avançada. Dentro de sala de aula, tira a atenção dos alunos por se envolver com ela...”). Supomos que o fato da proposta de produção de texto ter sido meramente ilustrativa, dissociada das práticas cotidianas; assim como também, a falta de manuseio com o gênero artigo de opinião e, consequentemente, a falta de entendimento das suas funções sociais, tenham sido motivos para que a produção do estudante tenha sido marcada pela distância entre produção e recepção, de modo que não houve foco em um determinado contexto social, histórico e cultural dos interlocutores. Em relação à escrita enquanto processo interativo, os estudos de Bazerman (2011) destacam-se, por apresentar uma inquietação quanto aos modos

de letramento social e o ensino da escrita, desvinculados de situações concretas de uso da língua.

Em relação aos encadeamentos argumentativos, no texto 1, o estudante produz argumentos fragmentados, sem a presença de uma conclusão no interior dos enunciados (“Dá mesma forma, a mesma, tem seus malefícios por estar muito avançada. Dentro de sala de aula, tira a atenção dos alunos por se envolver com ela, e temos um exemplo: o celular, por ter aplicativos atraentes e interessantes aos jovens”). De acordo com Marion Carel (apud BRISTOT 2010), o argumento é organizado em um bloco semântico indissociável, de onde se extrai uma argumentação. Assim, necessariamente o enunciado deve ser composto de uma argumentação e uma conclusão. Considerando o texto em análise, a falta da conclusão no interior dos enunciados não estabelece um bloco semântico de onde partiria o sentido argumentativo, dessa forma caracterizamos os enunciados produzidos pelo estudante, incompletos e ineficazes para o ato de argumentar.

Do mesmo modo, ainda tratando da organização semântica dos enunciados que pode contribuir consideravelmente para a adesão do auditório, importa-nos estender nossa análise para a força das palavras no ato de argumentar. Segundo Koch (2006, p. 85),

O que importa ressaltar é o fato de que, ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece.

No texto em análise, também interessa-nos perceber se os estudantes fazem uso de alguns desses recursos, especificamente, focalizaremos a análise no uso dos predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável e os auxiliares modais poder e dever. Na PI- em análise, evidenciamos a ocorrência, no final do texto, de um predicado cristalizado (“[...], **o certo** mesmo, é sabermos quando e como usá-la”) e de um auxiliar modal (“dentro de sala de aula **podemos** usá-la para nos aprofundar em determinado assunto...”). Vale ressaltar, que o recurso da modalidade permite ao produtor do texto dar ênfase quanto às posições assumidas por ele. Todavia, como já foi dito, o estudante não assumiu uma posição acerca da discussão, ao contrário, tenta argumentar em torno de dois posicionamentos. Dessa forma o uso dos elementos de modalização tornou-se ineficaz para atribuir força argumentativa ao texto.

Texto 2

TEMA:

Benefícios e malefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar.

~~Título~~ Título: Internet do bem ou do mal?!

A internet é um ponto de acesso ao mundo intelectual. Tudo que você quer pesquisar vai encontrar na internet. É muito legal a internet, mas temos que ter cuidados para não cair em ciladas como enganos, golpes e muito mais.

Usar a internet na escola não é proibido, mas usar internet na sala de aula com o professor(a) não realmente é errado e deveria ter punições. Tipo: Pegar o celular do aluno, e entregar aos pais. Essa punição é a mais leve possível.

Os professores têm toda razão de brigar e pegar o celular, porque não se aprende nada de bom pelo site da internet. Isso só prejudica, e também ~~você~~ ~~você~~ ~~você~~ você pode ficar viciado. Internet é legal fora da escola, mas não na sala de aula.

Redes sociais, alunos adoram postar self, curtir, comentar, compartilhar e etc... É muito legal! Mas não ensina, e dão atenção. Já em aulas na escola, ensina realmente mas não dão atenção.

O que eu acho é que nós alunos deveríamos não mexer na internet na hora da aula. Só mexer com autorização do professor.



No texto 2, o autor do texto, inicialmente, parece não assumir uma posição acerca da discussão, como é o caso do título (“ Internet do bem ou do mal?”). No primeiro parágrafo, inicia tratando dos benefícios da tecnologia, principalmente do uso da internet, porém, na discussão utiliza-se de argumentos contrários ao uso da tecnologia especificamente no espaço de sala de aula, o que nos leva a entender que o ponto de vista assumido por ele é que a tecnologia no espaço de sala de aula é mais um malefício do que um benefício . (“ usar a

internet na escola não é proibido, mas usar internet na sala de aula com o professor(a) isso realmente é errado e deveria...”).

Os argumentos devem demonstrar a consistência da tese defendida pelo autor do texto, assim deve ser bem elaborado de forma que sejam aceitos, pelos leitores, como verdades. O estudante faz uso de argumentos, porém não os fundamenta em opiniões próprias, apenas utiliza-se das vozes dos próprios interlocutores¹⁷. Dessa forma, parece evitar o conflito. É o que podemos perceber no seguinte trecho: (“Os professores tem toda razão de brigar e perggar o celular, por que não se aprende nada de bom pelo site da internet. Isso só prejudica e você vai ficar viciado...”), as outras tentativas de argumentos continuam girando somente em torno das ideias dos interlocutores, tornando o texto repetitivo e enfraquecido. De acordo com Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), a prática de argumentar consiste em buscar razões que sustentem uma opinião própria ou tese, do contrário, a função social do texto argumentativo poderá ser prejudicada.

Como já foi dito, as produções iniciais não foram situadas em nenhum contexto real de uso da língua, assim como também em relação aos possíveis leitores do texto. Mesmo assim, percebemos que o estudante apresenta certo conhecimento das funções sociais do gênero artigo de opinião e do texto argumentativo, assim, definiu o seu interlocutor, no caso, o professor, como aquele que vai ler, corrigir e avaliar o seu texto. Ainda nos chamou atenção as seguintes estratégias sociodiscursivas utilizadas por ele: a escolha da orientação discursiva reflete o contexto social, histórico e cultural dos professores; a tentativa de incorporar ao seu discurso atitudes que os participantes já tomaram em relação ao assunto (“[...] tipo: pegar o celular do aluno, e entregar aos pais...”), (“os professores tem toda razão de brigar e perggar o celular...”) e a antecipação do ponto de vista dos interlocutores argumentando de acordo com eles e assim evitando o conflito. Com isso, supomos que a falta de fundamentação dos argumentos represente um interesse demasiado, por parte do estudante (escritor), em realizar a função persuasiva a que se dispõe o texto argumentativo. Dessa forma, preocupa-se mais em argumentar atendendo às expectativas do interlocutor do que em contextualizar os seus argumentos em outras vozes.

É possível perceber ainda, que o estudante, em algumas das tentativas de organização de argumentos, ora não consegue produzir encadeamentos argumentativos completos, como no seguinte trecho: (“Os professores tem toda razão de brigar e perggar o celular, porque não se aprende nada de bom pelo site da internet. Isso só prejudica, e também você pode ficar

¹⁷ Pelas pistas deixadas no texto, entendemos que o estudante refere-se aos professores.

viciado. Internet é legal fora da escola, mas não na sala de aula”), ora consegue, como nesse outro trecho: (“ usar a internet na escola não é proibido, mas usar a internet na sala de aula com o professor(a) isso realmente é errado **e deveria ter punições**. Tipo: pegar o celular do aluno, e entregar aos pais. Essa punição é a mais leve possível”). Considerando os enunciados produzidos por ele, no segundo trecho, temos uma orientação argumentativa do tipo conclusiva representada por A (primeiro segmento) + PT-(conector e) + B (segundo segmento). O fato de o estudante apresentar uma ocorrência adequada e outra não, nos leva a seguinte suposição: o emprego adequado do encadeamento argumentativo - ‘Argumento + conclusão’- ocorreu de forma arbitrária, mas, o estudante ainda não tem esse conhecimento sistematizado.

Na produção, dentre as palavras que trazem força argumentativa o estudante apresenta algumas ocorrências de uso do verbo auxiliar modal, ‘dever’ (“[...] isso realmente é errado e deveria ter punições...”), (o que eu acho é que nós alunos deveríamos não mexer na internet na hora da aula...). Podemos perceber que embora ambas as expressões tenham o mesmo significado, na primeira ocorrência, a expressão parece trazer mais força argumentativa que na segunda ocorrência. Isso tem a ver com o ato de argumentar que cada um deles realiza. O primeiro conclui um segmento anterior trazendo força argumentativa para o ponto de vista já assumido pelo estudante. O segundo conclui o mesmo segmento marcado pelo ‘achismo’ (“o que eu acho é...”), assim, permitindo perceber uma baixa adesão do locutor ao que está sendo proferido no enunciado. Cabral (2011) diz que a função dos modalizadores discursivos é de demonstrar a intensidade da adesão do locutor ao conteúdo do enunciado. Em relação a isso, Kerbrat-Orecchioni (apud CABRAL, 2011, p. 111) acrescenta: “o termo modalização limita-se a palavras e construções que manifestam o grau de adesão (forte ou fraca/incerteza/rejeição) do sujeito de enunciação aos conteúdos enunciados. Portanto, na segunda ocorrência, o auxiliar modal empregado pelo locutor reforça a fraca adesão do locutor em relação ao que diz.

Texto 3

UUU Título: O uso de tecnologia em tempo escolar.

nos tempos de hoje a tecnologia é constantemente usada, principalmente por adolescentes, e isso inclui a tecnologia em ambiente escolar.

no meu ponto de vista a tecnologia pode trazer muitos benefícios para os estudantes, como também vai trazer alguns malefícios. Por exemplo as pesquisas em sala de aula pode ser bem ^{mais} rápidas e não estimular a leitura, pois quem pesquisa, ler pode até trazer meus conhecimentos para as aulas.

mas entre os benefícios vai ter alguns malefícios, como: Os jovens usam os celulares para ouvir música, isso obviamente vai atrapalhar bastante, e o uso do celular para usar as redes sociais também é um problema.

mas se os estudantes, souberem a hora certa de usar a tecnologia seria sim uma boa ideia para usar em sala de aula.

No texto 3, o estudante não assume um único posicionamento frente ao tema proposto (“no meu ponto de vista a tecnologia pode trazer muitos benefícios para os estudantes, como também vai trazer alguns malefícios”), embora, no último parágrafo, tente ponderar com a ideia positiva do uso da tecnologia em sala de aula (“mas se os estudantes, souberem a hora certa de usar a tecnologia seria sim; uma boa ideia...”). O fato do estudante não assumir um

único posicionamento dificulta a sustentação dos argumentos. Uber (2008) já previa esse acontecimento ao declarar que o autor do artigo de opinião deve deixar claro seu conhecimento sobre o assunto em discussão e sobre tudo que se refere ao tema, porém, principalmente ele deve emitir o seu posicionamento e tentar sustentá-lo por meio de argumentos. Vale ressaltar, que por se tratar da primeira produção, imaginamos que talvez a pouca familiarização com o gênero artigo de opinião e/ou o fato da produção está desvinculada de práticas reais de uso da língua, possa justificar a falta de motivação do estudante em se posicionar diante do texto.

De acordo com Brakling (2000), o artigo de opinião é um gênero no qual se busca persuadir o interlocutor por meio de argumentos sobre uma determinada ideia e assim, para a sustentação dessa ideia pela realização de dados consistentes organizar argumentos. Portanto, Na tentativa de argumentar em torno das duas possibilidades, de não assumir uma ideia, um ponto de vista acerca da discussão, como elaborar argumentos consistentes? Dessa forma, pela não explicitação de uma única posição acerca da discussão, o estudante descaracteriza o ato de argumentar.

Retomando mais uma vez as ideias de Uber (2008), todos os gêneros, como também o artigo de opinião devem estar situados em um contexto de produção: é escrito por um locutor e para um receptor, com determinada finalidade, situado em um determinado tempo, lugar e divulgado em algum veículo. Todos esses elementos influenciam na construção de sentido do texto. No texto em análise é possível perceber que não foi situado em nenhum contexto de produção específico, assim ora se posiciona a favor da tecnologia, ora se posiciona contra (“as pesquisas em sala de aula podem ser bem mais rápidas e vai estimular a leitura, pois quem pesquisa, ler Pode até trazer mais conhecimento para as aulas...”), (“vai ter alguns malefícios. Como: os jovens usarem os celulares para ouvir música, isso obviamente vai atrapalhar bastante...”), ou seja, como não houve uma antecipação dos elementos do contexto, temos a impressão que ele ou quer atender a contextos diversificados, o que resulta na tentativa de argumentar em torno das duas posições contrárias em relação ao assunto, ou que ele não possui conhecimento desses elementos processuais que devem ser observados no ato de produção escrita do gênero artigo de opinião.

Na tentativa de realização de argumentos o estudante apresenta diversos enunciados incompletos. Somente no final do texto, especificamente no último parágrafo, se utiliza de uma orientação conclusiva (“mas se os estudantes souberem a hora certa de usar. A tecnologia seria sim, uma boa ideia para usar em sala de aula”.) embora apareça em parágrafo separado e não concretize a realização de um bloco semântico. Supomos que esteja concluindo o

segmento anterior. O fato de utilizar apenas essa tentativa de encadeamento argumentativo nos leva a considerar que o estudante ainda não obtém conhecimento sistematizado sobre essa estratégia argumentativa. Assumindo, portanto, que o sentido argumentativo de um texto se dá também, pela completude dos enunciados, reiteramos, aqui, a importância de levar os estudantes a desenvolver essa competência.

Podemos observar ainda, na PI em análise, a ocorrência do verbo auxiliar modal 'poder' ("No meu ponto de vista a tecnologia **pode** trazer muitos benefícios [...] **pode** até trazer mais conhecimentos para as aulas..."). Como afirma Cabral (2011) existem expressões que servem para reforçar ou atenuar os argumentos, conforme a intenção do locutor. Porém, no texto em análise, o fato do estudante (locutor) se posicionar contra e ao mesmo tempo a favor da discussão, não apresentando uma intenção precisa, descaracteriza a força argumentativa da expressão utilizada. Isso ocorre porque a força argumentativa estabelecida no primeiro argumento é negada no argumento seguinte.

Texto 4

Tecnologia dentro da Escola.
 Não malefícios, mas Benefícios!!

Benefícios: A gente pode entrar no face, no whats, pode tirar fotos, podemos assistir dependendo do celular! Podemos ouvir músicas, deixar o tempo passar, se comunicar com as pessoas, jogar game no ~~cel~~ celular! pesquisem algumas pesquisas no Google acompanhar os desenhos, ver as notícias, fazer contas.

Malefícios: Quando a gente passa a usar o celular dentro da sala, passamos a aprender menos! não prestamos atenção na aula, ficamos 24 horas ligados na internet, não damos atenção para explicações, não fazemos as atividades, passamos pelo professor! Quando botamos fones, não estudamos a explicação, esquecemos de estudar, de comer, aeróbico, só a tecnologia para distração! É só distração, mas deve ser usada com moderação!
 Não podemos deixar a nossa vida, por conta dos games, ou redes sociais!

O artigo de opinião é um meio de interação entre o autor e os leitores, porém, o processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista. No texto 4 o processo interativo é prejudicado, uma vez que o estudante no decorrer do desenvolvimento da discussão não assumiu nenhum ponto de vista em relação ao tema. Ora trata da tecnologia como benefício, ora trata da tecnologia como malefício (“Benefícios: a gente pode entrar no face, no whats, pode tirar fotos, podemos assistir dependendo do celular, podemos ouvir música...”), (“Malefícios: quando a gente passa a usar o celular dentro da sala, passamos a

aprender menos! Não prestamos atenção na aula, ficamos 24 horas ligados na internet...”), apenas apresenta uma série de dados positivos e negativos sobre a tecnologia e somente nos dois últimos parágrafos expõe, timidamente, uma opinião sobre o assunto. Conforme Rodrigues (2007, p. 164), “no gênero artigo de opinião interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor”. Ao assumir uma posição o autor, a partir da organização de argumentos, realiza a função social do texto argumentativo que é persuadir o interlocutor, contudo, quando diante da discussão, o sujeito não se posiciona ou não sustenta sua posição através de argumentos bem fundamentados, não torna possível a persuasão.

O estudante, portanto, em seu texto, não consegue elaborar argumentos consistentes, apenas enumera pontos positivos e negativos do uso da tecnologia (“[...] podemos deixar o tempo passar, se comunicar com as pessoas, jogar game no celular!...”), (“ [...] não damos atenção para explicação, não fazemos as atividades, passada pelo professor! Quando botamos fones não escutamos a explicação...”) e somente ao final, expõe sua opinião quando apresenta a seguinte conclusão: (“acredito, que a tecnologia seja ótima! E é ótima. Mas deve ser usada com moderação. Não podemos parar a nossa vida, por conta dos games, ou redes sociais!”). Vale ressaltar que não basta ter uma tímida opinião acompanhada de um argumento inconsistente no final do texto, mas, a opinião deve ser exposta logo no início do texto e sustentada por argumentos que permeiem toda a discussão, de forma que possa persuadir o leitor. O trecho elaborado no último parágrafo, nesse caso, funcionaria nesse contexto argumentativo, como uma comprovação final da tese que deveria ter sido defendida desde o início do texto.

De acordo com Bazerman (2011, p. 72), “Uma antecipação da recepção do texto ajuda a ganhar o controle do significado que provavelmente será atribuído a ele”. O texto 4, como já sabemos, estava dissociado da situação de uso concreto da língua. Tal fato não possibilitou ao estudante realizar uma antecipação do contexto dos interlocutores, dessa forma o discurso não reflete condições específicas de uma situação em que se tem um interlocutor definido, Assim, coloca-se ora a favor do uso da tecnologia e ora contra o uso da tecnologia. É importante lembrar que ao inferir os lugares sociais ou as crenças socialmente estabelecidas por seus interlocutores em relação a um determinado assunto, torna-se mais fácil para o produtor do texto definir a sua própria opinião frente à discussão, ao contrário, como ocorreu no texto em análise, o locutor fica como se quisesse atender a todas as expectativas.

Somente ao final do texto o estudante tenta realizar um encadeamento argumentativo com uma orientação discursiva concessiva (“acredito, quê a tecnologia seja ótima! E é ótima.

Mas deve ser usada com moderação! [...] não podemos parar a nossa vida, por conta dos games ou redes sociais!").), que pode ser assim representado: A (primeiro segmento) + CT (conector mas) + B (segundo e terceiro segmento). Apesar dessa tentativa, em todas as outras partes do texto ele não consegue estabelecer um bloco semântico completo, todos eles aparecem sem conclusão.

A análise permite perceber também, a ocorrência de uso dos auxiliares modais poder e dever ("mas **deve** ser usada com moderação [...] não **podemos** parar a nossa vida, por conta..."). Contudo não podemos considerar tais termos envolvidos na construção do texto como determinantes de uma orientação de sentido. Isso ocorreu porque os termos utilizados deveriam guiar o raciocínio do leitor em direção às teses defendidas em todo o discurso, mas como o estudante mostra-se inicialmente sem uma posicionamento definido acerca da discussão, e não fundamenta seus argumentos os termos utilizados ficam enfraquecidos, pois, De acordo com Ilari e Basso (2004), o uso dos diversos mecanismos linguísticos, entre eles os auxiliares modais poder e dever, somente pode ser considerado uma estratégia de manipulação se traduzir as intenções dos emissores de forma que atuem argumentativamente sobre seus interlocutores.

Texto 5

Tema: Os benefícios e malefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar.

Título: Adolescentes sem limites

A tecnologia no âmbito escolar é importante, para trabalhos escolares, para pesquisas e etc.

Mais os adolescentes tem usado a tecnologia na escola de forma sem limites, ou seja usando em horas que poderiam estar estudando.

A tecnologia muitas vezes no âmbito escolar tem prejudicado os professores, porque de certa forma atrapalha a aula.

Os adolescentes atualmente não estão dividindo seu tempo para fazer varias atividades, a maioria deles passam a maior parte do tempo, no computador, ou celular.

A tecnologia também tem feito muitas adolescentes se relacionarem com pessoas estranhas, a tecnologia é também uma porta para o mundo.

A tecnologia também hoje em dia tem ajudado as pessoas a se encontrarem alguém que elas desejam o contato a elas, e também tem ajudado as pessoas a se encontrarem com o mundo!

A tecnologia tem criado: adolescentes sem limites.

No texto 5, inicialmente, o estudante se posiciona quanto a questão que está sendo discutida tratando do uso sem limites da tecnologia no âmbito escolar (“A tecnologia no âmbito escolar é importante para trabalhos escolares, para pesquisas e etc. Mais os adolescentes tem uado a tecnologia na escola de forma sem limites, ou seja usando em horas que poderiam...”), Isso nos leva a crer que todos os argumentos vão girar em torno dos males trazidos pelo uso sem limites da tecnologia. Contudo, o estudante segue a discussão

apresentando dados relacionados ao problema de uso sem limites da tecnologia, mas ao final do texto apresenta também dados positivos quanto ao assunto (“A tecnologia também hoje em dia tem ajudado as pessoas a encontrar alguém que eles perderam o contato a anos, e também tem ajudado as pessoas a se encontrarem com o mundo”!). Tais dados não contribuem para reforçar e concluir o seu posicionamento inicial. Consideramos, portanto, que o texto em análise não apresentou uma argumentação eficiente, uma vez que o ponto de partida para uma argumentação eficiente leva necessariamente o produtor a entender o argumento, como esclarece Passareli (2012, p. 240), como “uma manifestação linguística, construída por enunciados, que relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão” o que não ocorreu no texto do estudante.

Mais uma vez, supomos que o fato do estudante não desenvolver eficientemente os argumentos esteja associado a falta de familiarização com o gênero artigo de opinião, com o texto argumentativo e/ou pela falta de vinculação da produção textual com as práticas reais de uso da língua, uma vez que, compreendemos que a iniciativa do produtor de texto em se posicionar diante de uma questão somente acontece se a produção for resultado da interação social, caso isso não ocorra, torna-se sem direção e conseqüentemente, ineficaz. Do mesmo modo, e de acordo com Bakhtin (2009, p. 117), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] é o território comum do locutor e do interlocutor.” Mas como levar o outro a acreditar ou a aceitar o que eu defendo ou a suscitar uma adesão à minha tese se os meus argumentos não forem consistentes? Também entendemos que no texto em análise, inicialmente, a orientação discursiva parece atender o interesse dos professores ou dos pais, porém, parece-nos um pouco contraditório quando o estudante faz também uso de argumentos que não contribuem para a conclusão da posição defendida no início do texto.

Em se tratando da organização dos argumentos, o estudante realiza um único encadeamento argumentativo, embora utilize inadequadamente o conector ‘mais’ ao invés de ‘mas’. Percebemos pelo sentido estabelecido entre os segmentos, a intenção por uma orientação concessiva (“A tecnologia no âmbito escolar é importante para trabalhos escolares, para pesquisas e etc. Mais os adolescentes tem usado a tecnologia na escola de forma sem limites, ou seja usando em horas que poderiam...”) que pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + CT (conector mais(mas)) + B (segundo segmento). No restante do texto, não há mais nenhuma ocorrência de encadeamentos argumentativos completos, o que nos leva a suposição de que a primeira ocorrência ainda não faz parte do conhecimento do estudante e que ocorreu de forma aleatória.

O estudante também não fez uso de predicados cristalizados e nem dos auxiliares modais ‘poder’ e ‘dever’ para dar força argumentativa aos enunciados. Para Koch (2006, p. 86), “o recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito”. Contudo, como já discutimos, o estudante (autor do texto), pelo uso de argumentos contraditórios, se contradiz em relação ao ponto de vista assumido, logo não apresenta nenhuma expressão intensificadora no interior dos enunciados. Ao considerar, portanto, que os modalizadores ajudam a intensificar as ideias e opiniões do autor em relação a uma determinada discussão e que o autor do texto parecia não está bem engajado com aquilo que estava enunciando, justificamos a ausência de tais elementos em seu texto.

A análise das PI aponta para diversas dificuldades retóricas/sociodiscursivas e retóricas/argumentativas inscritas na própria língua, presentes na produção do texto argumentativo dos estudantes pesquisados. Por outro lado, pudemos perceber que falta-lhes uma maior familiarização com o gênero artigo de opinião, sobretudo no que se refere às funções sociais próprias do gênero. Assim, dificuldades em se posicionar diante de uma discussão, bem como de elaborar e organizar argumentos consistentes, foram dificuldades que predominaram no *corpus* em análise. Posto isso, e assumindo uma concepção de linguagem como interação, consideramos relevante o interesse por realizar uma intervenção que viabilize meios para uma produção escrita como prática social.

3.2.2 Produções finais: uma análise comparativa

Em relação às primeiras produções, analisadas acima, apresentaremos, agora, as produções finais, acompanhadas da análise comparativa das estratégias sociodisursivas e estratégias argumentativas inscritas na própria língua, utilizadas pelos estudantes. Através da análise dessas produções será possível realizarmos uma avaliação dos resultados dessa pesquisa. Com o intuito de esclarecer possíveis observações realizadas durante a análise, importa-nos descrever uma breve trajetória pedagógica¹⁸ que orientou esse momento. Ao contrário da produção inicial, a produção textual foi situada em uma situação concreta de uso social da língua. Como afirma Silva (2015), A produção de um gênero textual deve permitir ao estudante, definir-se como pessoa real e social atuando por meio dele, entre as pessoas e as necessidades sociais. Assim, apresentamos aos estudantes a lei 15.507 de 21 de maio de 2015 sancionada pelo Governador do Estado de Pernambuco proibindo o uso de aparelhos celulares em sala de aula, de grande repercussão no ambiente escolar, realizamos a leitura e em seguida, motivamos os estudantes a tomar uma posição acerca do documento, com o intuito de persuadir a direção da escola a adotar à tese defendida por eles. Vale lembrar, que os alunos foram informados que a diretora da escola tinha se comprometido em ler todos os textos e apresentar aos estudantes uma resposta. Posto isso, os estudantes realizaram as produções. Vejamos a partir daqui as produções finais dos estudantes pesquisados.

¹⁸ Para ver os detalhes dessa trajetória consultar o plano de aula constante no apêndice D.

Texto 6

Tema: ... Os malefícios e/ou benefícios da tecnologia no âmbito escolar

Situação: A desordem que a tecnologia traz no âmbito escolar.

É certo que a tecnologia usada de má forma no âmbito escolar causa desordem, pois por a mesma está muito avançada e trazem bastante entretimento para os jovens, eles não se controlam e não sabem a forma exata de usar.

sendo assim, é necessário que os jovens se conscientizem que, usando a tecnologia no âmbito escolar estão adquirindo um mal a si mesmos, por isso muitos jovens não tem o conhecimento necessário, logo não alcançam o sucesso planejado para a vida, por que se envolvem com a tecnologia, de forma e no local irregular, dessa forma terão prejuízos, não só no período estudantil, mais para a vida inteira.

É necessário que, em meio a tantos ~~danos~~ malefícios causados pela tecnologia, saibamos cumprir de forma mais correta a lei que bani a tecnologia no âmbito escolar.

No texto 6 - PF - do texto 1 - PI -, é possível perceber desde o título ("A desordem que a tecnologia traz no âmbito escolar") que o estudante assume uma posição frente ao tema

proposto. O título traz uma opinião clara sobre a questão abordada, a tecnologia é um malefício no âmbito escolar. De acordo com Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), o texto argumentativo tem como principal finalidade, se utilizar da palavra falada ou escrita para defender um ponto de vista ou uma opinião própria acerca de um determinado assunto. Dessa forma, admitimos que o estudante ao assumir uma única posição frente à discussão abordada parece ter evoluído, uma vez que, demonstrou uma compreensão quanto a principal função social do texto argumentativo: a explicitação do posicionamento assumido. Bronckart (1999, p. 34) afirma que “a linguagem como todas as produções humanas, ela apresenta um caráter histórico, cuja produção é interativa e, portanto, deve estar articulada às atividades sociais que se organiza em discursos ou textos”. Tendo sido, portanto, a atividade de produção de texto contextualizada pela professora, foi possível identificar um maior interesse por parte do estudante em incluir o seu papel na construção do texto. Assim, demonstrou preocupação em buscar estratégias para persuadir o interlocutor sobre sua opinião.

O estudante fez uso de argumentos para defender o seu ponto de vista (“[...] pois por a mesma está muito avançada e trazer bastante entretenimento para os jovens, eles não se contém e não sabem a hora exata de usar”...). Os argumentos utilizados por ele reafirmaram o ponto de vista assumido no título do texto, porém, apesar de não ter se descuidado da tese defendida, pudemos perceber certa fragilidade na organização dos enunciados. Rangel, Gagliardi e Amaral (2014) afirmam que para garantir uma eficiência no ato de argumentar é necessário um bom método. Isso envolve desde uma boa seleção de recursos linguísticos até os tipos de argumentos produzidos e o plano de organização em que estão dispostos.

O discurso utilizado pelo estudante se aproxima em grande parte do discurso empregado pela interlocutora do texto, no caso a diretora da escola, nas ocasiões em que esteve na sala de aula apresentando a lei e proibindo o uso de celular (“[...] Dessa forma terão prejuízos, não só no período estudantil, mais para a vida inteira”). Na ocasião, ela foi bastante categórica em relação ao cumprimento da lei, não deixando possibilidades de mudança de opinião em relação ao assunto em questão. Percebemos, portanto, que provavelmente, o estudante não achou que conseguiria mudar a opinião da interlocutora, dessa forma, orientou o seu discurso visando atender os seus interesses e evitar o conflito. Como afirma Ferreira (2010, p. 31), “no jogo discursivo, a imagem dos interlocutores, dos acontecimentos revelados e as paixões se digladiam para determinar o que pode ser mais útil, mais justo e mais verdadeiro para os envolvidos numa dada instância problemática”. Percebemos com isso, que o ato de produção do estudante foi influenciado pelo contexto histórico, cultural e social da interlocutora, assim é comum o uso de argumentos parecidos com os seus. Contudo, parece-

nos evidente uma evolução do estudante, em relação a primeira produção, por apresentar uma maior familiarização com o gênero artigo de opinião, bem como, uma preocupação em realizar a função social do texto argumentativo que é a de persuadir os seus interlocutores.

De acordo com Bristot (2010), a TBS é uma forma de estabelecer sentido dentro de um enunciado. E é esse viés linguístico que nos interessa, uma vez que torna o texto argumentativo mais eficiente. No texto 6, o estudante tenta produzir ao menos um encadeamento argumentativo com orientação conclusiva entre os segmentos do texto. (“[...] pois por a mesma estar avançada e trazer bastante entretenimento para os jovens, eles não se contém e não sabem a hora exata de usar.[...] **sendo assim, é necessário que os jovens se conscientizem que usando a tecnologia no âmbito escolar estão adequando...**”). Esse encadeamento argumentativo é do tipo normativo e pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + PT (conector sendo assim) + B (segundo segmento). De acordo com Carel, um bloco semântico é uma estrutura argumentativa única e indissociável, assim, ao colocar um dos segmentos que compõe o enunciado em parágrafo separado dificultou, de certo modo, a eficiência da boa argumentação. Consideramos, portanto, que a tentativa do estudante de realizar a produção de pelo menos um argumento completo, significa uma certa evolução, embora admitimos que essa habilidade precisa ser melhor desenvolvida.

No texto 6, houve a ocorrência de três modalizadores do tipo predicados cristalizados (“É certo que a tecnologia usada de mal forma...”), (“Sendo assim, **é necessário** que os jovens se conscientizem que, usando a tecnologia no âmbito escolar...”), (**É necessário** que, em meio a tantos malefícios causados pela tecnologia...”). Ao contrário da PI, as expressões modalizadoras utilizadas, na PF, foram eficazes porque aumentaram a força argumentativa dos enunciados, bem como reforçaram as intenções assumidas pelo locutor com relação ao seu discurso. Sobre isso, Ducrot (apud CABRAL, 2011) afirma que a modalização é um recurso pelo qual podemos intensificar, moderar ou até modificar a força argumentativa dos segmentos de um enunciado. Sendo assim, os elementos modalizadores são recursos verbais que se utilizados de forma adequada pelo argumentador auxilia a persuasão dos interlocutores.

Texto 7

Tema: Os malefícios ou benefícios da tecnologia no âmbito escolar

Título: Tecnologia no presente, muda no futuro.

Os aparelhos tecnológicos usados em salas de aula, podem realmente prejudicar o aprendizado dos alunos, além de atrapalhar quem está ao lado querendo ouvir as aulas dadas pelos professores.

Os celulares, geralmente mais usados pelos jovens em âmbito escolar, fazem os alunos se desentenderem das matérias, e isso prejudica não só o presente em que vivemos, mas sim o futuro, em que devemos nos preocupar.

É sendo assim, aparelhos deve ser proibido, pelo menos nas salas de aula, aonde precisamos de máxima atenção.

O aparelho tecnológico é uma maneira de se comunicar com o mundo, mas para podermos utilizá-los temos que estar de acordo com os professores. Com a permissão concedida utilizar apenas para fins pedagógicos.

Portanto, a tecnologia não deve ser proibida no âmbito escolar, só nas aulas dos professores. Para o máximo de aprendizado dos alunos. Porque quem estuda pode realizar sonhos e ganhar espaço na sociedade, para então mudar o mundo.

De acordo com Uber (2008, p. 3), A ação pedagógica deve estar centrada no uso real da língua, de forma concreta, contextualizada, recaindo no uso, criando momentos em que o aluno experiencie discursivamente o uso de determinado gênero. Para efeitos de análise vale lembrar que as PFs foram motivadas a partir da discussão da lei 15.507 de 21 de maio de 2015 sancionada pelo governador do estado de Pernambuco para as escolas públicas, por

meio da qual os estudantes se posicionariam e escreveriam seu artigo de opinião tentando persuadir a diretora a aderir o ponto de vista adotado por eles. No texto 7 - PF - do texto 2 – PI- , o estudante já no primeiro parágrafo, se posiciona em relação à discussão (“Os aparelhos tecnológicos usados em salas de aula, podem realmente prejudicar o aprendizado dos alunos...”). O fato do estudante, nessa produção, não apresentar duplo posicionamento em relação ao assunto e tomar uma única posição, a de que a tecnologia utilizada em sala de aula representa um malefício para a aprendizagem dos alunos, nos leva a considerar que houve um avanço no que corresponde a primeira estratégia sociodiscursiva. O estudante segue a discussão construindo argumentos para dar consistência à tese defendida.

O estudante elabora argumentos e ao contrário da produção inicial, ele fundamenta melhor os seus argumentos, assim ele busca estratégias para sustentar a sua própria opinião (“podem realmente prejudicar o aprendizado dos alunos, além de atrapalhar quem está ao lado querendo ouvir as aulas dadas pelos professores”), (“para podermos utilizar-los temos que estar de acordo com os professores. Com a permissão concedida utilizar apenas para fins pedagógicos”). Como vimos, para definir os argumentos o estudante cita exemplos de situações em que o uso da tecnologia atrapalha, traz também exemplo de situações em que sua aplicação traria menos malefício.

É possível identificar na orientação discursiva escolhida pelo estudante, um avanço na observação do contexto histórico, social e cultural do interlocutor. Assim, o estudante utiliza-se da voz do próprio interlocutor, no caso a diretora da escola, (“os celulares, geralmente mais usados pelos jovens no âmbito escolar, fazem os alunos se desinteressar das matérias, e isso prejudica não só o presente em que vivemos, mas sim o futuro, em que devemos nos preocupar”). Em relação a isso Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), Argumentam:

Ao escrever seu artigo, o articulista toma determinado acontecimento, ou o que já foi dito a seu respeito, como objeto de crítica, de questionamento e até de concordância. Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar. Por isso mesmo tende a incorporar ao seu discurso a fala dos participantes que já se pronunciaram a respeito do assunto, especialmente os mais marcantes.

Na produção dos argumentos o estudante demonstra maior segurança no uso dos encadeamentos argumentativos, como nos seguintes trechos: (“os celulares, geralmente mais usados pelos jovens no âmbito escolar, fazem os alunos se desinteressar das matérias, e isso prejudica não só o presente em que vivemos, mas sim o futuro, em que devemos nos

preocupar. **E sendo assim, aparelhos deve ser proibido, pelo menos nas salas de aula, aonde precisamos de máxima atenção**). No enunciado, acima, embora ainda desorganizado, temos uma tentativa de um encadeamento argumentativo com orientação conclusiva que pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + PT (conector sendo assim) + B (segundo segmento). Temos também a realização de um encadeamento argumentativo com orientação concessiva como podemos perceber no seguinte trecho: (“o aparelho tecnológico é uma maneira de se comunicar com o mundo, **mas para podermos utilizar-los temos que estar de acordo com os professores. Com a permissão concedida utilizar apenas para fins pedagógicos**”). Esse enunciado pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + CT (conector mas) + B (segundo segmento). Pela recorrência de tentativas ou uso de encadeamentos argumentativos nessa produção percebemos, mesmo que paulatinamente, uma evolução na aprendizagem dessa estratégia. Vale lembrar, que ao defender a organização dos argumentos em blocos semânticos, não estamos interessados em explicar uma forma. Ao contrário, queremos dentro de um viés discursivo, apresentar um meio de alcançar a lógica dos enunciados e realizar de modo eficiente a argumentação.

Em relação ao uso dos modalizadores, o estudante faz uso de alguns auxiliares modais como nos seguintes exemplos: (“Os aparelhos tecnológicos usados em salas de aula, **podem** realmente prejudicar...”), (“E sendo assim, aparelhos **deve** ser proibido, pelo menos nas salas de aula, aonde precisamos de máxima atenção...”). Ao contrário da PI, nessa produção, o estudante utiliza esses verbos de forma mais coerente, assim, em todas as ocorrências as articula coerentemente com o seu posicionamento, conseguindo, com isso, demonstrar um maior grau de engajamento com a tese defendida. Conforme lembra Dubois et al. (apud Cabral 2011, p. 111) “A modalização define a marca dada pelo sujeito a seu enunciado, ou seja, é o componente do processo de enunciação que permite avaliar o grau de adesão do locutor a seu enunciado.

Texto 8

Tema: Os malefícios ou benefícios da tecnologia no âmbito escolar.

Título:

É certo que a tecnologia usada no âmbito escolar é um malefício, pois os alunos não sabem usar de forma moderada e sendo assim ela atrapalha o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Sendo assim é necessário que os alunos aprendam a usar a tecnologia de forma moderada, dessa forma terão melhores aproveitamentos em fins pedagógicos. Por isso eles têm que se conscientizar que a tecnologia apesar de tudo, usada de forma incorreta só irá trazer malefícios para a vida dos mesmos.

Portanto é necessário adquirirmos a lei que proíbe os alunos de usarem qualquer aparelho eletrônico em âmbito escolar.

No texto 8 – PF – do texto 3 – PI- é possível perceber que o estudante ao contrário da primeira produção, já assume uma única posição diante do tema, sem deixar dúvida quanto as suas intenções: persuadir a interlocutora (a diretora) a não mudar sua opinião em relação ao uso da tecnologia na escola e continuar entendendo-a como um malefício. (“é certo que a tecnologia usada no âmbito escolar é um malefício, pois os alunos não sabem usar de forma moderada e sendo assim ela atrapalha o desenvolvimento dos alunos em sala de aula”). O estudante segue a discussão elaborando um plano de sustentação para as suas ideias.

Dessa forma, tenta sustentar sua tese na premissa de que os estudantes não têm limites para o uso da tecnologia e que as usam de forma incorreta (“[...] pois os alunos não sabem usar de forma moderada e sendo assim ela atrapalha o desenvolvimento dos alunos em sala de aula”), (“[...] Por isso eles têm que se conscientizar a tecnologia apesar de tudo usada de

forma incorreta só irá trazer malefícios para a vida dos mesmos”). Percebemos que mesmo na tentativa de fundamentar os argumentos, pela previsibilidade dos mesmos, tornam-se ainda um tanto limitados. É notório que o estudante apresenta certa dificuldade para sustentar sua opinião, pelo fato de não apresentar nenhuma refutação possível à sua tese. Em relação a isso, Faraco e Teza, (2001, p. 188) ratificam: “defender uma opinião pressupõe argumentos ou provas, e construir um bom texto argumentativo é apresentar o outro lado, para melhor fundamentar o próprio lado”. Em vista disso, supomos que o ensino de LP deve ser melhor direcionado de forma que consiga através da união dos diversos eixos (leitura, escrita, oralidade, análise linguística) ampliar a competência argumentativa dos estudantes.

De acordo com Boff, Koche e Marinello (2009), embora o produtor do artigo tenha uma certa autonomia naquilo que é dito, é comum que eles se utilizam de estratégias que trazem validade ao que foi dito. Dentre as estratégias, buscam apoio em outras vozes, muitas vezes na voz do próprio interlocutor ou nas evidências dos fatos que concordam com a sua opinião. No texto em análise, é possível evidenciar um despertar do estudante no uso dessa estratégia, assim, o estudante preocupa-se em entrar em sintonia com a opinião da interlocutora, utiliza-se, portanto, de uma orientação discursiva que atende aos seus interesses. Para tanto, faz uso de partes do discurso utilizado por ela (“[...] os alunos não sabem usar de forma moderada e sendo assim atrapalha o desenvolvimento dos alunos em sala de aula”).

Em relação aos sentidos dos enunciados, o estudante tenta realizar encadeamentos argumentativos, embora ainda desorganizados. (“[...]os alunos não sabem usar de forma moderada e sendo assim ela atrapalha o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. **Sendo assim é necessário que os alunos aprendam a usar a tecnologia de forma moderada, dessa forma terão melhores aproveitamentos em fins pedagógicos**”) ou (“**por isso eles têm que se conscientizar que a tecnologia apesar de tudo, usada de forma incorreta só irá trazer malefícios para a vida dos mesmos**”). Como podemos constatar os dois encadeamentos visam uma orientação argumentativa conclusiva para o mesmo argumento. Eles podem ser representados da seguinte forma: A (primeiro segmento) + PT (conector sendo assim) + B (segundo segmento). Ou A (primeiro segmento) + PT (conector por isso) + B (segundo segmento). A importância de se concretizar a aprendizagem do estudante, que já apresenta avanços, em relação a essa noção de encadeamento argumentativo se evidencia no entendimento que a construção linguística de um argumento, requer um bloco semântico único (argumento e conclusão) para a realização do ato argumentativo, caso contrário ele ficará prejudicado.

De acordo com Ilari & Basso (2004), o falante pode “controlar” o grau de comprometimento com a proposição enunciada através do emprego de elementos modalizadores. Na tentativa de mostrar o grau de comprometimento dos enunciados produzidos e da posição assumida na PF, o estudante faz uso dos predicados cristalizados (“**é certo** que a tecnologia usada no âmbito escolar...”), (“**é necessário** que os alunos aprendam...”). Ao contrário da PI, nesse texto, tornou-se coerente a utilização de tais elementos, uma vez que serviram para reforçar o único posicionamento assumido pelo estudante. Dada à importância dos elementos modalizadores no fluxo discursivo do texto argumentativo compreendemos ampliar o ensino dos diversos tipos, de forma que o estudante possa se instrumentalizar ainda mais de tais mecanismos para tornar o seu texto mais eficiente.

Texto 9

Tema: Os malefícios e/ou benefícios da tecnologia no âmbito escolar.

Título: Proibição da tecnologia dentro do âmbito escolar.

Compreendo - no texto, que são medidas que foram tomadas diante do regimento escolar, e de alguma maneira, para nós mesmos, dessa forma imaturos na nossa educação e na nossa aprendizagem. Sendo assim, devemos respeitar a decisão dos regentes do regimento da nossa escola.

É certo que, o uso do celular na sala de aula, não prejudicamos de qualquer forma em que não prestamos atenção na explicação, não fazemos a tarefa e não estudamos nenhum interesse na recuperação do assunto, não interagimos com o professor (a), nem com os colegas da sala de aula. Entretanto, futuramente iremos precisar do conteúdo em que foi dado, mas não vamos saber, pois estamos usando no celular, ou ouvindo músicas.

Por fim, não temos que discutir, sobre o celular, fora de sala de aula, no contratempo dentro da sala de aula, não vamos melhorar nossa aprendizagem, e futuramente iremos prejudicados. Vamos melhorar no nosso celular, quando for a hora de usar, vamos controlar e colocar um limite e um tempo para entrar na internet, fora de sala de aula, vamos usar só quando preciso.

De acordo com Abaurre (2007, p. 256), “o artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais etc”. No texto 9 – PF – do texto 4 – PI, a partir do título (“proibição da tecnologia dentro do âmbito escolar”), já é possível constatar avanços no uso da primeira estratégia sociodiscursiva em análise. Assim, o estudante apresenta uma tomada de posição frente à discussão, a de que a tecnologia é um malefício dentro da escola. Inicialmente, ele discute o valor da inserção da lei no regimento escolar e em seguida, tenta elaborar argumentos na tentativa de sustentar sua opinião.

O estudante utiliza-se de argumentos no seu texto. Embora não haja contradição e todos os argumentos utilizados estejam de acordo com o ponto de vista assumido, percebemos

que a fundamentação dos mesmos ainda se apresenta um pouco limitada. Assim, para sustentar os argumentos o estudante fez uso, em alguns momentos, do próprio discurso da interlocutora e mesmo tendo lido textos relacionados à discussão, assistido vídeos e participado de debates que mostraram diversos olhares sobre o assunto, os seus argumentos não foram ampliados. Em relação a isso, Abaurre (2007) expõe a sua opinião quando afirma que para o autor parecer uma pessoa segura em seu texto, ele deve ser capaz de relacionar diversas posições que fortaleçam a ideia por ele defendida, de modo que seja considerada a mais lógica, a mais verossímil.

Conforme defende Geraldi (2012), para tudo o que escrevemos temos a presença de um interlocutor. É preciso, portanto, que os estudantes a partir de práticas situadas de produção de textos percebam a imbricação entre produção e recepção na eficiência dos atos de linguagem, e, sobretudo, na realização da função social do texto argumentativo, que é persuadir os interlocutores. O estudante do texto demonstra ter compreendido essa função social do texto argumentativo, assim, ao contrário da PI, utiliza-se de uma orientação discursiva que atende ao interesse da interlocutora (diretora da escola), assim, trata inicialmente de defender a medida tomada por ela que foi a inclusão da lei no regimento escolar. E ainda, em diversos momentos tenta sustentar o ponto de vista assumido, a partir do próprio discurso da diretora (“devemos respeitar e obedecer as regras e o regimento escolar, não prestamos atenção na explicação, não interagimos com o professor...”)

O estudante em todo o texto realiza encadeamentos argumentativos. Encadeamento com orientação conclusiva (“compreende-se bem, que as medidas que foram tomadas diante do regimento escolar, e de extrema melhoria para nós mesmos, dessa forma investimos na nossa educação e na nossa aprendizagem. **Sendo assim, devemos respeitar e obedecer as regras e o regimento da norma escolar**”). que pode ser assim representado: A (primeiro segmento) + PT (conector sendo assim) + B (segundo segmento). E um encadeamento com orientação concessiva (“[...] não interagimos com o professor (a) nem com os colegas da sala de aula. **Entretanto futuramente iremos precisar do conteúdo em que foi dado, mas não vamos saber, pois estávamos mexendo no celular, ou escutando música**”). que pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + CT (conector entretanto) + B (segundo segmento). Vale ressaltar, que nessa estratégia evidenciamos uma evolução significativa na produção do estudante.

Conforme Geraldi (2009), ao produzir um discurso, o locutor busca recursos linguísticos e procura utilizá-los para construir o sentido desejado no texto, em função do interlocutor, sempre com a finalidade de deixar cada vez mais claro a realização da

linguagem. No texto em análise, o estudante fez uso de auxiliares modais (“Sendo assim, **devemos** respeitar e obedecer às regras e o regimento da norma escolar”), também utiliza o predicado cristalizado (“**é certo** que, o uso do celular na sala de aula, venha prejudicarmos de tal forma em que não prestamos atenção na explicação, não fazemos...”). Assim, embora a discussão não tenha sido muito ampliada, o uso dos modalizadores, aqui na PF, guiou o raciocínio do leitor em direção à tese assumida pelo estudante e deu mais força argumentativa ao texto, visto que intensificou a decisão tomada pelo autor do texto, frente ao tema.

Texto 10

Os malefícios e benefícios da tecnologia no âmbito escolar

título: Os Prejuízos que a tecnologia causa no âmbito escolar.

A tecnologia no âmbito escolar ajuda em fins pedagógicos, entretanto causa aos alunos muitos prejuízos, dessa forma atrapalha o aprendizado e tira a atenção dos alunos.

É preciso tirar o máximo possível a tecnologia do âmbito escolar, mas somente em sala de aula, para o bom desenvolvimento dos alunos.

Podemos ver que a tecnologia tem tomado, mas a cada dia o mundo e a cabeça de crianças e Adolescentes, sendo assim eles deixam de estudar para usar a tecnologia.

É certo que a tecnologia no âmbito escolar somente atrapalha o bom desenvolvimento pedagógico.

Devemos mostrar para os alunos que a tecnologia no âmbito escolar tem tirado a atenção deles, sendo assim o uso da tecnologia fora do ambiente escolar não os atrapalha.

É necessário além de proibir a tecnologia no âmbito escolar, mostrar para os alunos o prejuízo que a tecnologia pode fazer a eles mesmos, ~~por~~ portanto eles aprenderão ~~que~~ a não usar no âmbito escolar.

É certo que a tecnologia não ajuda, mas no âmbito escolar ela não nos traz nenhum benefício!

Aburre (2007) afirma que o artigo de opinião tem um caráter argumentativo, evidenciado pela posição de um autor e pelas justificativas dessa posição, visando através delas sustentar, diante dos interlocutores, a validade do seu ponto de vista. No texto 10 – PF – do texto 5 – PI, o estudante, já no título, deixa explícito o seu posicionamento acerca da discussão (“os prejuízos que a tecnologia causa no âmbito escolar”). Porém, nos chamou atenção o fato de que, na tentativa de alicerçar sua opinião, o estudante apresenta sempre a mesma justificativa em todo o texto (“A tecnologia [...] entretanto causa aos alunos muitos

prejuízos, dessa forma **atrapalha o aprendizado e tira a atenção dos alunos**”), (“A tecnologia [...] sendo assim elas **deixam de estudar para usar a tecnologia**”), (“É certo que a tecnologia no âmbito escolar somente **atrapalha o bom desenvolvimento pedagógico**”), (“Devemos mostrar para os alunos que a tecnologia [...] **tem tirado a atenção deles**). Esse acontecimento foi uma das razões que fragilizou a argumentação e conseqüentemente a função persuasiva a que se dispõe o gênero artigo de opinião. Em relação a isso, e tomando como base a opinião de Perfeito (apud UBER, 2007) afirmamos que uma argumentação eficiente é aquela em que o autor do texto, além da exposição do posicionamento assumido, sustenta os seus argumentos a partir da antecipação ou refutação de argumentos contrários, da contextualização do assunto em questão, como também pela capacidade de relacionar posições distintas acerca da discussão, o que não foi o caso no texto em análise, já que o estudante, na tentativa de se adequar as ideias do interlocutor (a diretora da escola), limita-se a desenvolver todo o texto em torno de algumas das palavras utilizadas pela própria diretora, embora tenham sido levantadas diversas discussões e leituras sobre o assunto. Em relação ao ato de argumentar, Koch (2006, p. 18) apresenta a sua opinião: “o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um auditório particular”

Portanto, para discutir a questão dos benefícios e/ou malefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar, diversas estratégias poderiam ter sido observadas e utilizadas na construção dos argumentos pelo estudante, como por exemplo: O que pensam os alunos a esse respeito? O que pensam os professores? O que pensam os interlocutores? Que aspectos sociais, culturais e históricos estão associados a essa questão, entre outros. Com isso, evidenciamos que o estudante, embora tenha apresentado avanços em algumas estratégias sociodiscursivas analisadas, precisa ampliar ainda mais o seu repertório, social, cultural, histórico, bem como, a capacidade de contextualizar e articular esses diversos aspectos, de forma que possa reforçar a ideia de que a perspectiva defendida por ele é a mais razoável.

Em se tratando da organização dos argumentos, o estudante utiliza-se de encadeamentos argumentativos no interior dos enunciados como nos seguintes trechos: (“A tecnologia no âmbito escolar ajuda em fins pedagógicos, **entretanto causa aos alunos muitos prejuízos...**”). Esse encadeamento argumentativo tem uma orientação concessiva e de acordo com a TBS pode ser representado da seguinte forma: A (primeiro segmento) + CT (conector **entretanto**) + B (segundo segmento). Também embora desorganizados realiza a

tentativa de elaborar encadeamentos com orientação conclusiva (“É certo que a tecnologia no âmbito escolar somente atrapalha o bom desenvolvimento pedagógico. **Devemos mostrar para os alunos que a tecnologia no âmbito escolar tem tirado a atenção deles...**”) que podemos representar da seguinte forma: A (primeiro segmento) + PT (**conector conclusivo implícito**) + B (segundo segmento). A recorrência de encadeamentos argumentativos ou da tentativa de realizá-los nos leva a perceber a evolução do estudante no uso dessa estratégia.

Foi possível ainda perceber os avanços em relação ao uso de elementos modalizadores com o intuito de intensificar a posição assumida pelo autor do texto, como nos seguintes trechos: (“**é certo** que a tecnologia no âmbito escolar somente atrapalha o bom desenvolvimento pedagógico”) ou (“**devemos** mostrar para os alunos que a tecnologia no âmbito escolar...”). (“**é necessário** além de proibir a tecnologia no âmbito escolar, mostrar para os alunos...”). Destacamos, portanto, a importância em levar os estudantes a perceberem os elementos modalizadores como determinantes de uma orientação de sentido em direção ao posicionamento do autor do texto, ou seja, levá-los a compreender os elementos modalizadores como marcas linguísticas da enunciação que favorecem a ação argumentativa.

A partir da análise desenvolvida nesta pesquisa, podemos afirmar que as dificuldades encontradas nos textos dos estudantes, diminuíram consideravelmente, após a vivência da SD. Em contrapartida, outros problemas da escrita argumentativa dos estudantes do 9º ano foram percebidos, como por exemplo: a não utilização dos movimentos argumentativos como a refutação e a negociação e a ausência de um repertório sociocultural produtivo na realização da argumentação; Essa percepção nos leva a afirmar que a intervenção realizada nessa pesquisa-ação é apenas uma parte do que deve ser feito em termos de desenvolver a competência argumentativa dos estudantes. Outras intervenções, como esta, deverão ser desenvolvidas, para incluir na escrita dos estudantes outras estratégias sociodiscursivas e linguísticas do texto argumentativo. Isso permitirá o processamento de diversas outras habilidades sobre o mesmo objeto, ou seja, a aprendizagem de outras estratégias de escrita do texto argumentativo ampliará ainda mais a possibilidade de apropriação dos gêneros textuais que se utilizam da argumentação, e conseqüentemente, possibilitará a inserção dos estudantes em práticas sociais que exigem o domínio do texto argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui empreendida demonstrou que diversas transformações para o ensino de Língua Portuguesa têm sido defendidas. Este tem se baseado nas diversas concepções de linguagem que surgiram ao longo da história. Nesse trabalho, interessamo-nos por voltar a nossa atenção para o ensino de produção de texto ancorado na concepção de linguagem como interação. Esse interesse pode ser explicado pela compreensão de que dominar a escrita dos gêneros textuais significa estar apto a agir sobre o mundo por meio da linguagem. É no princípio da interação que as práticas de linguagem se realizam num contexto de atividade social da língua. Nessa perspectiva, os estudantes precisam entender os objetivos que permeiam as suas práticas de escrita, estas, portanto, devem estar vinculadas às situações concretas de uso da língua. É preciso ainda, compreender que por meio da linguagem é possível realizar ações, e ao mesmo tempo, utilizar prática pedagógica que desenvolva habilidades para o processamento da escrita e assim, tornar a prática de produção de texto mais significativa e proveitosa. Dessa maneira, é importante lembrar, aqui, o problema de pesquisa que elegemos para que possamos discutir, a partir de qual processo tentamos, pelo menos, amenizar. A saber: a ausência de conhecimentos das estratégias retóricas sociodiscursivas e retóricas argumentativas da própria gramática que se presentificam nos textos argumentativos têm comprometido a apropriação dos estudantes da escrita dos gêneros predominantemente argumentativos.

A vivência da SD proposta por Schnewly, Noverraz e Dolz (2004) permitiu-nos identificar as principais dificuldades dos estudantes, na produção do texto argumentativo, e o mais importante, contemplarmos o ensino da escrita do texto argumentativo enquanto processo, uma vez que trouxemos para reflexão alguns procedimentos argumentativos, de base discursiva e linguística, essenciais para atender a função persuasiva do gênero artigo de opinião. Trabalhamos sistematicamente tais procedimentos de forma que os estudantes pudessem adquirir uma competência linguística para o processamento do texto argumentativo. Por isso, consideramos que essa proposta metodológica é eficiente para encaminhar a produção textual dos alunos, uma vez que permite materializar a ideia de processo, e conseqüentemente, mostrar as etapas do processo de escrita.

Vale ressaltar que os encaminhamentos interventivos elaborados, sejam os procedimentos sociodiscursivos, sejam os procedimentos argumentativos inscritos na própria

língua que se articulam para a construção discursiva da argumentação, conduziram os estudantes a compreender como o gênero artigo de opinião funciona, bem como, quais os seus propósitos comunicativos e interativos. Podemos observar ainda, que a relação texto e gênero não apenas contribuiu para que os estudantes compreendessem como estavam utilizando a linguagem, mas, sobretudo colaborou para o entendimento de para quê fazem uso da linguagem.

No que trata das estratégias sociodiscursivas do texto argumentativo, tomamos como base as teorias de Bronckart (1999), Bazerman (2011) e Marcuschi (2002, 2008) para nossa investigação. Isso implica dizer que tentamos levar aos estudantes a noção de influência mútua entre discurso, práticas e contextos sociais. Posto isso, e levando em consideração os textos analisados percebemos que ao utilizar a proposta de produção do gênero artigo de opinião considerando apenas as habilidades de escrita já internalizadas pelos estudantes e desconectada das situações sociais de uso da língua, os estudantes/autores realizaram uma atividade artificial marcada pela distância entre produção e recepção. Contudo, após instrumentalizar os estudantes com conhecimentos acerca da função do texto argumentativo, bem como, das suas estratégias sociodiscursivas recorrentes e informar que suas produções seriam colocadas em circulação, foi constatado um maior esforço e interesse dos estudantes em buscar meios mais eficientes para atingir o objetivo do texto argumentativo, no caso, persuadir o interlocutor. Os estudantes começaram, então, perceber que a atividade da escrita não envolvia apenas um produtor/autor, mas também outros elementos tais como: intenções, conteúdos, sujeitos, fatos sociais e contextos envolvidos no ato de enunciação e que deveriam ser levados em consideração no ato de produção para que o texto se tornasse mais eficiente. Assim, foi possível identificar na PF dos estudantes, a observação dos seguintes pontos: tomada de posição acerca da discussão; presença de um interlocutor definido, bem como, a tentativa de elaboração de argumentos a partir de uma orientação discursiva que atendessem o interesse dos interlocutores.

No que diz respeito às estratégias argumentativas da própria língua, tomamos como base a teoria dos blocos semânticos de Marion Carel (1994) e Ducrot (2001) e os estudos da modalidade por Koch (2006) e Guimarães (1979). Verificamos inicialmente que os estudantes na tentativa de elaborar argumentos não conseguiam estabelecer um sentido completo nos enunciados que geralmente se constituíam de modo fragmentado. Assim também, utilizavam-se de expressões que não instituíam sentidos ao texto enfraquecendo as posições assumidas diante de determinadas discussões. Após a intervenção, percebemos que os estudantes procuraram realizar encadeamentos argumentativos entre os segmentos do texto, ora com

orientação conclusiva ora com orientação concessiva, embora apresentassem certa dificuldade na organização desses encadeamentos. E ainda, embora timidamente, fizeram uso das expressões modalizadoras estudadas o que nos leva a acreditar que os estudantes começaram a compreender a força argumentativa trazida por determinadas expressões e a sua importância para a realização do propósito persuasivo do texto argumentativo.

É importante destacar, que durante a análise, outros problemas sobre o mesmo objeto de pesquisa foram observados. Dentre eles destacamos: a não utilização dos movimentos argumentativos como a refutação e a negociação; a ausência de articulação das ideias com referências relevantes, presentes em textos de apoio; falta de capacidade de discutir problemas sociais controversos; ausência de marcas de autoria e de repertório cultural proveitoso. Supomos que uma prática pedagógica comprometida com a produção de gêneros como meio de ação social defenda encaminhamentos que envolvam a leitura como atividade colaborativa para resolver essas questões. Diante disso, sabemos que essa pesquisa-ação não se esgota aqui, por isso, e ainda apoiados na concepção de linguagem como interação sociodiscursiva, nos propomos a realizar tais encaminhamentos para intervir nessas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A partir da análise desenvolvida nesse estudo, podemos afirmar que o grande ganho da intervenção realizada foi, de fato, permitir que os estudantes, no ato da produção de texto, se reconhecessem como sujeitos que estavam produzindo ações como diz Geraldi (2012), compreendessem a finalidade comunicativa e interativa do texto argumentativo no meio social e mesmo que paulatinamente, começassem a perceber a força ilocucionária inscrita na própria língua. Com isso, conseguimos atingir o objetivo geral do nosso trabalho. Temos, contudo, que admitir que os estudantes embora tenham apresentado avanços significativos na produção final do texto argumentativo, evidenciamos que os encaminhamentos trazidos nesse trabalho não são suficientes para resolver todos os problemas relacionados à argumentatividade dos estudantes, mas, consideramos ser uma pequena contribuição para que o estudante avance na produção eficiente do texto argumentativo. Temos ainda, o intuito de suscitar novas investigações e instigar outros tantos estudos que contribuam para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes e, conseqüentemente, possam, através da linguagem, inserir-se nas práticas sociais do seu mundo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto**: Interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, Antônio Soares. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ARAUJO, Antonia D. **Análise de gênero**: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 185-200.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escrita, Gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BESSA, Clécida Maria. **A argumentatividade no gênero acadêmico artigo científico**: um estudo descritivo. In: Jornada nacional de estudos linguísticos do GELNE, Fortaleza- CE, 2014.

BEZERRA, B. G. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização**. In: Jornada nacional de estudos linguísticos do GELNE, 23, Teresina, 2010. (Não publicado).

BEZERRA , M. A; REINALDO, M. A. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião**: um meio de interação. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 05 Jan. 2015.

BRANDÃO, Helena N. Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. In: _____. **Estudos sobre o discurso**. São Paulo: USP, 2001. p. 286-296. (mimeo).

BRAKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRISTOT, S. L. D. S. **Proposta de texto dissertativo-argumentativo e autoria: questão de escrita ou de leitura**. 2010. 123 p. Dissertação (Mestrado) –Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Letras, Letras, 2010.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/Jean Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: Educ, 1999 [2003].

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CORACINI, Maria Jose Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1. ed – São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, et. al. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 179-193.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça**. (Francófona). Enjeux: 31-49, 1996. Tradução de Roxane Rojo (Inédita).

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para nossos estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FONTANA, Monica Zoppi. Retórica e argumentação, In ORLANDI, Eni P. & RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem Discurso e Textualidade**. Campinas – SP: Pontes, 2010.

GERALDI, J. W. “Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita”. In Coelho (Org.). **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental** – de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

GUIMARÃES, E. R. J. **Modalidade e argumentação linguística**. São Paulo, Tese (Doutorado). FFLCH. Universidade de São Paulo, 1979.

KLEIMAN, A. B.. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995/2001. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**. Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso, Venezuela, v. 1, n. 1, ago. 2001. P. 23-42.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade: In. DIONÍSIO, Ângela Paiva. et. al (org). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Letramento, competência comunicativa e representações da escrita**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, p. 23-33, jan./jun., 2004.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/.../curriculo_portugues_ef.pdf. Acesso em 08 jul 2014.

PINTO, Rosalice. **Como argumentar e persuadir práticas: política, jurídica e jornalística**. Lisboa: Quid Juris Sociedade editora, 2010.

PEREIRA, Cilene da Cunha *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: **Estratégias de leitura: texto e ensino**. PAULIUKONIS, Maria Aparecida, SANTOS, Leonor Werneck dos Santos (Orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana & AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 4ª edição, São Paulo: Cenpec – Coleção da Olimpíada, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hames. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem*: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154-183.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **Ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCHNEUWLY, Bernardo. NOVERRAZ, Michele. & DOLZ Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernardo. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, pp. 95 – 128.

SILVA, S. M. C. **Gêneros textuais na escola: um diálogo imediato com a sociedade**. Ecos de Linguagem. 2015. p. 104-121.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In. BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, pp. 53-60.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas (SP), v. 23, n. 81, 2002. p.143-160.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

UBER, Terezinha de Jesus B. **Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo**. Artigo apresentado em conclusão ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizado entre 2007 e 2008 da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>, Acesso em: 10 nov. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PLANO DE AULA – MÓDULO I

CONTEÚDO: PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

OBJETIVO GERAL: Investigar eventuais dificuldades na escrita do texto argumentativo, a partir de um gênero textual específico – artigo de opinião.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Averiguar a adequação do texto produzido pelo estudante, à situação de uso concreto da língua;
- Perceber nas produções textuais o reconhecimento ou não da presença de um interlocutor, bem como, a observação dos contextos históricos, culturais e sociais desses interlocutores;
- Averiguar a adequação ou inadequação da organização dos argumentos dos estudantes, com vista à persuasão;
- Identificar a presença ou não de marcadores capazes de trazer força argumentativa ao texto argumentativo.

METODOLOGIA: Aula expositiva-dialogada na perspectiva de focalizar as características básicas do texto argumentativo.

ENCAMINHAMENTOS PARA O MÓDULO I:

- Conversa informal com os estudantes para levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero artigo de opinião;

- Distribuição de textos (gêneros diversificados), dentre eles o artigo de opinião, para leitura (atividade em grupo);
- Levantamento de características textuais e composicionais próprias de cada gênero;
- Solicitação de uma produção textual do gênero artigo de opinião sobre o tema ‘Malefícios e benefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar’.

RECURSOS:

Utilização do quadro, texto impresso, papel, caneta.

AVALIACÃO: A apreciação de desempenho se efetiva a partir da observação do envolvimento dos estudantes na atividade proposta.

REFERÊNCIAS:

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.** ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

PERNAMBUCO. **Governo do Estado. Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.** 2012.

SANTOS, L. Werneck; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernardo. NOVERRAZ, Michele. & DOLZ Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernardo. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, pp. 95 – 128.

TEXTOS UTILIZADOS NA VIVÊNCIA DO MÓDULO I

TEXTO 1

Geração Coca-Cola

1985

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês nos empurravam
Com os enlatados dos U.S.A. de nove às seis

Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?

Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola



RUSSO, Renato; LEMOS, Fê. Geração Coca-Cola.
Disponível em: <<http://www.legiaourbana.com.br/legiao-urbana/>>. Acesso em: 28 jan. 2007.
© EMI /1985 / Edições Musicais Tapajós Ltda.

Fonte: Abaurre (2007, p.12)

TEXTO 2

ciência

FOLHA DE S. PAULO
SEXTA-FEIRA, 2 DE FEVEREIRO DE 2007 * A14

Tel: 011/3224-3226 Fax: 011/3224-2285
E-mail: ciencia@folha.com.br

Serviço de atendimento ao assinante: 0800-775-0800
Grande São Paulo: 011/3224-3900
Ombudsman: ombudsman@folha.com.br



» TROCA DE RADIADOR Os astronautas Sunita Williams (esquerda) e Michael López-Alegria tiveram de caminhar, antecorrendo, pelo lado de fora da Estação Espacial Internacional; o trabalho visa reconfigurar o sistema de refrigeração do complexo orbital »

Mar subiu mais que previsto, diz estudo

Artigo na revista 'Science' reforça credibilidade do painel do clima da ONU, que hoje culpará humanos por aquecimento

Cientistas reunidos em Paris para finalizar relatório sobre o efeito estufa debatem se homem é causa 'certa' ou 'muito provável' do drama

MARCELO LEITE
ENVIADO ESPECIAL A PARIS

O Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC) criado pela ONU anuncia hoje, em Paris, seu mais aguardado relatório —o quarto— sobre aquecimento global. A primeira parte do documento deve afirmar que é "muito provável" (mas não "virtualmente certa") a responsabilidade humana pelo fenômeno que já está pondo a atmosfera do planeta em polvorosa.

O resumo executivo de 15 páginas, resultante do trabalho de centenas de cientistas, afirmará que a atmosfera terrestre deve aquecer-se em média 3°C até 2100, em comparação com a

nhos sobre o oceano Ártico, nos verões, até o ano 2100.

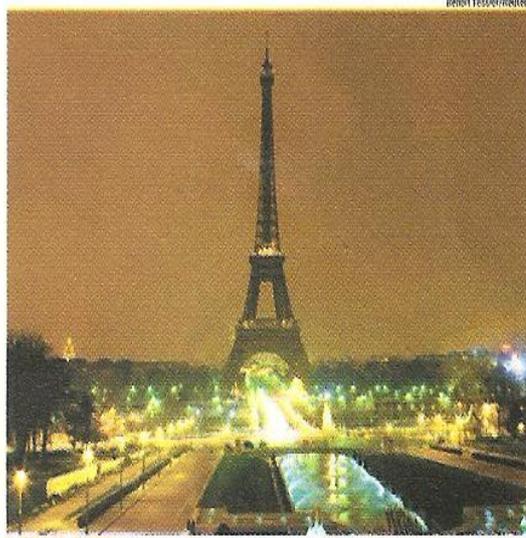
Disputa política

A disputa em torno de uma expressão ou outra é política. Por trás das duas locuções há uma querrela de números: por "muito provável" entende-se que o grau de certeza é de até 90%, enquanto "virtualmente certa" aponta para 99%.

Qualquer país entre os 113 participantes da redação do relatório que seja contrário ao Protocolo de Kyoto —como os EUA— tentará cravar no texto o número mais brando. Não seria a primeira vez.

Nações ricas que se recusam a realizar cortes em suas emissões sempre apostaram no ceticismo. Como a aprovação do relatório tem de ser unânime, negocia-se palavra por palavra.

Dezenas de pesquisadores e representantes de governos estavam isolados ontem na sede da Unesco, Paulo Artaxo, da



Benoit Fessier/Reuters

CIDADÊ-SOMBRA
A Torre Eiffel foi apagada ontem das 19h55 às 20h (16h55 em Brasília), em ato simbólico sobre o

acréscimo de 0,33°C observado e medido entre 1990 e 2006 cabe exatamente dentro da margem projetada pelos modelos. Acompanha a faixa superior, contudo, a dos cenários de grandes emissões de gases-estufa (assim como a evolução do peso de uma criança que come muito fica no limite de cima do gráfico de crescimento ideal).

Algo semelhante ocorreu com as previsões sobre elevação do nível do mar, principalmente por expansão térmica (a água aquecida ocupa um volume maior). Em 2001, o IPCC previa um aumento de no máximo 2 mm/ano. Entre 1993 e 2006, porém, foram medidos 3,3 mm/ano. Ou seja, o mar está subindo mais rápido do que os modelos indicavam.

O alemão Stefan Rahmstorf, um dos autores do artigo, também trancafiado na Unesco ontem na redação do AR4, nega que a subestimação de valores possa ter algo a ver com dispu-

Folha de S. Paulo, São Paulo, 2 fev. 2007. Caderno Ciências.

Fonte: Abaurre (2007, p. 21)

Texto 3

DODGE RAM.
UM CARRO PARA MACHO.

AGÊNCIA V&B



Fonte: Abaurre (2007, p. 61) São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2005. p. 97.

Texto 4

Trauma de adolescência

Era meu primeiro dia de aula no novo colégio e eu tava tentando me enturmar com o novo pessoal. Antes do recreio, teve reunião no auditório, no 3º andar. Até aí tudo bem... Se não fosse a escada do auditório! Eu tava de saia e um tamanco plataforma

enorme, e eu derrapei escada abaixo! Pra piorar, derrubei uma menina que tava na minha frente. Nunca senti tanta vergonha em toda a minha vida... E ainda por cima todo mundo viu a minha calcinha... Eu levantei e saí andando como se não fosse comigo!

Mico enviado por K.
Jerri e seus micos: se dar mal pode ser divertido.
Capricho. São Paulo: Abril, ed. 1007, p. 96, 10 dez. 2006.

Texto 5

Texto 1: Consumo e consumismo (artigo de opinião)

Vivemos a época da produção em massa. Isso significa que milhares, milhões de unidades de tudo o que se possa imaginar estão sendo produzidos diariamente nas fábricas ao redor do mundo. No último ano, por exemplo, foram 46 milhões de automóveis, 300 milhões de fornos de micro-ondas e 650 milhões de telefones celulares. Sem falar das mais de 6 bilhões de pizzas!

Mas acontece que toda essa montanha de produtos deve ser vendida. Caso contrário, estoques aumentam e, sem conseguir vender, empresas demitem funcionários, entre outras consequências ruins. Para dar conta da produção, é preciso que as pessoas consumam. O consumo é o coração de todo o sistema, responsável por manter o ritmo de produção. Sem consumo – ou melhor, sem um consumo cada vez maior –, o sistema capitalista vai para o brejo.

Para manter o consumo em níveis altos não é preciso muito esforço. O ser humano acha a coisa mais agradável do mundo entrar em uma loja para comprar algo de que precisa e até mesmo algo de que não precisa tanto assim. Além dessa nossa vontade quase incontrolável, ainda contamos com a poderosa ajuda da publicidade, despertando necessidades que você nem ao menos suspeitava que tivesse.

Mas atenção: consumo é diferente de consumismo, que é sua versão doentia, pois faz a pessoa comprar coisas que não precisa e talvez nem possa pagar. Então, apesar da aparência simpática (quem não gosta de fazer umas comprinhas, afinal?), o consumismo é uma doença terrível: destrói casamentos, arrasa orçamentos, deixa a vítima em um estado terrível.

A receita clássica é separar o essencial do necessário, e o necessário daquilo que não nos fará falta. Por exemplo: para matar a sede, precisamos de água. Água, portanto, é essencial. Se estiver gelada, a água mata a sede mais depressa. Portanto, água gelada é algo necessário. Agora, água da marca São Lourenço, em que se paga R\$4,00 pela garrafa, definitivamente é supérfluo (desnecessário). Não podemos viver sem o essencial. Podemos viver com alguma dificuldade sem o necessário. Mas podemos viver facilmente sem o supérfluo. Lembre-se: a vida do consumista está cheia de supérfluos.

(Fonte: GUTERMAN, Marcelo. Consumo e consumismo. *Portal da Família*, 24 fev. 2007. Coluna Finanças em Família. Disponível em: <www.portaldafamilia.org/artigos/artigo580.shtml>. Acesso em: 24 fev. 2007.)

APÊNDICE B

PLANO DE AULA – MÓDULO II e III

CONTEÚDO: ESTRATÉGIAS SOCIODISCURSIVAS DO TEXTO ARGUMENTATIVO.

OBJETIVO GERAL: Desenvolver habilidades sociodiscursivas para a escrita do texto argumentativo, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as funções de uso social do gênero artigo de opinião comparando com outros gêneros já estudados;
- Reconhecer o uso dos movimentos argumentativos como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação na produção do gênero artigo de opinião;
- Identificar o público a que se destina o gênero e onde será veiculado;
- Perceber a adequação dos argumentos aos contextos histórico, cultural e social dos interlocutores;
- Identificar a orientação discursiva, escolhida pelo autor, em torno do interesse dos interlocutores;

METODOLOGIA: Aulas expositivas-dialogadas na perspectiva de focalizar os procedimentos sociodiscursivos do texto argumentativo.

ENCAMINHAMENTOS PARA O MÓDULO II:

- Exibição do vídeo: Tecnologia traz mais benefícios ou malefícios;
- Debate sobre o tema ‘Uso da tecnologia no âmbito escolar’;
- Identificação da tese defendida pelo apresentador do vídeo;
- Reconhecimento do uso da argumentação e dos movimentos argumentativos utilizados pelo apresentador do vídeo.
- Levantamento de hipóteses sobre os interlocutores a que se destina o vídeo e os contextos histórico, cultural e social desses interlocutores;
- Identificação da orientação discursiva, escolhida pelo autor, em torno do interesse dos interlocutores;

ENCAMINHAMENTOS PARA O MÓDULO III:

- Leitura do artigo de opinião ‘Uso da tecnologia – Benefícios e malefícios nas aprendizagens’;
- Aplicação da seguinte atividade escrita:
 1. Qual gênero foi lido?
 2. Quais as marcas discursivas contidas no texto justificam a resposta anterior?
 3. Qual a posição, acerca da discussão, foi assumida pelo autor do texto?
 4. Quantos argumentos a autora do texto utiliza para defender a sua opinião?
 5. Que contextos histórico, social e cultural dos interlocutores podem ser percebidos no texto?
 6. Quais as partes do texto (marcas discursivas utilizadas pelo autor) referem-se a cada um dos contextos identificados?

- Apreciação coletiva da atividade proposta com orientações de reformulação de respostas quando necessário.

RECURSOS MATERIAIS:

Utilização de retroprojetor, textos impressos, quadro.

AVALIAÇÃO:

A apreciação de desempenho se efetiva a partir da observação do envolvimento dos estudantes, sobretudo na identificação satisfatória dos elementos sociodiscursivos presentes nos gêneros trabalhados.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. _____ . **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/Jean Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: Educ, 1999 [2003].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**: In. DIONÍSIO, Ângela Paiva. et. al (org). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

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

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. 2012.

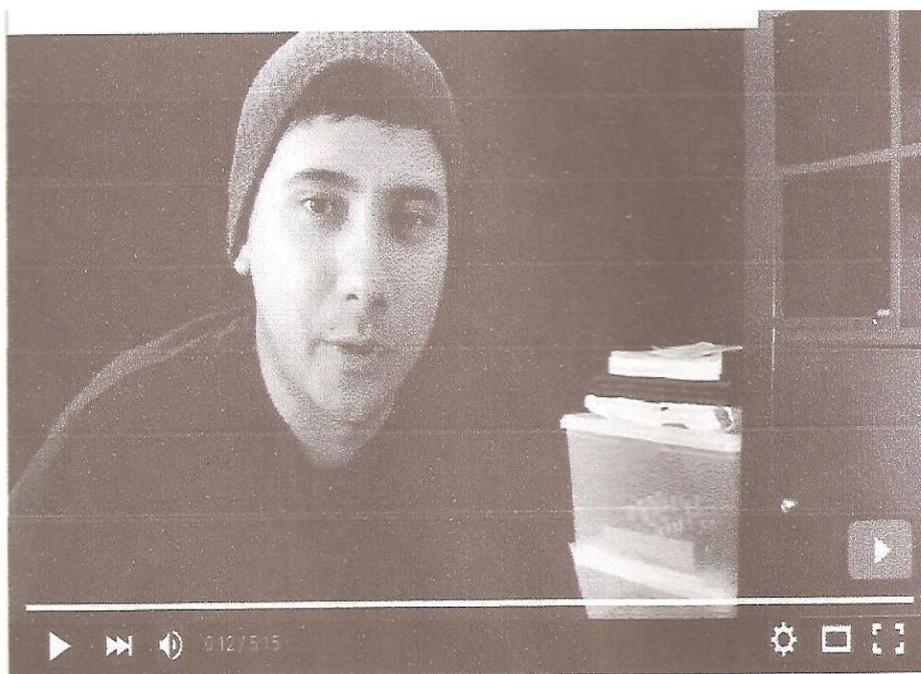
SCHNEUWLY, Bernardo. NOVERRAZ, Michele. & DOLZ Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ , Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernardo. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, pp. 95 – 128.

www.youtube.com/watch?v=pC1c3OPdAhU

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/58354/uso-da-tecnologia-beneficios-e-maleficios-nas-aprendizagens#ixzz3eEB1avoQ>

MATERIAL UTILIZADO NA VIVÊNCIA DO MÓDULO II

Texto 6



Tecnologia | Traz mais benefícios ou malefícios

Fonte: www.youtube.com/watch?v=pC1c3OPdAhU

Texto 7

Uso da tecnologia - Benefícios e malefícios nas aprendizagens

Artigo por Rubia Denise de Paula - quinta-feira, 9 de outubro de 2014

Hoje em dia, falar em aprendizagem, em modernidade nas escolas, sem falar no uso da tecnologia, já estaremos sendo ultrapassados. Esse meio muito tem contribuído como ferramenta do educador para aprofundar suas metodologias didáticas em sala de aula. Além de provocar o aluno a buscar o conhecimento, a investigar, pesquisar de forma a confrontar o seu conhecimento prévio com o descoberto, estará proporcionando a abertura de vários caminhos para o aluno chegar até a aprendizagem.

Facilitar crianças que apresentam múltiplas deficiências, aproximar a realidade dos alunos com o universo em que estamos inseridos, promover a sociabilidade, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e até mesmo psicomotor, são alguns dos benefícios que a tecnologia dispõe ao aprendiz. É de suma importância que os alunos, desde muito cedo, mantenham o contato com as tecnologias, para instigar os seus interesses pela busca do conhecimento e assim quem sabe, antes mesmo da formação do ensino médio, já tenham em mente, uma opinião acerca de sua formação profissional.

No entanto, o uso dos meios tecnológicos não é utilizado tão somente como propagador do conhecimento e como instrumento facilitador das aprendizagens. Existem, também, alguns problemas relacionados com o uso da tecnologia, sendo vista, muitas vezes, como influenciadora e propagadora de assuntos mal intencionados, desvirtuando, principalmente, o pensamento de uma criança em desenvolvimento. O acesso à internet, em redes de acesso a programas educacionais, muitas vezes, não trazem especificamente conteúdos educativos, trazendo jogos ou outra proposta interessante que induz as crianças a cometerem atos violentos, até mesmo o Bullying, problema social frequente nas escolas, abandonando o interesse em aprender realmente o que seria necessário à sua formação.

Outra questão a ser repensada sobre o uso da tecnologia é o fato de que a criança, desde pequena, habitua-se numa espécie de sedentarismo, ficando a maior parte do seu tempo disponível diante do computador, esquecendo que a melhor forma ainda de se

aprender, ou estabelecer relações, é através de brincadeiras sadias, passeios ao ar livre, atividades que envolvam familiares, amigos, desligando-se, se não totalmente, uma boa parte, da ilusão virtual que a tecnologia influencia.

Existe a grande necessidade de proporcionar ao aluno aprendente diversas maneiras de interagir com o conhecimento, e não se pode negar que o uso das tecnologias, aqui destacando o uso da informática em sala de aula, vem muito a acrescentar como fonte de pesquisa. Porém, não se pode deixar de lado o incentivo ao trabalho em grupo, ao manuseio do bom e velho livro didático, a atividades físicas, deixando de lado um pouco do sedentarismo das atividades diante do computador. Logo, é imprescindível haver certo equilíbrio entre o uso da tecnologia como fonte propagadora do conhecimento, sem que isto afete as outras relações.

Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos>

APÊNDICE C

PLANO DE AULA – MÓDULO IV

CONTEÚDO: TEXTO ARGUMENTATIVO: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS INSCRITAS NA PRÓPRIA LÍNGUA.

OBJETIVO GERAL: Compreender a retórica / argumentativa inscrita na própria língua como essenciais na produção do texto argumentativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Organizar os argumentos em blocos semânticos que apresentem obrigatoriamente argumento + conclusão;
- Entender as expressões modalizadoras como recursos que refletem o grau maior ou menor de engajamento do autor do texto com as posições por ele defendidas;
- Perceber a força argumentativa trazida pelos predicados cristalizados e pelos verbos poder e dever para os enunciados;
- Utilizar adequadamente os modalizadores discursivos para reforçar os argumentos defendidos no texto.

METODOLOGIA: Aulas expositivas-dialogadas na perspectiva de focalizar os procedimentos argumentativos inscritos na própria língua.

ENCAMINHAMENTOS PARA O MÓDULO IV:

- Releitura do artigo de opinião ‘Uso da tecnologia – Benefícios e malefícios nas aprendizagens’;

- Apresentação do texto por partes (em forma de esquema) para apreciação do modo de organização dos argumentos;
- Identificação dos elementos modalizadores utilizados pela autora, bem como, exploração do sentido atribuído aos enunciados.

RECURSOS MATERIAIS:

Utilização de retroprojektor, textos impressos, quadro.

AVALIAÇÃO:

A apreciação de desempenho se efetiva a partir da observação do envolvimento dos estudantes, sobretudo na compreensão satisfatória da organização dos argumentos e identificação dos sentidos trazidos pelos elementos modalizadores para o texto.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.** ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].
- BRISTOT, S. L. D. S. **Proposta de texto dissertativo-argumentativo e autoria: questão de escrita ou de leitura.** 2010. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. 2012.
- SCHNEUWLY, Bernardo. NOVERRAZ, Michele. & DOLZ Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernardo. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, pp. 95 – 128.

MATERIAL UTILIZADO NA VIVÊNCIA DO MÓDULO IV

Texto 8

Uso da tecnologia - Benefícios e malefícios nas aprendizagens

Artigo por Rubia Denise de Paula - quinta-feira, 9 de outubro de 2014

Hoje em dia, falar em aprendizagem, em modernidade nas escolas, sem falar no uso da tecnologia, já estaremos sendo ultrapassados. Esse meio muito tem contribuído como ferramenta do educador para aprofundar suas metodologias didáticas em sala de aula. Além de provocar o aluno a buscar o conhecimento, a investigar, pesquisar de forma a confrontar o seu conhecimento prévio com o descoberto, estará proporcionando a abertura de vários caminhos para o aluno chegar até a aprendizagem.

Facilitar crianças que apresentam múltiplas deficiências, aproximar a realidade dos alunos com o universo em que estamos inseridos, promover a sociabilidade, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e até mesmo psicomotor, são alguns dos benefícios que a tecnologia dispõe ao aprendiz. É de suma importância que os alunos, desde muito cedo, mantenham o contato com as tecnologias, para instigar os seus interesses pela busca do conhecimento e assim quem sabe, antes mesmo da formação do ensino médio, já tenham em mente, uma opinião acerca de sua formação profissional.

No entanto, o uso dos meios tecnológicos não é utilizado tão somente como propagador do conhecimento e como instrumento facilitador das aprendizagens. Existem, também, alguns problemas relacionados com o uso da tecnologia, sendo vista, muitas vezes, como influenciadora e propagadora de assuntos mal intencionados, desvirtuando, principalmente, o pensamento de uma criança em desenvolvimento. O acesso à internet, em redes de acesso a programas educacionais, muitas vezes, não trazem especificamente conteúdos educativos, trazendo jogos ou outra proposta interessante que induz as crianças a cometerem atos violentos, até mesmo o Bullying, problema social frequente nas escolas, abandonando o interesse em aprender realmente o que seria necessário à sua formação.

Outra questão a ser repensada sobre o uso da tecnologia é o fato de que a criança, desde pequena, habitua-se numa espécie de sedentarismo, ficando a maior parte do seu tempo disponível diante do computador, esquecendo que a melhor forma ainda de se

aprender, ou estabelecer relações, é através de brincadeiras sadias, passeios ao ar livre, atividades que envolvam familiares, amigos, desligando-se, se não totalmente, uma boa parte, da ilusão virtual que a tecnologia influencia.

Existe a grande necessidade de proporcionar ao aluno aprendente diversas maneiras de interagir com o conhecimento, e não se pode negar que o uso das tecnologias, aqui destacando o uso da informática em sala de aula, vem muito a acrescentar como fonte de pesquisa. Porém, não se pode deixar de lado o incentivo ao trabalho em grupo, ao manuseio do bom e velho livro didático, a atividades físicas, deixando de lado um pouco do sedentarismo das atividades diante do computador. Logo, é imprescindível haver certo equilíbrio entre o uso da tecnologia como fonte propagadora do conhecimento, sem que isto afete as outras relações.

Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos>

Texto 9

ESCOLA PROFESSORA ELISA COELHO

PROFESSORA: ECIA MÔNICA LEITE DE LIMA FREITAS

CONTEÚDO: TEXTO ARGUMENTATIVO: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS INSCRITAS NA PRÓPRIA LÍNGUA.

ESQUEMA PARA DEMONSTRAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS QUE CONSTITUEM BLOCOS SEMÂNTICOS

ARTIGO DE OPINIÃO: Uso da tecnologia – benefícios e malefícios nas aprendizagens

A autora tomou a defesa para o uso da tecnologia no âmbito escolar	
O que as pessoas pensam sobre o assunto?	Entretanto
- Falar em modernidade requer pensar em tecnologia; - A tecnologia tem contribuído como ferramenta pedagógica para a aprendizagem.	- A tecnologia não é usada tão somente como propaganda do conhecimento, mas, muitas vezes como propaganda de assuntos mal intencionados, desvirtuando as crianças em desenvolvimento; - A internet muitas vezes não traz conteúdos educativos; - A tecnologia acomoda a criança formando-a sedentária.
Comentários	Desenvolvimento
1º argumento da autora com uma orientação conclusiva + Conclusão	Facilitar crianças que apresentam múltiplas deficiências, aproximar a realidade dos alunos [...] são alguns dos benefícios da tecnologia. É de suma importância que os alunos, desde muito cedo, mantenham o contato com as tecnologias para instigar os seus interesses pela busca do conhecimento e assim quem sabe, antes da formação do ensino médio, já tenham em mente, uma opinião acerca de sua formação profissional.
2º argumento utilizado pela autora com orientação concessiva e conclusiva respectivamente + Conclusão	Existe a grande necessidade de proporcionar ao aluno aprendente diversas maneiras de interagir com o conhecimento, e não se pode negar que o uso das tecnologias, aqui destacando o uso da informática em sala de aula, vem muito a acrescentar como fonte de pesquisa. Porém não se pode deixar de lado o incentivo ao trabalho em grupo, ao manuseio do bom e velho livro, atividades físicas, deixando de lado um pouco do sedentarismo das atividades diante do computador. Logo é imprescindível haver certo equilíbrio entre o uso da tecnologia como fonte propagadora do conhecimento, sem que isto afete as outras relações.

Fonte: atividade produzida pela autora

APÊNDICE D

PLANO DE AULA – MÓDULO V

CONTEÚDO: PRODUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO.

OBJETIVO GERAL: Avaliar a aprendizagem dos estudantes no uso de estratégias sociodiscursivas e argumentativas da própria língua, na produção do texto argumentativo, após a vivência das atividades interventivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Perceber se a função real de uso social do gênero artigo de opinião foi levada em consideração no ato de produção;
- Analisar se houve uso dos movimentos argumentativos como a sustentação de um ponto de vista, a negociação, a contra-argumentação e a refutação, na produção do gênero artigo de opinião;
- Identificar se houve a observação prévia do interlocutor a que se destinou o texto produzido, bem como, se o texto se adequava aos contextos histórico, cultural e social desse interlocutor;
- Identificar se a orientação discursiva, escolhida pelo autor, atendia ao interesse do interlocutor;
- Perceber se ocorreu uma organização dos argumentos em blocos semânticos apresentando obrigatoriamente argumento + conclusão;
- Analisar a ocorrência ou não de expressões modalizadoras, especificamente, os predicados cristalizados e os auxiliares modais poder e dever, como recursos para refletir o grau de engajamento do autor do texto com as posições por ele defendidas;

ENCAMINHAMENTOS PARA O MÓDULO V:

- Leitura do texto ‘O primeiro clique’;
- Leitura da lei Nº 15.507, de 21 de maio de 2015;
- Rediscutindo o tema ‘Benefícios e malefícios do uso da tecnologia no âmbito escolar; (oralmente os estudantes colocaram o seu ponto de vista sobre a adesão da lei pela direção da escola);
- Aplicação de atividade escrita: os estudantes serão desafiados a transformar as suas opiniões sobre o assunto elencando argumentos para persuadir a diretora a manter sua decisão em relação à adoção da lei ou mudar essa decisão.
- Solicitação de organização dos argumentos elencados em uma produção textual do gênero artigo de opinião.
- Os estudantes realizaram a revisão e reescrita do texto.

RECURSOS:

Textos impressos, papel, caneta.

AVALIAÇÃO:

A apreciação de desempenho se efetiva a partir da observação do envolvimento dos estudantes, sobretudo na compreensão satisfatória da organização dos argumentos e identificação dos sentidos trazidos pelos elementos modalizadores para o texto.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/Jean Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: Educ, 1999 [2003].

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BRISTOT, S. L. D. S. **Proposta de texto dissertativo-argumentativo e autoria: questão de escrita ou de leitura**. 2010. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Gêneros Textuais: Definição, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. e Funcionalidade: In. DIONÍSIO, Ângela Paiva. et. al (org). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

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

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. 2012.

SCHNEUWLY, Bernardo. NOVERRAZ, Michele. & DOLZ Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernardo. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004, pp. 95 – 128.

MATERIAL UTILIZADO NA VIVÊNCIA DO MÓDULO V

Texto 10

O PRIMEIRO CLIQUE

Escolas brasileiras começam a usar tablets para ensinar uma turma recém-saída das fraldas e conseguem assim despertar a curiosidade para assuntos, digamos, sérios

HELENA BORGES

O tempo consumido com os mais variados apetrechos eletrônicos é assunto corrente em rodas de pais de crianças que vieram ao mundo em meio à abundância da era di-

É verdade que a experiência de levar tecnologia às escolas nem sempre tem trazido resultados à altura do investimento. Nos Estados Unidos, país na dianteira dessas iniciativas, muitas escolas que distribuíram maciçamente laptops a estudantes mais velhos voltaram atrás ao perceber que, no lugar de estimularem a exploração intelectual, estavam, isso sim, incentivando chats e navegação por sites sem elo algum com o currículo (entre os mais populares, os de redes de fast-food e os de pornografia, acessados depois que os alunos driblavam os filtros). É unânime entre os especialistas a avaliação de que a tecnologia só faz efeito mesmo quando vem à sala de aula pelas mãos de um bom professor, que deve ser treinado para isso. Atualmente, 600.000 docentes do ensino médio brasileiro estão justamente recebendo aulas do MEC para aprender a lidar com tablets, que, em data ainda não definida devido aos atrasos, serão usados em aula. “Para que deem certo, os aplicativos precisam estar muito bem conectados com a proposta pedagógica”, pondera a especialista em tecnologia na educação Silene Cordeiro, que coordena a implantação dos tablets no Centro Educacional Miraflores, no Rio de Janeiro.

é raro esbarrar com crianças como as que aparecem acima, mesmerizadas com a tela que já manuseiam com espantosa destreza. Mas que fique claro: o repertório apresentado em sala de aula a gente tão jovem reúne aplicativos feitos com o propósito de educar — e não apenas en-

Uma leva de aplicativos até permite ao professor observar o desempenho dos alunos em tempo real — ferramenta esta que, como já está provado, pode dar um bom empurrão no ensino. Ela permite ao mestre flagrar as dificuldades assim que elas se anunciam e entrar em ação para que as dúvidas não se cristalizem.

Uma parte dos aplicativos educacionais é feita para ser usada em casa. Alguns dos mais indicados nesse rol informam com riqueza de detalhes aos pais que caminhos a criança percorrerá no mundo virtual. É o caso do *Numberland* — um dos campeões em downloads na App Store na faixa dos 3 aos 6 anos —, que introduz os números em inglês por meio de desafios que, quando vencidos, premiam o aluno com uma nova fase do jogo (veja a lista dos mais recomendados na pág. 105). Os pais podem ajudar não só indicando novas fronteiras de exploração virtual como tolhendo o tempo à frente da tela: ele não deve passar muito de uma hora no caso de crianças tão pequenas. Um tipo de filtro conhecido como *parental control*, uma opção em quase todos os tablets, também pode ser útil, ao restringir a navegação infantil à parte mais apropriada para ela do mundo virtual.

tudo e busca permanente por respostas. Diz Valdenice Minatel, coordenadora de tecnologia (tipo de profissional cada vez mais comum) do colégio Dante Alighieri, em São Paulo: “Os tablets têm ajudado a ampliar o horizonte das aulas”.

Existem milhares de aplicativos que se pretendem “educativos”, mas a maioria não sobrevive a um crivo mais severo. Os realmente bons conseguem apresentar o conteúdo de forma organizada e gradativa. Eles vão aumentando a di-

INVENTE O FINAL Colégio Dante Alighieri, em São Paulo: os alunos gravam novos fechos para os contos

O avanço dos tablets em faixas etárias tão baixas já fez surgir um novo nicho de mercado: o de aparelhos feitos sob medida para os pequenos novatos no mundo digital. Mais leves e com tela entre 4 e 7 polegadas (enquanto a do iPad Mini tem 7,9), eles já vêm com uma boa coleção de aplicativos. Uma recente pesquisa, conduzida pela agência Kids Industries, mostrou que quase 10% das crianças americanas e inglesas já são donas de seu próprio tablet. Os aplicativos também se adaptaram a esse grupo. Os da categoria educacional registraram milhões de usuários em todos os níveis de ensino — incluindo creches e pré-escolas. “É preciso passar uma boa peneira aí para ficar com os que realmente produzem resultado”, enfatiza o professor de tecnologia na educação José Moran, da Universidade de São Paulo. Será necessário mais tempo para saber em que medida exatamente os tablets ajudarão na lição. O entusiasmo já despertado em crianças como as que ilustram estas páginas dá uma boa pista sobre seu potencial. ■

Texto 11

Diário Oficial do dia 22-05-2015 – Página do Governo do Estado

LEI Nº 15.507, DE 21 DE MAIO DE 2015.

Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado de Pernambuco, nos seguintes termos:

- I – nas salas de aula, exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas;
- II – nos demais espaços, exceto se no “modo silencioso” ou para auxílio pedagógico.

§ 1º Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto permanecerem nos espaços descritos no caput deste artigo, respeitadas as exceções previstas.

§ 2º A desobediência ao contido neste artigo acarretará a adoção de medidas previstas em regimento escolar ou normas de convivência da escola.

Art. 2º Caberá à direção da unidade escolar:

- I - adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização;
- II - disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas; bibliotecas e demais espaços.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Campo das Princesas, Recife, 21 de maio do ano de 2015, 199º da Revolução Republicana Constitucionalista e 193º da Independência do Brasil.

PAULO HENRIQUE SARAIVA CÂMARA
Governador do Estado
ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS FIGUEIRA
ANTÔNIO CÉSAR CAÚLA REIS

O projeto que originou esta Lei é de autoria do Deputado Professor Lupércio – SD.