

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
*CAMPUS* GARANHUNS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA SOCIAL: A PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO  
POR ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA

MARIA RIVALDÍZIA DO NASCIMENTO

GARANHUNS - PERNAMBUCO

2015

MARIA RIVALDÍZIA DO NASCIMENTO

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA SOCIAL: A PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO  
POR ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS -  
Programa de Mestrado Profissional em Letras - da  
Universidade de Pernambuco Campus Garanhuns,  
como um dos requisitos para a obtenção do grau  
de Mestre em Letras.

Professora-orientadora: Profa. Da. Rossana Regina  
Guimarães Ramos Henz

GARANHUNS - PERNAMBUCO

2015

N241g Nascimento, Maria Rivaldizia do

Gêneros textuais e prática social: a produção de artigo de opinião por alunos de 9º ano de uma escola pública pernambucana/ Maria Rivaldizia do Nascimento.-

Garanhuns/PE: UPE, 2015.

96p.:il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco Campos Garanhuns

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

1.Gêneros textuais 2- Artigo de opinião

I- Título

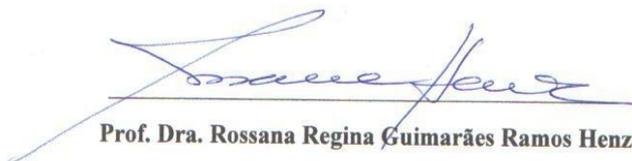
CDD 407

MARIA RIVALDÍZIA DO NASCIMENTO

**GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA SOCIAL: A PRODUÇÃO DE ARTIGO DE  
OPINIÃO POR ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA  
PERNAMBUCANA**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS -  
Programa de Mestrado Profissional em Letras -  
da Universidade de Pernambuco Campus  
Garanhuns, como um dos requisitos para a  
obtenção do grau de Mestre em Linguística,  
em 10/6/2015.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



**Prof. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz**

**Orientadora - LETRAS - UPE**



**Prof. Dr. Robson dos Santos de Oliveira**

**LETRAS - UPE**

**LETRAS - UPE**



**Prof. Dra. Morgana Soares da Silva**

**LETRAS - UFRPE**

**LETRAS - UFRPE**

**Garanhuns - PE**

**2015**

À Risalva e Luiz (in memoriam), meus pais, pelas lições diárias de vida e por me ensinarem a trilhar todos os caminhos. Sem eles, eu não teria pés.

## AGRADECIMENTOS

Desescrever é mais difícil que escrever. Já dizia o poeta. Mas, se ele perguntasse, eu diria que os dois processos, como formas de desnudamento da alma, carecem de destreza e sensibilidade para - parafraseando outro poeta - encontrar o grão que parece indigesto, mas dá à frase seu grão mais vivo. Catar palavras para este trabalho foi uma experiência inesquecível e não tornou-se um fardo porque estive sempre muito bem acompanhada. Por isso, quero agradecer a **Deus** pela companhia certa, segura e constante. Ele me concedeu a graça maior. Quanto às pessoas, são tantas as quais dirijo meus agradecimentos, mas pelo espaço, não posso citar todas. Cito uma parte, mesmo correndo o risco de cometer injustiças. Não por serem mais importantes, talvez pela proximidade no momento. Entre estes, a professora **Rossana** que pacientemente me ajudou na transformação da semente em fruto. Meu amigo **Genivaldo**, querido demais, sempre segurando em minha mão, tentando ser o sol que secava o sal do meu rosto e me enxergando melhor do que eu sou. Meus filhos **Jeferson e Jackson**, a quem dirijo um agradecimento especial com um pedido de perdão pela ausência. Obrigada por iluminarem minha vida. **Fábio**, companheiro de vida e caminhada, com quem amo compartilhar minhas dúvidas e sucessos, minha história. **Rosa, Wanda, Luca, Neidinha e Sely**, minhas irmãs e meu irmão por me amarem e me apoiarem, apesar de me conhecerem mais que eu mesma. As amigas **Prazeres, Perpétua, Raquel e Val** - representando todos os demais -, minhas irmãs por opção, que mesmo quando não tinham, me deram pilhas novas, aos finais de tarde. A professora **Isva** e as **meninas da UDE** por me aguentarem nas manhãs pós madrugadas em claro, com paciência e palavras de incentivo. A **Rizianni** por me ensinar que para nós, “a distância não faz estrago, porque é retomar a conversa e o tempo vira uma abstração...”. A **Nazile**, por ser minha amiga de tantos anos sem jamais me deixar fraquejar, me lembrando sempre que “Tudo passa. Basta ter fé”. Aos **professores e professoras do PROFLETRAS** por dividirem conosco seus conhecimentos. E, muito especialmente, aos estudantes do 9º ano e a professora de L. Portuguesa que muito gentilmente concordaram em embarcar comigo na viagem de realizar esta pesquisa.

## RESUMO

A construção de argumentos consistentes, elaborados a partir de bases teóricas e empíricas, requer investimento em ensino e aprendizagem, uma vez que construir argumentos assim é um processo complexo, refinado com a prática e não uma capacidade inata. Nessa perspectiva e considerando que a escola elege o artigo de opinião como objeto de estudo, justifica-se este trabalho de pesquisa que teve como objetivo identificar a contribuição da sequência didática para que o estudante do 9º ano construa estratégias argumentativas na produção de artigo de opinião considerando o gênero na prática social de realizar uma atividade escolar. A análise dos dados, de base qualitativa e exploratória, consistiu em um estudo de caso no qual analisamos 16 produções de 8 estudantes – ou seja, dois textos de cada - de uma turma de 9º ano versando a respeito de um tema polêmico: a proibição do uso do celular por estudantes em sala de aula, produzido durante uma sequência didática elaborada para este fim. Concepções de estudos de gêneros textuais do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004) e da Sociorretórica, de Miller (2009) e Bazerman (2005) embasam esse estudo que visa contribuir com o trabalho de estudantes, professores e pesquisadores interessados no ensino e aprendizagem da produção textual de artigo de opinião cujas estratégias argumentativas são construídas a partir de uma proposta teóricometodológica adequada e considerando o gênero textual na perspectiva da prática social. Os textos produzidos no início e no final da sequência didática foram analisados e concluiu-se que ao elaborar o artigo de opinião, com o intuito de persuadir a comunidade escolar a respeito do próprio ponto de vista e fazê-lo circular no mural da escola, o estudante não só participou efetivamente de uma prática social, como tentou intervir com seus argumentos. Além disso, como durante a sequência didática foram trabalhadas suas capacidades de ação, linguística e linguístico-discursiva os estudantes foram mais eficientes em seus propósitos comunicativos na produção final.

**Palavras-chave:** Artigo de opinião. Sequência didática. Prática social.

## **ABSTRACT**

The construction of consistent arguments, drawn from theoretical and empirical grounds, requires investment in teaching and learning, because building arguments like this is a complex process, refined with practice and not an innate ability. In this perspective and considering that the school chooses the opinion piece as an object of study, it was justified this research work which had as goal proposed this research with the objective of identifying the contribution of the didactic sequence for the student in 9th grade to build argumentative strategies in the opinion piece production considering genre in social practice to hold a school activity. The analysis of the data, in qualitative and exploratory basis, consisted of a case study in which we analyzed 16 productions of 8 students, otherwise, 2 texts of each, of a 9th grade class dealing about a controversial issue: the ban on cell phone use by students in the classroom produced during an instructional period designed for this purpose. Studies concepts of genres texts of the Sociodiscursive Interactionism, Bronckart (2003) and Schneuwly and Dolz (2004) and the Socio-rhetorical, Miller (2009) and Bazerman (2005) underpin this study to contribute to the work of students, teachers and researchers interested in the teaching and learning of the production of textual of opinion article whose argumentative strategies are built from a proper theoretical and methodological proposal and considering the genre from the perspective of social practice. The texts produced at the beginning and end of the SD were analyzed and it was found that when elaborating the opinion article, in order to persuade the school community about their point of view and make it circulate in the school wall, the student not only participated effectively in a social practice as tried to intervene with their own arguments. Moreover, as during the DS were worked their capacity for action, linguistic and linguistic-discursive students were more efficient in their communicative purposes in its final production.

Keywords: Opinion article. Instructional sequence. Social practice.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>11</b> |
| <b>2</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>   | <b>16</b> |
| 2.1      | Ensino de língua materna e formação de professores no Brasil   | 16        |
| 2.2      | Produção de texto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco                     | 24        |
| 2.3      | Os gêneros do discurso argumentativo   | 27        |
| 2.4      | Ensino e aprendizagem dos gêneros textuais da sequência argumentativa                                | 34        |
| 2.5      | Ensino e aprendizagem do artigo de opinião   | 40        |
| 2.6      | O Interacionismo Sociodiscursivo e sua principal proposta teórico-metodológica: a Sequência didática | 44        |
| 2.7      | A perspectiva sociorretórica: a relevância do aspecto social da linguagem                            | 51        |
| <b>3</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS</b>   | <b>55</b> |
| 3.1      | Tipos e natureza da pesquisa   | 55        |
| 3.2      | O espaço da pesquisa   | 60        |
| 3.3      | Os sujeitos pesquisados  | 60        |
| 3.4      | A sequência didática vivenciada  | 61        |
| 3.5      | Os instrumentos de pesquisa  | 64        |
| 3.6      | Análise dos dados  | 65        |
| 3.6.1    | Unidade retórica 1   | 67        |
| 3.6.2    | Unidade retórica 2   | 74        |
| 3.6.3    | Unidade retórica 3   | 82        |
| 3.7      | Discussão dos resultados   | 89        |

|          |                             |           |
|----------|-----------------------------|-----------|
| <b>4</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> | <b>93</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>          | <b>95</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Argumentar é uma das mais poderosas formas de expor, defender e/ou contrapor pensamentos, ideias e concepções desde os tempos mais remotos e diante das mais diversificadas audiências. Por vezes, cabe argumentar até para questionar-se e (re)fazer caminhos ou possibilidades. Portanto, argumentar também é meio de investigação e proposta de crítica e conclusão. Parte desse pressuposto, a necessidade de o homem argumentar para, de fato, atuar em seu grupo social, compreendendo as relações de poder ali estabelecidas na busca de que, nessa sociedade prevaleça a diversidade e não a diferença e a dominação. Na contemporaneidade, argumentar passou a ser relevante pré-requisito na luta pela conquista de direitos em cujo cerne se inscreve a fundamentação com a apresentação de argumentos consistentes e bem construídos a partir de expectativas do locutor em diálogo com um pretense interlocutor, ambos envolvidos em um contexto específico de interlocução. Sendo assim, compreendemos que os gêneros textuais argumentativos requerem maior empenho na elaboração de estratégias argumentativas que se prestem à sua especificidade e intencionalidade.

Ao produzir um texto com essa especificidade é preciso vislumbrar na língua e pela língua a possibilidade real e concreta de agir para conquistar adesão a partir do convencimento. Sem imposição, mas com a participação do outro na construção de sentidos que (re)construam e transformem argumentos e discursos. Nessa perspectiva, apresentar argumentos consistentes, elaborados a partir de bases teóricas e empíricas, pode ser a diferença entre o já estabelecido e a reestruturação de concepções. Construir argumentos é trabalho que requer investimento em ensino e aprendizagem, uma vez que construir argumentos com tais características é um processo complexo, refinado com a prática e não uma capacidade inata.

Sendo assim, a escola passa a ser lugar privilegiado para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que dentre as suas funções primordiais está a de constituir cidadãos com capacidade para analisar criticamente as diversas situações e, a partir disso, tomarem decisões impactantes para a sua vida e para a comunidade. Nessa perspectiva, é papel do professor considerar a argumentação como objeto de estudo e instrumentalizar o estudante para mobilizar aspectos linguísticos, discursivos e retóricos com vistas a convencer e persuadir enquanto constrói conhecimentos. Considerando que argumentar é parte constitutiva

do sujeito enquanto usuário da linguagem oral, cabe à escola fazer o estudante perceber as diversas possibilidades que se abrem a partir da produção da argumentação escrita. Nessa perspectiva, o artigo de opinião se constitui como uma das possibilidades de trabalhar essa questão em sala de aula.

Para ensinar a língua materna a partir da produção do gênero artigo de opinião, é importante propor atividades que desenvolvam competências leitoras e escritoras no estudante, fazendo uma aproximação entre os conteúdos propostos no currículo de Língua Portuguesa e a linguagem usada pelos articulistas na esfera jornalística. Nessa perspectiva e pensando em desconstruir a ideia do senso comum, que costuma circular entre professores de que a argumentação só deve ser ensinada no Ensino Médio, é fundamental iniciar seu estudo desde o início da vida escolar de todo estudante. Advém dessa certeza nossa opção por escolher trabalhar a questão no 9º ano do Ensino Fundamental abordando os mais diversos aspectos do artigo de opinião. Acreditamos que propor o estudo de textos de opinião em sala de aula, nessa fase da vida escolar, além de potencializar a interação, possibilita ao estudante a consciência a respeito da necessidade de argumentar com coerência, ativando mecanismos linguísticos adequados para tal. Assim, quando inseridos em situações semelhantes e recorrentes fora da escola, o que foi vivenciado na sala de aula pode servir como referencial para uma participação mais eficaz e interventiva.

Uma maneira eficaz de fazer isso, é proporcionar o estudo dos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos do texto, a partir de uma proposta metodológica que conduza a produção textual considerando um contexto específico de produção que parta do contexto sócio histórico no qual o jovem está inserido, dos conhecimentos que já possui e daquilo que precisa aprender para organizar melhor seu discurso. Justamente nesses aspectos está a relevância desta pesquisa que pretende contribuir com o trabalho de estudantes, professores e pesquisadores interessados no ensino e aprendizagem da produção textual de artigo de opinião cujas estratégias argumentativas são construídas a partir de uma proposta teórico-metodológica adequada e considerando o gênero textual na perspectiva da prática social.

Considerando que ainda é pouco comum encontrar uma escola que, de fato, veja na dificuldade apenas a diversidade, decidimos realizar nossa pesquisa na Escola Adelina Almeida, em Petrolina – PE, que se destaca pela quantidade de alunos com necessidades especiais que matricula por ano e pela adoção do respeito aos direitos humanos como uma

prática cotidiana. É essa característica que justifica nossa opção por realizar ali nosso trabalho de pesquisa, pensando que ao aprender a produzir o texto argumentativo, especificamente esse aluno, terá mais uma ferramenta para lutar pela equidade.

A problemática desse estudo foi a questão: como uma sequência didática pode contribuir para que o estudante do 9º ano construa estratégias argumentativas na produção de artigo de opinião conforme o conceito de gênero textual como ação social. E seu objetivo geral consistiu em identificar a contribuição da sequência didática para que o estudante do 9º ano construa estratégias argumentativas na produção de artigo de opinião considerando o gênero como prática social. Entre os objetivos específicos podemos citar: ampliar as possibilidades de interação em sala de aula e fora dela a partir do estímulo à reflexão e ao potencial crítico do estudante, desenvolver a capacidade de ler, compreender e produzir artigos de opinião, escrever artigos de opinião, considerando seus aspectos linguísticos, discursivos e retóricos a partir de uma sequência didática.

Os pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) e da Sociorretórica (ERG) embasaram esse estudo, considerando que estudar a língua materna na perspectiva dos gêneros textuais abordando apenas aspectos linguísticos e textuais não é suficiente para que o estudante se aproprie da língua para atuar na sociedade, tornando-se essencial também, particularmente no ensino de produção textual, a abordagem dos aspectos sociais da linguagem. O fato é que praticamente toda e qualquer prática social só é possível através de algum gênero textual, uma vez que estamos sempre envolvidos em ações recorrentes que demandam, além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos a respeito dos propósitos da comunicação e de como devemos agir, nos diversos contextos situacionais.

A perspectiva sócio interacionista que tem entre seus principais pesquisadores Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004) defende que para ocorrer interação humana de maneira significativa é necessário que os sujeitos dominem os gêneros textuais que a permeiam. Sob a influência de Bakhtin e Vygotsky essa corrente teórica é voltada principalmente para o ensino de gêneros orais e escritos na escola, o que Bronckart (1999) defende afirmando que trabalhar com gêneros nas atividades de ensino e aprendizagem de língua materna é uma forma de possibilitar que o estudante se aproprie de instrumentos de transformação do meio na medida em que possibilitam a participação eficaz em contextos sociais e comunicativos. Esse ensino é baseado em atividades voltadas mais enfaticamente para conhecimentos linguísticos que contribuam para o aprimoramento da competência

comunicativa do estudante e organizam-se a partir da aplicação de uma sequência didática, elaborada a partir de um modelo didático do gênero que aborda as dimensões ensináveis deste.

Já a perspectiva sociorretórica, que conta entre seus principais representantes com Bazerman (2005) e Miller (2009), enfoca a utilização dos gêneros para a compreensão de como participar das ações de qualquer comunidade. Também influenciada pelos pressupostos de Bakhtin, é mais voltada para o estudo do funcionamento social dos gêneros e da vinculação destes às práticas sociais e às comunidades discursivas que os produzem, e não para o ensino como o ISD. Dessa maneira, a organização retórica dos gêneros é vista como fundamental para sua compreensão e para a participação nessas comunidades discursivas, das quais são resultado e, portanto, produzidos com determinados propósitos comunicativos.

As duas linhas de estudo dos gêneros textuais se complementam à medida que entendem que esse estudo não pode ser pensado apenas com a finalidade de didatizar um gênero textual, mas que ele seja visto como um modo de interagir e estreitar os laços entre a sociedade e a escola. Sendo assim, propomos um ensino de produção textual que considere os gêneros como práticas sociais visando potencializar no estudante a capacidade de agir na sociedade a partir da argumentação construída em textos significativos como o artigo de opinião.

Tal proposta parte do pressuposto de que ao sair do meio social real em que ocorre, um gênero textual naturalmente passa por transformações e somente uma representação dele é passível de ser trabalhada. Entretanto, isso não desqualifica sua didatização, considerando que a escola é também um “lugar autêntico de comunicação” (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999 p. 8) e, nesse caso, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (1999, p. 7). Isso seria, também, uma forma de ensinar o estudante a portar-se sócio discursivamente na sociedade e não somente de ensinar a produzir textos.

Esta dissertação está organizada em 4 seções. A primeira é composta por esta introdução. A segunda trata do referencial teórico que embasa todo o trabalho, iniciando pelo ensino de língua materna e formação de professores no Brasil, no qual realizamos um levantamento histórico a respeito das propostas de ensino da língua e das suas concepções

norteadoras estudadas e defendidas por professores em todo o país durante a formação. No tópico 2 abordamos o ensino de produção textual nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco, considerando que nas propostas atuais para o ensino de língua ganham relevo a leitura e a escrita na perspectiva da interação cuja possibilidade de efetivação é potencializada a partir da produção de diversos gêneros textuais. Aqui também tratamos a respeito da construção do documento, das concepções norteadoras, da sua divisão em eixos e do tratamento dado ao discurso argumentativo. O próximo tópico trata dos gêneros discursivos argumentativos, dando ênfase a argumentação escrita e aos diversos aspectos, recursos e estratégias envolvidos na sua produção. O tópico 4 aborda o ensino e aprendizagem dos gêneros da sequência argumentativa, considerando que trabalhar em sala de aula com a superestrutura dos gêneros é uma estratégia para facilitar a apreensão da forma relativamente constante destes pelo estudante.

No tópico seguinte, que trata a respeito do ensino e aprendizagem do artigo de opinião, as especificidades do gênero são abordadas, seguidas de reflexões a respeito do modelo didático de gênero abordando os aspectos ensináveis do artigo de opinião. As concepções do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua principal proposta teórico-metodológica, a sequência didática, são abordados no tópico 6. Aqui, procedemos a apresentação do esquema da sequência didática, doravante SD, elaborado por seus idealizadores e uma exposição sucinta de suas fases, concluindo com uma reflexão a respeito da possível necessidade de alguns ajustes para que a proposta seja melhor viabilizada em sala de aula. Fechando a seção, o tópico seguinte trata sobre a perspectiva sociorretórica que considera os gêneros textuais não só do ponto de vista linguístico, mas também como ação social que ocorre em práticas sociais cotidianas.

Na terceira seção apresentamos a metodologia e a análise do corpus, destacando os tipos e a natureza da pesquisa, o espaço em que a desenvolvemos, os sujeitos pesquisados, a sequência didática vivenciada com a turma participante da pesquisa e os instrumentos de pesquisa. Ao final, procedemos a uma síntese da análise do corpus contendo as principais situações observadas nas produções dos estudantes.

Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais sobre os resultados da nossa investigação que indicam que a sequência didática pode, de fato, contribuir para que os estudantes do 9º ano construam estratégias argumentativas na produção de artigo de opinião conforme o conceito de gênero textual como ação social. Ou seja, com a SD vivenciada a

competência linguístico-discursiva dos estudantes foi aprimorada e eles conseguiram desenvolver, com mais propriedade, estratégias argumentativas no artigo de opinião produzido considerando o gênero na prática social de discutir questões e problemas sociais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Ensino de língua materna e formação de professores no Brasil

Na década de 1990, em *Aula de Português* Drummond (1999) constata: “O português são dois; o outro, mistério”. O poeta, como um estudioso da língua, ao propor essa reflexão crítica a respeito do ensino de Língua Portuguesa no país, causa inúmeras inquietações em seus contemporâneos. Suas considerações permanecem atuais e dialogam com diversos trabalhos voltados para o tratamento dado à língua e seu ensino, como por exemplo, o de Travaglia (2002, p 38) o qual defende que aquele foi um período em que se favorecia somente “O trabalho com a escrita culta da língua, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem”. Como vemos, Drummond é uma das relevantes vozes que tornam pública a discussão sobre o ensino de língua materna no Brasil na época e Travaglia, enquanto linguista, resume em poucas palavras como se dava tal ensino naquele momento.

Não que os dois escritores tenham sido os primeiros a questionarem o tratamento diferenciado dado pela escola a variedades desprestigiadas da língua e aquela considerada culta. Segundo Ilari (2009), por volta de 1957, o linguista brasileiro Mattoso Câmara Jr. já questionava o tratamento do erro na fala e na escrita dos alunos em sala de aula e recomendava novas maneiras de ver a língua e seu ensino. Isso se deu porque se exigia que o estudante, antes de ingressar no Ensino Superior, já dominasse as normas gramaticais que nada mais eram que “um conjunto de receitas para a expressão correta” (ILARI, 2009, p. 4). A isso Travaglia (2002, p. 38) denominou de ensino prescritivo, pois se “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”, atualmente, considerado por muitos estudiosos como ensino tradicional de língua materna.

Dessa forma, os futuros professores, durante a preparação para ensinarem estudantes a ler e escrever, estudavam e analisavam textos clássicos e antigos modelares do bem falar e do

bem escrever, mas não se preparavam para enfrentar as necessidades e dificuldades com o uso da língua de seus futuros alunos. Conforme estudo de Ilari (2009, p. 4), na época, a maioria das universidades não enfatizavam o ensino da gramática por considerarem que o estudante já possuía o domínio de suas regras, uma vez que haviam concluído o 2º grau – hoje, Ensino Médio – e já se expressavam de maneira “correta e elegante”, o que compreendemos como sendo a mesma forma usada pelos grandes escritores da literatura e a visualizar universitários que conheciam e dominavam o português de maior prestígio.

A partir da década de 1960, essa suposta elitização linguística do estudante começa a ser mais fortemente questionada com o ingresso na escola de pessoas pertencentes a classes populares e usuárias de linguagens menos prestigiadas pela academia. Concepções de linguistas internacionais, mundo afora, chegam ao Brasil e a disciplina é implantada nas universidades brasileiras a partir das propostas de Mattoso Câmara Jr. que, embora dando mais ênfase à fonologia da língua portuguesa, introduziu a linguística no país, com a publicação do livro *Princípios de Linguística Geral*, em 1941. Nesse primeiro momento, recebeu destaque a linguística estruturalista, fundamentada sobretudo nos estudos de Ferdinand Saussure, para quem (2006, p. 88):

A linguagem é multiforme e heteróclita; cavalcando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade.

Assim, compreendemos que o estruturalista percebe a língua como um conhecimento que toda comunidade possui e compartilha para que possa se comunicar, independente de possuir prestígio ou não. Para Ilari (2004), o impacto dessa ideia no contexto educacional brasileiro repercutiu em duas frentes: possibilitou um novo tipo de estudioso, o linguista, que sucedeu ao gramático e ao filólogo; ao tempo em que levou a percepção da existência de diversas línguas convivendo com o português brasileiro. Segundo Ilari (2009, p. 6):

Até então, os estudiosos faziam a respeito da língua uma imagem de grande uniformidade; mas de repente, percebeu-se que essa suposta uniformidade era o efeito de uma decisão nada óbvia e no fundo preconceituosa: a de considerar como objeto de estudo apenas a língua-padrão

Portanto, o mais relevante não seria determinar o certo e o errado em relação à língua, e sim, proceder a descrições das regularidades encontradas nas variedades. Essa concepção passa a ser a base do ensino descritivo que para Travaglia (2002, p. 39) “objetiva mostrar

como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” e não deixa de figurar como um avanço significativo naquele momento histórico.

Entretanto, para pesquisadores do ensino de língua materna no Brasil, a inserção da Linguística como disciplina nos cursos de Letras não gerou os resultados esperados de imediato, uma vez que os professores que ainda careciam de aprofundamento em suas concepções linguísticas, precisavam já difundi-las entre seus alunos. Kato (1988, p. 52), por exemplo, pensa que:

Em virtude da falta de formação específica da maioria dos professores de Linguística da década de 1963-1973, muitas aberrações podem ter sido cometidas em nome dela. Assim, a ciência passa a ser questionada por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou muitos professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos.

Ou seja, embora o desafio de ensinar língua materna começasse a ser enfrentado e já se difundissem pontos de vista diversos e inovadores sobre língua e linguagem, ainda havia muitos equívocos e necessidades entre os estudiosos a respeito da questão.

Durante a década de 80 os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna ganham força e os fundamentos linguísticos ganham novos olhares na perspectiva da Análise da conversação, da Linguística de textos, da Análise do discurso, da Sociolinguística, entre outras, e o professor Ataliba de Castilho lança o projeto Gramática do Português falado que tenciona descrever a língua falada no país, a partir das pesquisas realizadas no Projeto da Norma Urbana Culta (NURC). Com tal feito, um dos fundadores da Associação Brasileira de Linguística, pretende colaborar com as discussões dos especialistas, mas também, fazer chegar ao público em geral uma gramática que possa auxiliá-los na compreensão do que é, de fato, a língua portuguesa usada pelos brasileiros.

Esse cenário é propício para um realinhamento das concepções sobre as estratégias de ensino de língua materna e dá espaço para o surgimento das primeiras ideias a respeito da língua enquanto prática social, o que, para Santos (2002, p. 30) representa um grande salto em busca de mudanças significativas na sala de aula, na medida em que tais ideias:

[...] passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passava a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a

aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual.

Aqui, o ensino prescritivo cujo foco é a memorização de regras gramaticais – sempre acompanhadas de inúmeras exceções – da variedade mais prestigiada da língua, perde espaço para o ensino voltado para o desenvolvimento de competências do leitor e produtor de textos na perspectiva de sujeito ativo cuja interação em sociedade é mediada pela linguagem e por textos. Isso repercutiu positivamente no ensino, pois, Segundo Ilari (2009, p. 8), “mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real, possibilitando o lançamento de livros que caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico”, o que parece não ter ocorrido da mesma forma entre os professores, cujas aulas possuíam como ponto mais relevante os exercícios de análise e classificação de estruturas linguísticas características do português culto.

A solução encontrada pelos governos foi oferecer treinamento para o professor, de modo que este pudesse dominar as práticas pedagógicas mais modernas e que pudessem melhorar o ensino aprendizagem em sala de aula. É nesse momento que ganha destaque o livro didático, pois, sem outros recursos que possibilitassem a aplicação das novas técnicas, o professor encontrava no livro – repleto de sugestões e de planejamentos prontos – a solução para viabilizar o que ele aprendia nos momentos de formação continuada.

Outra perspectiva da Linguística que também se destacou no Brasil foi a gerativista, baseada nos estudos de Noam Chomsky e divulgada no país por diversos estudiosos, dentre os quais podemos citar Mário Perini. As ideias gerativistas vão de encontro às ideias estruturalistas particularmente no que diz respeito ao processo de aquisição da língua que, conforme o gerativismo, ocorreria de maneira praticamente natural, bastando apenas expor uma pessoa a determinada quantidade de estímulos, no momento correto. Dessa forma, o que interferiria na aprendizagem da língua materna seriam fatores mais de ordem psicológica e biológica do que social e tal aprendizagem funcionaria praticamente como uma fórmula matemática precisa e isenta de erros desde que siga determinados parâmetros.

É fato que as propostas de ensino da língua defendidas pelos gerativistas possuem apoio de muitos linguistas adeptos da ideia de uma “gramática internalizada” ser parte de todo e qualquer falante da língua e merecem crédito também por isso. Entretanto, tais propostas não estão imunes a críticas especialmente daqueles que as acusam de terem, segundo Ilari (2009, p. 12) “criado o hábito de considerar um número relativamente limitado de fenômenos

sintáticos sobre os quais se procura dizer muito, deixando de lado áreas de investigação igualmente importantes”. Assim, um gerativista estaria, por exemplo, desconsiderando a semântica como parte relevante da língua e a interação como aspecto importante de toda atividade verbal. Essa perspectiva levou os linguistas e os cursos de Letras a repensarem em um ensino de língua materna em maior sintonia com os anseios e as necessidades do estudante de Ensino Fundamental e Médio e da escola atual.

Dessa maneira, ganhou espaço em sala de aula a necessidade de ressignificar a noção de texto enquanto possibilidade de usar a língua para interagir em sociedade. O estudante passou a escrever redações - narrações, descrições e/ou dissertações -, conforme a orientação do professor – geralmente, a partir de uma figura ou de um tema -, respeitando o padrão culto da língua, certa quantidade de parágrafos e os parâmetros de introdução, desenvolvimento e conclusão. Em consonância, os vestibulares de todo o país incluíram em seu processo de seleção a escrita de uma redação – de certa forma, reiterando a importância da escrita para a sociedade -, cujos critérios de avaliação giravam em torno da correção gramatical e da ortografia. A consequência disso, para Rojo e Cordeiro (2004, p.9):

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras, sabe proceder’.

Apesar da nobreza dos objetivos, percebemos que nesse momento, ocorreu apenas uma mesclagem/mudança de foco – das regras da gramática para as regras do bem escrever um texto –, permanecendo a carência de aprofundamento quanto ao real sentido de se produzir um texto. Para Geraldi (2005, p. 64), produzir texto difere de fazer redação, já que esta se resume a escrever *para* a escola e:

[...] tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho.

A prática escolar da produção textual, nesse caso, é vazia de significados e seu resultado é, no mínimo, frustrante para alunos e professores. Esse desconforto geral ganha eco nos trabalhos de pesquisadores que buscam compreender o que ocorre ao tempo em que desejam encontrar possibilidades de propostas viáveis e efetivas para a questão. Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11) o que ocorreu foi:

Uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula [...] trata-se então de focar o texto em seu funcionamento

e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Nessa perspectiva, ganham força as pesquisas a respeito da dinâmica da interação verbal, cujo foco está centrado na concepção de que comunicar-se não é dizer algo para alguém – passivo – e sim, dizer algo em relação a alguém, que responde ativamente. Dessa forma, é preciso considerar os valores, os pensamentos do outro, sempre que um enunciador deseja estabelecer uma comunicação. Isto porque, para Bakhtin (1986, p. 113), o enunciado “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre o meu interlocutor.” Para que isso ocorra, conforme Fiorin (1996, p. 32-33), este enunciador necessita ter determinadas competências, dentre as quais se destacam:

- i) Competência linguística, que é o conhecimento da gramática e do léxico da língua para poder produzir enunciados gramaticalmente aceitáveis
- ii) Competência discursiva a qual o sujeito está recorrendo quando usa os recursos linguístico-discursivos concernentes a cada gênero textual
- iii) Competência intertextual que se refere ao caráter dialógico que todo texto mantém com outros, seja para reiterá-los ou ratifica-los
- iv) Competência situacional, que diz respeito ao conhecimento referente à situação em que se dá a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo.

Como consequência dessas novas perspectivas amplamente divulgadas em pesquisas no Brasil e em outros países, na proposta curricular oficial - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - é amplamente difundida a ideia de um ensino pautado na noção de gêneros textuais. Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 11):

Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Assim, o objeto de ensino das aulas de língua materna passa a ser, oficialmente, os gêneros textuais, ganhando relevância os textos orais e a produção de sentidos – antes, restrita a apenas um dos atores envolvidos na produção/leitura do texto -. Evidentemente, isso não se deu de forma tão tranquila entre os professores. As dúvidas sobre como operacionalizar as concepções e fazê-las chegar efetivamente à sala de aula e refletirem no ensino e na aprendizagem de forma positiva foram inúmeras e, mesmo diante das variadas perspectivas de abordagem disponíveis nos anos que se seguiram a publicação do documento, tais dúvidas permanecem. Segundo Bezerra (2014, p. 1), até mesmo o conceito de gêneros textuais carece de “um maior esforço para sua adequada assimilação e aplicação”, certamente, por se tratar de “uma história recente, os professores e por vezes, aparentemente, a própria academia ainda

não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações”. Mesmo assim e compreendendo que os PCN não são os únicos responsáveis pela ideia de ensinar língua materna na perspectiva dos gêneros textuais, não se pode negar que eles simbolizam uma quebra de paradigmas em que o ensino tradicional pautado na memorização de regras do português culto e no estruturalismo dá lugar ao ensino contextualizado, no qual linguagem, interação e texto são o foco, numa perspectiva sóciointeracionista.

Diversos trabalhos de pesquisadores respeitados mundo afora e no Brasil foram divulgados com o objetivo principal de contribuir com as reflexões de professores e estudantes de graduação e pós-graduação a respeito de possíveis encaminhamentos para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Kleiman (2005, p. 57), por exemplo, entende que:

O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos, dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Mas usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funcionam os textos.

A leitura como atividade de interação através do texto deve ser foco em todas as atividades educativas da escola, sobretudo, das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que assim, o sujeito transforma e pode ser transformado em sua trajetória sócio histórica. Outros trabalhos também relevantes nesse sentido – que, por sinal, respaldam os PCN – são os de Dolz e Schneuwly, especialmente aqueles que se referem a produção de textos orais e escritos na escola a partir de situações concretas de uso da língua. Com a intenção de aproximar teoria e prática no que se refere ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula, Schneuwly e Dolz (2004, p. 49) propõem algumas prioridades na abordagem com os alunos:

Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;

Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto-regulação;

Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. Nesse caso, o professor estaria negando a ideia de que produzir textos na escola é algo espontâneo - que só depende da criatividade do estudante a qual deve ser encorajada pela escola - e assumindo que isto pode ser ensinado e aprendido, mediante empenho, planejamento, aproximações com o objeto de estudo e com a complexidade do processo, entre outros. Diante disso, adquire relevância a questão do uso social da linguagem nas atividades de produção textual em sala de aula. A

ideia é possibilitar, na escola, a vivência de situações de uso da linguagem semelhantes àquelas vivenciadas fora dela. Para Bezerra (2008, p. 137):

Com a perspectiva da escrita como prática social, os modelos didáticos a serem desenvolvidos na sala de aula vão incluir informações sobre a circulação social dos textos, sua temática, sua composição e seus aspectos linguísticos. Logo, o processo de didatização não poderá desconsiderar elementos discursivos, textuais, nem linguísticos.

Nesse caso, e mesmo considerando algumas das principais propriedades dos textos, como plasticidade e dinamicidade, durante o processo de didatização – transpor um gênero textual da situação real de uso para a escola - para ensiná-los na escola nem sempre será possível usá-los em situações reais e questões sobre o código, a adequação linguística, quem escreve/para quem/em que situação, aspectos genéricos, entre outras, sempre estarão presentes.

Essa perspectiva proporciona a apreensão de que as propostas do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) para o ensino de língua materna, hoje, se sobrepõem àquelas defendidas em períodos posteriores. Isso porque o ensino de leitura, produção e análise linguística visa capacitar o estudante para usar a linguagem em suas mais diversas manifestações, sem priorizar a memorização de regras, mas refletindo a partir de mecanismos de textualização e enunciação.

O ISD tem contribuído significativamente para o ensino e a aprendizagem de língua materna atualmente e sua aplicabilidade em sala de aula tem sido possível graças aos estudos de diversos pesquisadores, dentre os quais destacamos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, - cuja proposta teórico metodológica de abordagem dos gêneros textuais na escola, denominada Sequência Didática, norteia a metodologia para a coleta dos dados no trabalho que ora produzimos-.

Nessa perspectiva, a leitura como atividade de interação através do texto deve ser foco em todas as atividades educativas da escola e, sobretudo, das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que assim, o sujeito transforma e pode ser transformado em sua trajetória sócio histórica.

Para isso, é papel do educador ensinar o estudante a ler e produzir textos orais e escritos que atendam a determinadas necessidades de interlocução.

Desse modo e diante de mudanças tão significativas, é evidente que o professor também precisa se ressignificar, enquanto mediador, na dinâmica atual que exige do estudante a

competência de dominar e transformar os textos que ocorrem nas situações comunicativas. A isso se deve o interesse maior desse profissional em compreender as teorias que embasam as propostas de ensino de língua materna, através da busca por publicações a respeito do assunto, da cobrança ao poder público de fortalecimento dos momentos de formação continuada, bem como, da procura por cursos de especialização no país.

Na mesma perspectiva do Governo Federal, diversos Estados do país também publicaram documentos norteadores com propostas para o ensino. A seguir, trataremos a respeito dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, uma vez que esta pesquisa desenvolveu-se nesse Estado e, mais especificamente, o eixo produção textual, uma vez que este é o foco do nosso trabalho.

## 2.2 Produção de textos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – doravante, PCLPPE - criados em 2012 dialogam com a Base Curricular Comum (BCC, 2008)<sup>1</sup> e as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM, 2008),<sup>2</sup> documentos oficiais do Estado elaborados anteriormente, cujas perspectivas giram em torno de um ensino que capacite o aluno a atuar na sociedade de forma ética e responsável. Diversas instituições educacionais do Estado, como, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e Secretaria Estadual de Educação, representadas por técnicos das gerências regionais e professores das universidades e das escolas públicas estaduais e municipais – cerca de 550, no total - participaram da construção do documento, a partir de muitas discussões e reflexões respaldadas por pesquisas recentes.

Os PCLPPE apregoam, ainda, um modelo de ensino em consonância com a perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998), sendo assim, a integração e a contextualização dos conhecimentos devem nortear o ensino e a aprendizagem em sala de aula, o que “contribui muito para que a escola e suas práticas

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo a BCC que orientou a atuação dos professores em sala de aula, destacando conhecimentos e saberes necessários aos estudantes, produzida em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

<sup>2</sup> As OTM, também publicadas pela SEDUC PE, em 2008, pretendem complementar a BCC, orientando o professor quanto às aprendizagens significativas a serem trabalhadas em sala de aula, conforme unidades didáticas e séries específicas.

possam fazer sentido para os estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p. 14). Dessa forma, a proposta de ensino “toma o texto como objeto central e privilegia práticas de uso da linguagem”, reforçando a “construção de um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar” (PERNAMBUCO, 2012, p. 14) e no ensino que desenvolva competências para usar a língua de maneira autônoma, visando ao aprimoramento pessoal e profissional.

Os PCLPPE são dispostos em eixos na perspectiva de que a organização e sistematização do trabalho com a linguagem nas aulas de Língua materna considerem a relevância de se desenvolver um leque de capacidades dos estudantes abrangendo leitura, escrita e oralidade. Tais eixos são: apropriação do sistema alfabético, análise linguística, oralidade, leitura, letramento literário e escrita.

O eixo escrita é organizado de modo a priorizar a dimensão discursiva da escrita, que é vista como interação e como um dos modos de dizer. Segundo os PCLPPE (PERNAMBUCO, 2012, p. 107), “a apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos”, portanto, é importante que sua abordagem na escola possibilite “o reconhecimento das situações sociais que dão origem a esses gêneros e de sua estrutura linguística” (PERNAMBUCO, 2012, p. 108) a partir da articulação entre os diferentes eixos que organizam os PCLPPE.

O documento propõe, ainda, o trabalho com o eixo análise linguística de forma vertical, perpassando todos os eixos do currículo, de maneira que o estudante possa, ao produzir textos, proceder a uma reflexão metalinguística sobre os aspectos da linguagem característica de cada gênero e tipo textual. Ao defender tal proposta, os PCLPPE (Pernambuco, 2012, p. 106) argumentam que, dessa forma, “o estudante torna-se capaz de uma atividade criativa de produção textual, superando a perspectiva de repetição de modelos pré-estabelecidos de textos”, procurando, assim, manter-se longe das propostas que preconizavam o ensino descontextualizado, sem no entanto, desconsiderar a relevância que possui a reflexão gramatical em situações que a exijam e mais especificamente quando da produção de textos.

Em suas orientações para o professor, no eixo escrita, os PCLPPE chamam a atenção para a necessidade de se criarem situações nas quais o estudante use a linguagem escrita de

maneira significativa em contextos intra e extra escolares a partir de temáticas que despertem seu interesse e curiosidade, na perspectiva dos gêneros textuais. Conforme o documento em questão (PERNAMBUCO, 2012, p. 107):

A apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos. Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas. Essas escolhas dependerão do domínio de um repertório de gêneros pelos estudantes, sendo tarefa da escola a progressiva ampliação desse repertório.

Dessa forma, o documento afirma seu alinhamento com a proposta de Bakhtin (1997) para o trabalho com textos e com o interacionismo sócio discursivo, concepção influenciada por esse mesmo teórico e que propõe o estudo dos gêneros textuais como meios de articulação entre as práticas sociais e o ensino e aprendizagem que ocorrem na escola.

Assim, dialogando com os postulados do ISD e de Schneuwly e Dolz (2004), os PCLPPE reiteram que os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, devem ser sistematicamente trabalhados na escola para desenvolver no estudante capacidades de expressão, sobretudo visando a aproximação entre as práticas escolares e as práticas sociais – o que, para o ISD ocorre pela linguagem e se materializa por meio de gêneros textuais.

O eixo escrita - como os demais dos PCLPPE – é composto de expectativas de aprendizagem que indicam quais conhecimentos precisam ser desenvolvidos pelo estudante a cada ano. Tais conhecimentos, abordados de forma espiral, são relacionados por ano de escolaridade, cuja indicação é feita por cores específicas conforme momentos de introdução, sistematização e consolidação, conforme especificado na legenda a seguir:

- a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
- a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
- a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
- a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Figura 1: Etapas do processo de escolarização em que devem acontecer a abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem. Fonte: PERNAMBUCO, 2012, p. 16

O eixo aqui em destaque é composto por tópicos cujas expectativas de aprendizagem englobam capacidades que vão desde o estabelecimento de relações entre partes do texto até aquelas mais elaboradas, consideradas fundamentais para a produção de textos dos mais diversos gêneros, conforme exija a intenção comunicativa do momento. Tais tópicos compreendem: escrita, discurso narrativo, discurso argumentativo, discurso injuntivo, discurso expositivo, discurso descritivo, discurso de relato e discurso poético e são distribuídos ao longo dos anos de escolaridade, conforme especificado na figura 1, já apresentada.

O tópico que trata do discurso argumentativo, no qual está inserido o gênero artigo de opinião - enfoque desse estudo -, compõem-se de expectativas de aprendizagem que preveem desde a expressão de opiniões até a elaboração de textos argumentativos com expressividade e estratégias adequadas ao contexto e ao gênero textual proposto. Tal discurso, segundo o documento, deve ser abordado já a partir do 3º ano do Ensino Fundamental – com noções elementares, sem que se formalize seu conceito - até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que a consolidação deve começar a ocorrer a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. No Currículo de Português para o Ensino Fundamental - documento também elaborado pelo governo de Pernambuco para orientar o professor quanto à unidade didática em que cada conteúdo que se relaciona à expectativa de aprendizagem citada nos PCLPPE precisa ser abordado – o trabalho mais sistemático com o gênero artigo de opinião começa a se consolidar a partir do 8º ano e a produção do texto com suas especificidades ocorre a partir do 9º ano.

Nessa perspectiva, os PCLPPE evidenciam estar fundamentados nas concepções que orientam para a produção de textos em sua dimensão discursiva e cita Koch e Elias (2010) como relevantes nesse sentido (PERNAMBUCO, 2012, p. 104):

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH e ELIAS, 2010, p. 34)

Baseados nesses pressupostos, o documento orienta que para ensinar a língua materna a partir da produção do gênero artigo de opinião, o educador deve propor atividades que desenvolvam competências leitoras e escritoras no estudante, fazendo uma aproximação entre os conteúdos propostos no currículo de Língua Portuguesa e a linguagem usada pelos articulistas na esfera jornalística.

Como o artigo de opinião figura entre os gêneros discursivos argumentativos, abordaremos o tema no próximo tópico, dando ênfase a argumentação escrita e aos diversos aspectos, recursos e estratégias envolvidos na sua produção.

### 2.3 Os gêneros do discurso argumentativo

No atual cenário do ensino de língua materna, a escrita é vista como um fenômeno social que possibilita o diálogo em um contexto diferente daquele da oralidade, na medida em que permite a interação com um outro ausente fisicamente, porém, presente com sua voz e com seu discurso, participando ativamente na (re)construção de sentidos. Argumentar, por sua vez, mostra-se essencial para o homem na medida em que o habilita a buscar cooperativamente uma verdade. Verdade, esta, não constituída de uma certeza plena e absoluta, mas, sobretudo compreendida como representação de ideologias e culturas. Na contemporaneidade, argumentar passou a ser relevante pré-requisito na luta pela conquista de direitos em cujo cerne se inscreve a fundamentação com a apresentação de argumentos consistentes e bem construídos a partir de expectativas do locutor em diálogo com um pretense interlocutor, ambos envolvidos em um contexto específico de interlocução. Dessa forma, Ensinar a argumentar se constitui como um dos maiores desafios de educadores que intentam ampliar a competência comunicativa dos seus alunos com vistas à construção de conhecimentos visando sua melhor atuação em sociedade como cidadão.

Argumentar é uma das mais poderosas formas de expor, defender e/ou contrapor pensamentos, ideias e concepções usadas desde os tempos mais remotos e diante das mais diversificadas audiências. Por vezes, cabe argumentação até para questionar-se e (re)fazer caminhos ou possibilidades, passando, esta, a funcionar como meio de investigação e proposta de crítica e conclusão. Assim, a argumentação passa a ser vista enquanto parte constitutiva da linguagem, intrinsecamente relacionada ao homem e a sua capacidade de influenciar e ser influenciado por meio do uso da palavra; ou seja, explícita ou implicitamente, o sujeito está sempre querendo direcionar o olhar do outro para uma determinada perspectiva, mesmo quando está narrando, informando ou simplesmente relatando um fato sobre o qual ele afirma ser imparcial. Parte desse pressuposto, a necessidade de o homem argumentar para, de fato, atuar em seu grupo social, compreendendo as relações de poder ali estabelecidas na busca de que, nessa sociedade prevaleça a diversidade e não a diferença e a dominação. Em sua dimensão social, argumentar é muito mais que concordar ou não com o que se determina legalmente. Para Grácio (2010, p. 31) “O direito a argumentar é algo que todos prezam e que ninguém está verdadeiramente em condições de prescindir enquanto membro da sociedade”. De fato, argumentar seria uma forma de influenciar e persuadir alçadas às quais competem legislar e decidir sobre a sociedade.

Mas, e como conseguir sucesso e atingir um intento a partir da argumentação? É preciso vislumbrar na língua e pela língua a possibilidade real e concreta de agir para conquistar adesão a partir do convencimento – este percebido como ‘vencer junto’ – sem imposição, mas com a participação do outro na construção de sentidos que (re)construam e transformem argumentos e discursos. Nessa perspectiva, apresentar argumentos consistentes, elaborados a partir de bases teóricas e empíricas, pode ser a diferença entre o já estabelecido e a reestruturação de concepções. Construir esses argumentos requer a observância a determinados princípios como: receptibilidade – argumentos denotativos de generalidade, que trazem, implicitamente um ‘nós’-, pertinência – argumentos ajustados ao tema e ao ponto de vista defendido -, suficiência – argumentos compreendidos como suficientes para convencer o interlocutor - e contestabilidade – argumentos passíveis de contestação, na medida em que se acredita na existência da polêmica e da contestação. Esse trabalho requer investimento em ensino e aprendizagem, uma vez que construir argumentos com tais características é um processo complexo, refinado com a prática e não uma capacidade inata.

Nesse contexto, a escola passa a ser lugar privilegiado para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que dentre as suas funções primordiais está a de constituir cidadãos com capacidade para analisar criticamente as diversas situações e, a partir disso, tomarem decisões impactantes na sua vida e na de toda uma comunidade. Para tanto, é preciso considerar a argumentação como objeto de estudo e instrumentalizar o estudante para mobilizar aspectos linguísticos, discursivos e retóricos, com vistas a convencer e persuadir, enquanto constrói conhecimentos.

Na perspectiva retórica, é a convicção de que existem pontos de vista diferenciados, de que tudo é discutível, que torna possível uma situação de interação na qual se sobressaem argumentos e contra-argumentos na mesma proporção. Conforme Grácio (2010, p. 80) uma comunicação argumentativa “tem mais possibilidades de ser recebida, considerada e aceita se for elaborada como resposta às aspirações daqueles a quem se dirige.” Sendo assim, construir contra-argumentos é uma maneira de se aproximar do interlocutor e com ele interagir, o que, no entanto, não prescinde de uma articulação habilidosa dos próprios argumentos de modo a persuadir e mostrá-los como preferíveis. Grácio (2010, p. 81) elenca algumas formas de contra-argumentar, de maneira que se problematize muito mais que se deseje estabelecer o que é verdadeiro ou falso:

- quanto ao modo de equacionar o assunto em questão (ou seja, de configurar e focar o que é ou não relevante — «a questão não é essa»);
- pela desclassificação global do discurso do outro como simples discurso de conveniência e não de substância («isso é mera retórica»);
- pela preferência por uma forma alternativa de perspectivar (e neste caso a divergência não significa negação da perspectiva do outro — «o meu modo de ver é diferente» ou «a questão não se põe nesses termos»);
- pela rejeição global da perspectiva apresentada (e, neste caso, dar-se-á a refutação das assunções de princípio do discurso do outro «o que você diz é inaceitável»);
- pela desvalorização do discurso do outro através do questionamento da coerência dos seus próprios termos («o que diz não tem consistência»);
- por uma discordância quanto ao tipo de argumentos e de estratégia utilizados para se estabelecer a tese, ainda que haja concordância com ela, («considero que sim, mas não pelas mesmas razões»);
- pela divergência quanto a certos pontos da argumentação (e aqui podem questionar-se essencialmente os raciocínios em termos de sua suficiência: «não é um bom exemplo», «as analogias devem comparar coisas comparáveis»).

Assim, ao trabalhar e desenvolver a capacidade argumentativa do estudante, faz-se necessário considerar também a produção de contra-argumentos de maneira estruturada e consciente. Conforme Grácio (2010) além de abordar contra-argumentos é muito importante falar em contra-discurso, enquanto possibilidade de considerar a voz do outro na própria comunicação argumentativa. O contra-discurso, para o autor (GRÁCIO, 2010, p. 82), poderia ser: “de rejeição – quando se refuta a posição do outro -, de alternativa – quando se alarga o

campo de possibilidades -, de contraponto – quando se apela para que mais coisas sejam levadas em consideração”. Embora tal classificação não seja o mais relevante quando se trata do ensino de argumentação na escola, acreditamos que pode ser relevante quando se teoriza sobre argumentação em sala de aula.

Já para Bronckart (1999), esta apresenta, com certa regularidade, uma série de fases características do gênero e que a situa em um tipo de discurso, por sua vez, relacionado com representações de mundos discursivos. Dessa forma, a sequência argumentativa, produzida a partir da existência de uma tese discutível, possui uma organização estruturada em 4 fases quais sejam (BRONCKART 1999, Apud XAVIER, 2006):

- 1 – fase de premissas: exposição de uma constatação de partida;
- 2 – fase de apresentação de argumentos: exposição de elementos que orientam para uma conclusão provável
- 3 – fase de apresentação de contra-argumentos: restrição à orientação argumentativa;
- 4 – fase de conclusão: integração dos efeitos de argumentos e contra-argumentos apresentados.

Um dos autores que nos chama a atenção para os aspectos discursivos da argumentação é Patrick Charaudeau para quem é insuficiente analisá-la apenas considerando seus aspectos linguísticos. Para o estudioso (2009, p. 220) a argumentação relaciona-se com persuadir por elementos interligados e interdependentes: o sujeito, a situação e o contrato de comunicação.

O sujeito, segundo Charaudeau (2010), deve ser definido por meio da identidade social que assume no momento do ato de linguagem. Dessa forma, para o autor (2010) há um sujeito inscrito em uma situação de comunicação que, ao mesmo tempo em que é subordinado às restrições impostas por esta é, de certa forma, livre para posicionar-se perante elas. Ou seja, o sujeito é de linguagem, mas também de discurso, quando ele vai escolher e usar estratégias conforme seu projeto de dizer. Assim, compreendemos que não há uma forma única ou ideal de produzir uma argumentação, bem como que esta traduz e suscita um universo de sentidos conforme, entre outros aspectos, o sujeito da situação de comunicação, seu papel e sua intencionalidade na ocasião. Tal sujeito pode ser visto sob a perspectiva biológica – comunicante -, produtor do texto dentro de um determinado contexto em um status social que se dirige a outro sujeito também biológico – interpretante -; e sob a perspectiva discursiva, cujo sujeito é o enunciador que só existe através do uso da fala em uma situação de enunciação linguística interagido com um destinatário. Ainda a respeito do sujeito do discurso, Maingueneau (2001, p. 54) acrescenta:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo) [...]. Assim, se admitimos que o discurso é interativo, que ele mobiliza dois parceiros, torna-se difícil nomear ‘destinatário’ o interlocutor [...]. Por isso, acompanhando o linguista Antoine Culioli, falemos de co-enunciador. [...] coenunciadores designará os dois parceiros do discurso.

O autor nos convida a refletir sobre o fato de a argumentação, enquanto ato de linguagem, pressupõe a existência de parceiros ativos que interagem na via de mão dupla da enunciação, na qual ambos são responsáveis pela comunicação. Tais parceiros, para Charaudeau (2010) agem na troca languageira a partir de um contrato de comunicação no qual, tacitamente, ambos sabem como atuar. Tais conhecimentos dizem respeito ao papel de ambos no discurso e a relação estabelecida entre ambos, à intencionalidade do ato de linguagem, à temática envolvida, entre outros.

Para Maingueneau (2001) é esse contrato de comunicação que possibilita ao coenunciador a leitura dos implícitos postos no texto. O autor elenca três aspectos envolvidos em tal contrato, também na esteira dos saberes compartilhados: competência linguística – os parceiros precisam ter domínio do léxico e da sintaxe da língua – competência genérica – o co-enunciador deve partilhar do conhecimento a respeito do gênero textual usado no momento da comunicação – e competência comunicativa – conhecimento de mundo partilhado e suficiente.

Quanto à situação de comunicação, Charaudeau (2010, p. 10) alerta que em seu bojo é relevante tanto a condição de produção do enunciado como a condição de recepção, uma vez que ambas são fundamentais para a produção de sentidos. Para o autor (2010, p. 10), tal situação é o:

conjunto de condições situacionais não enunciadas que determinam em parte o sentido do ato de linguagem e que fariam deste um objeto de troca contratual entre as duas partes envolvidas. A situação de comunicação constitui um lugar de restrições à produção e à interpretação de enunciados, proporcionando aos sujeitos produtor e interpretante instruções de construção/interpretação do sentido.

Sendo assim, para o autor, a situação de comunicação sobrepõe-se ao contexto, na medida em que esta é mais abrangente e oferece mais elementos para a construção de sentidos pelo sujeito interpretante, facilitando a interincompreensão entre os participantes da comunicação a partir das restrições impostas pelo texto.

Já para Amossy (2007, p. 133), a argumentação está intrinsecamente ligada a Análise de Discurso, uma vez que “o projeto de persuasão fundamenta-se também em procedimentos

linguageiros que ultrapassam a esquematização”. Ou seja, na perspectiva da AD, produzir um texto argumentativo é muito mais que seguir esquemas, uma vez que isso não dá conta da “densidade e da complexidade da argumentação”. Para a pesquisadora (2007, p. 134):

A argumentação deve ser analisada em situações de discurso variadas, uma vez que ela depende das possibilidades da língua e das condições sociais e institucionais que determinam parcialmente o sujeito, fora dos quais a orientação ou a dimensão argumentativa do discurso não pode ser apreendida com discernimento.

Por conseguinte, compreendemos que a argumentação deve ser vista em sua dimensão social e ser abordada de maneira a permitir que o sujeito se perceba enquanto cidadão de responsabilidades e de direitos.

A respeito dos aspectos linguísticos da argumentação, Charaudeau (1992), citado por Xavier (2011), afirma que quando utilizamos elementos da língua para construir o discurso, a enunciação está se constituindo e quando nos apropriamos dos recursos da língua com a mesma finalidade, é o enunciado que se constitui. Para Charaudeau (1992, Apud Xavier, 2011, p. 36) ao produzir o enunciado, o enunciador deixa visíveis algumas marcas, dentre as quais, estão:

- Palavras gramaticais: conjunções, conectores, pronomes relativos, etc;
- palavras lexicais: palavras que incorporam uma relação lógica;
- certas construções frasais: construções que apresentam, pela hierarquia que estabelecem entre as orações que as compõem, uma relação lógica (como por exemplo, verbos no gerúndio)

Tais ideias vão ao encontro do que compreende Koch (2009) quando a autora, em seus estudos sobre argumentação, linguagem e discurso nos convida a refletir sobre o papel da semântica argumentativa no ensino e aprendizagem de língua materna. Para Koch (2009), a argumentação é constituída, entre outros, de marcas linguísticas decisivas para o estabelecimento da compreensão do enunciado, daí a relevância dos estudos na perspectiva da semântica argumentativa, que para Koch (2009, p. 19):

Preocupada com a construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como indissolavelmente interligados.

Portanto, o discurso, enquanto texto escrito, estabelece o diálogo entre locutor e interlocutor imersos em uma situação discursiva através do uso de procedimentos argumentativos com características sintáticas e semânticas e que possibilitam a construção de

sentidos e a macrossintaxe do discurso, objetivo principal da semântica argumentativa. Tudo isso, porque, ainda segundo Koch (2009, p. 19):

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

Desse modo, a linguagem passa a constituir-se como lugar de trocas, capaz de gerar consequências, efeitos e comportamentos, sendo, portanto, objeto de mediação entre locutores que interagem em um contexto permeado de recursos expressivos implícitos e explícitos. Tais recursos podem ser empregados pelo locutor na perspectiva de orientar o interlocutor para a construção de determinados sentidos em detrimento de outros. Koch (2009, p. 33) elenca uma quantidade expressiva desses recursos que se constituem dentro de categorias de análise nos textos argumentativos, dentre as quais estão:

- As pressuposições;
- as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
- os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos verbais, de expressões de tipo: é claro, é provável, é certo, etc);
- os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
- as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala.

Considerando que argumentar é parte constitutiva do sujeito enquanto usuário da linguagem, cabe à escola fazer o estudante perceber as diversas possibilidades que se abrem a partir da produção da argumentação escrita lançando mão de conhecimentos retóricos, discursivos e linguístico. Isso ocorre, também, porque produzir um gênero textual como ação retórica significa dizer que a pessoa que produz um texto pretende que seus interlocutores façam alguma coisa a partir do seu dizer no texto produzido. Se, por exemplo, o gênero textual está inserido no universo das sequências argumentativas, o locutor não só pretende ver sua proposta compartilhada como também provocar no interlocutor mudança de ideia e de atitude. É por isso, que o escritor já escreve pensando em quem vai ler e faz algumas escolhas – linguísticas, por exemplo - para atingir esse público específico; pensa antecipadamente no papel exercido pelo outro e no papel que ele próprio exerce e parte da própria experiência com o uso de gêneros - para decidir sobre o gênero mais adequado àquela situação - pensando, inclusive, sobre as características prototípicas.

Para discutir sobre tais características, abordaremos a seguir o ensino e aprendizagem dos gêneros da sequência argumentativa, considerando que trabalhar em sala de aula com a superestrutura dos gêneros é uma estratégia para facilitar a apreensão da forma relativamente constante destes, pelo estudante.

#### 2.4 Ensino e aprendizagem dos gêneros textuais da sequência argumentativa

Em nossa prática social diária, estamos imersos em situações nas quais o uso de gêneros textuais é algo praticamente impossível de evitar, seja para trocar informações ou para emitir opiniões, recorreremos a enunciados que enquanto atendem a esses propósitos, nos constroem enquanto sujeitos, que para Geraldi (1999, p. 19):

Se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Nessa perspectiva, a escola tem, entre suas funções, desenvolver a competência discursiva do estudante, considerando esta como uma competência fundamental na constituição desse sujeito que está sempre inserido em situações da vida social que requerem o manejo dos mais diversos gêneros textuais e precisa ser responsivo, consciente do impacto do seu dizer e do dizer dos outros na comunicação. Assim, a escola elege objetos de estudos considerados necessários a esse sujeito, dentre os quais podemos citar a argumentação, no sentido de ampliação da competência argumentativa - compreendida como uma capacidade que precisa ser aprimorada, uma vez que não é inata e como tal, passível de se ensinar e de se aprender-.

Por conseguinte, o ensino de argumentação deve ser abordado na escola pressupondo que esta é uma atividade de uso social da linguagem por meio da qual se pode potencializar no estudante a aprendizagem de elementos linguísticos que vão desde lexicais e semânticos até pragmáticos e ideológicos. Assim, o ensino e aprendizagem de gêneros na perspectiva das sequências textuais, conforme os pressupostos de Adam (2011, p. 77) se constituem como relevantes, uma vez que:

Transpondo as fronteiras do núcleo da frase simples para abordar os produtos naturais da interação linguística, que são os textos, [...] passa-se da dimensão frasal, regida pela gramática – que privilegia a forma em relação ao conteúdo, a regra em relação à opção – a uma dimensão textual – que trata dos recursos coesivos especializados de que o falante dispõe. [...] Ou seja: partir da gramática para entrar na complexidade das ligações que unem as unidades textuais.

Essa proposta do autor de estudar os textos sob os aspectos sintáticos e funcionais exige que o estudante possua competências cognitivas mas também textuais para manejar os diversos textos que se lhe afiguram em sua prática social, considerando que os textos são construídos a partir de diversos aspectos composicionais. As sequências textuais configuram-se como unidades prototípicas – elementos linguísticos e textuais mais estáveis e recorrentes, menos expostos a fatores sociais – que contribuem efetivamente na identificação de um gênero textual, cujo ensino pode favorecer a aprendizagem e o manuseio pelo estudante na escola e também em situações reais de uso na sociedade. Nesse caso, a interação também é favorecida, uma vez que reconhecer um gênero textual por suas características composicionais pode proporcionar uma resposta mais efetiva e a um diálogo mais imediato com o que ele propõe.

O estudo dos gêneros abordado a partir de sequências textuais – objeto da linguística textual - mostra-se mais eficiente que na perspectiva tradicional dos tipos textuais, uma vez que este parece ser menos amplo na medida em que passa a ideia de que o texto deve receber apenas uma classificação para sua parte composicional que aparenta refleti-lo em sua totalidade. A questão é que conforme a proposta de Adam, entram na análise textual aspectos relativos à linguística textual, análise do discurso e textualização e isso a torna, a nosso ver, mais completa que a proposta por autores que defendem tal análise na linha tradicional dos tipos textuais. Para este autor (2011, p. 205), as sequências textuais são:

Unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados, compostas de:

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

Mesmo possuindo alguma autonomia, as sequências textuais não deixam de manter certa dependência com o todo textual do qual fazem parte e tal dependência diz respeito, sobretudo, a combinações, feitas anteriormente, de proposições. De certa forma, a análise

textual nessa perspectiva está relacionada ao fato de oferecer subsídios para a compreensão da parte estável dos enunciados. A essas combinações realizadas anteriormente de proposições Adam (2011, p. 205) denomina: “narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva”. Sobre cada sequência, o autor (2011, p. 216 – 254) diz, basicamente, o seguinte:

- Sequência narrativa: exposição de fatos reais ou imaginários considerando duas realidades distintas: eventos e ações. Os primeiros ocorrem sem intervenção intencional de um agente, já as ações se caracterizam pela presença de um agente que provoca ou tenta evitar uma mudança.
- Sequência argumentativa: estratégia discursiva amparada em dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese via procedimentos argumentativos, com foco no convencimento de um interlocutor.
- Sequência explicativa: aparece como um ato intermediário entre o desejo de partilhar uma crença ou um conhecimento e o objetivo de convencer para fazer agir. Supõe um deslocamento de seu autor da posição de agente implicado pela significação da ação a testemunha que percebe causas nas intenções.
- Sequência dialogal: no contexto da escrita, a sequência dialogal não deve ser confundida com a oralidade autêntica (conversa informal, debate, etc.), uma vez que ambas são realizadas em situações enunciativas diferentes. Na sequência dialogal escrita há uma normalização escritural dos enunciados; é comum encontrá-la em posição de subordinação à sequência narrativa. Já a que ocorre em situações de oralidade apresenta, em sua estrutura, a sequência fática de abertura e de fechamento e no meio, as sequências transacionais, ou, o corpo da interação.
- Sequência descritiva: composta de elementos dispostos de forma não linear, organizados hierarquicamente conforme o objetivo do produtor e o efeito de sentido que este planeja produzir. Tal sequência pode exprimir o que o descritor sente, toca, ouve; bem como seu estado de saber, por isso, em sua produção, configuram-se como relevantes os organizadores e conectores textuais.

Cabe ressaltar que em nenhum momento da apresentação de seu estudo Adam defende que as sequências textuais podem ser estudadas na perspectiva da homogeneidade, pelo contrário, ele nos fala a respeito de uma heterogeneidade frequente que, entretanto, não resulta em um texto caótico, uma vez que uma das sequências será dominante em relação as demais. Tal dominância pode ocorrer tanto pelo quantitativo maior de características de uma determinada sequência quanto pela sequência com a qual se inicia ou se conclui o texto. Adam (2011, p.277) cita como exemplo, a fábula, que tanto pode ser uma sequência narrativa do ponto de vista do seu esquema prototípico quanto argumentativa, se for considerado “o encaixamento argumentativo na máxima da moralidade”.

Estudar os gêneros textuais da sequência argumentativa na escola mostra-se como interessante a medida em que favorece o exercício de trabalhar o lado crítico e reflexivo do estudante ao tempo em que colabora para a produção de formas mais elaboradas do pensar, e, conforme Adam (2011), tal sequência é a mais utilizada no discurso, podendo até mesmo ser tida como outra. Marcuschi (2008, p 219) nos fala a respeito de gêneros argumentativos das

modalidades oral e escrita como o artigo de opinião, o debate regrado, a carta argumentativa, discursos políticos, editoriais, discurso de defesa e acusação, entre outros; os quais possuem como “capacidades de linguagem dominantes a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição, ao discutirem problemas sociais controversos.”

Adam (2011) distingue, ainda, a argumentação da dedução e da demonstração por estas serem vistas como irrefutáveis e aquela situar-se no campo da polêmica ao se estabelecer a partir de contra discursos e exprime isso, de forma esquemática da seguinte maneira:

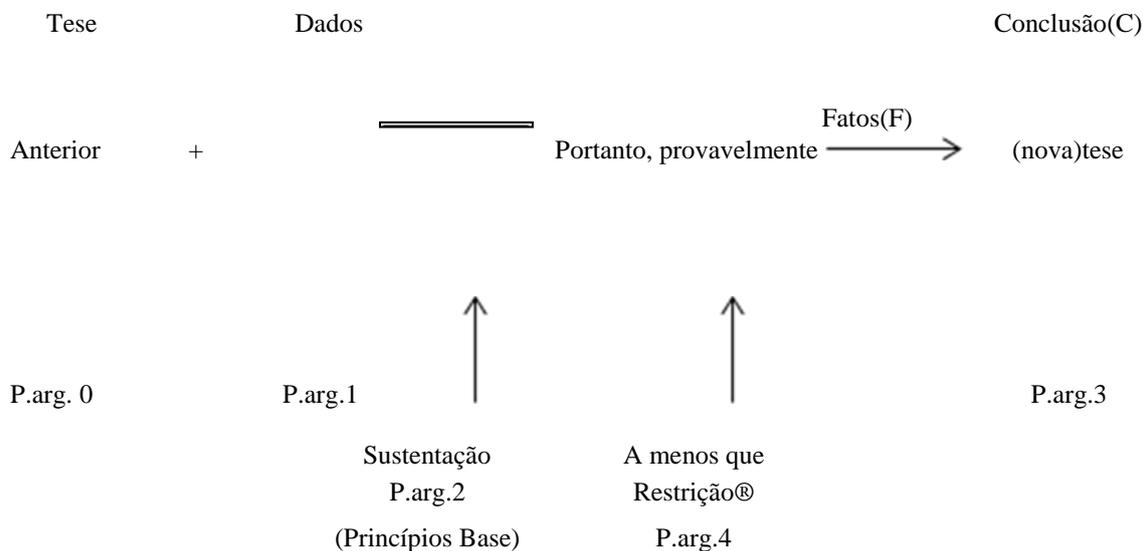


Figura 2: Esquema da sequência argumentativa prototípica completa. (ADAM, 2011, P.234)

Nesse esquema, P.arg. é a proposição argumentativa e as macroproposições que seguem são a base do esquema, ou seja: P.arg.1 são os dados, P.arg.2, as justificativas, explicações que sustentam o posicionamento adotado, P.arg.4, a voz contrária, o contraargumento e P.arg.3, a conclusão. Todas relacionadas a uma tese anterior – P.arg.0, que não precisa necessariamente estar explícita e é uma afirmação a ser refutada.

Conforme esclarecimento do autor, isso não significa que o esquema aponta para uma forma linear fixa e imutável, pelo contrário, não há nenhuma obrigação em relação à ordem em que ocorrem os eventos do esquema; a nova tese, por exemplo, pode aparecer no início ou no final da argumentação; podendo, ainda ser retomada pela conclusão. O que é, de fato, relevante é que a proposta de usar as sequências textuais como ferramenta de análise para

textos argumentativos, bem como, para atividades de produção de textos de opinião na escola configura-se como importante na medida em que, por exemplo, possibilita ao estudante a observação de dados e premissas para fazer inferências que levem a uma conclusão em detrimento de outra.

Com foco nas dimensões ensináveis dos gêneros textuais nos quais predomina a sequência argumentativa, diversos pesquisadores têm realizado relevantes trabalhos para os interessados em uma abordagem mais significativa para o estudante, sem dar prioridade a aspectos teóricos cujas reflexões cabe ao professor realizar; como por exemplo, Barros (2012, p. 12) que propõe um modelo didático/teórico, que segundo ela, pode auxiliar o estudante na produção de tais gêneros, também em contextos extra escolares e que contempla o exposto da proposta de Adam (2011)) neste trabalho. Para tanto, a autora (BARROS, 2012, p. 28) usa a carta de reclamação como exemplo, apresenta-o em um quadro-resumo e defende que o modelo pode servir para quaisquer textos argumentativos que possuam certa estabilidade em sua composição.

Conforme a autora (BARROS, 2012), o modelo didático proposto também serve aos propósitos de Schneuwly e Dolz (2004) no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula na proposta teórico-metodológica da sequência didática. Para a pesquisa que ora desenvolvemos, consideramos pertinente o modelo didático do gênero artigo de opinião proposto por Hilá (2008, p 188) – e descrito a seguir - abordando aspectos referentes ao conteúdo temático, à estrutura composicional e a questões linguístico-discursivas, o qual adaptamos conforme a turma na qual aplicamos a SD por nós proposta.

- i) Quanto ao conteúdo temático: parte de uma questão controversa, polêmica, surgida de um fato noticiado, conhecido. É preciso que se leve em consideração os aspectos implícitos, os quais são compartilhados pelos participantes da interação. O interlocutor do gênero, geralmente, é leitor das classes A, B ou C
  - ii) Quanto à estrutura composicional: o artigo se estrutura, geralmente, a partir da presença de: contextualização da questão a ser discutida; explicitação da posição do articulista; uso de movimentos argumentativos como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação.
  - iii) Quanto aos aspectos linguístico-discursivos: organização do discurso, quase sempre, na terceira pessoa; predomínio do presente do indicativo e do subjuntivo para a contextualização do assunto e apresentação dos movimentos argumentativos; presença de vozes, tanto em relação ao jornal que é perpassado por seus valores ideológicos, como também, às vezes, decorrentes da relação do autor com sua esfera de atuação; presença de citações; presença de operadores argumentativos; presença de verbos ou grupos proposicionais introdutórios do discurso citado; utilização das aspas como estratégia de ironia;
- presença do discurso relatado indireto; utilização de indicadores modais do tipo "é preciso"; presença de modalizadores que indicam o acento valorativo do articulista.

Bonini (2005), em sua análise da aplicabilidade das sequências textuais ao ensino de línguas, cita diversos autores que se dedicam a esse tema (BRANDÃO 2000, BRONCKART 1999, entre outros), bem como, os objetivos dos PCN (BRASIL,1998) quanto ao trabalho com a proposta. Segundo ela, tais pesquisadores concordam quanto a incluir as sequências como conteúdo programático e quanto a embasar as concepções de gênero conforme Bakhtin; entretanto, ainda não há consenso entre os estudiosos a respeito da quantidade e denominação das sequências textuais. Os PCN, por sua vez, propõem que as sequências sejam trabalhadas em atividades de leitura de textos escritos e nas de análise linguística e, ainda, que, em sala de aula, os gêneros sejam agrupados conforme a capacidade a ser desenvolvida pelos estudantes de acordo com os pressupostos de Dolz e Schneuwly. Bonini (2005, p. 236) conclui sua análise afirmando que para além das indefinições:

Ao se adotar o termo sequência, há uma vantagem imediata para o ensino: a renovação da noção de redação escolar tradicionalmente praticada nas escolas. Termos como narração, descrição e dissertação passam a ser entendidos como componentes textuais e não mais como gêneros.

Portanto, embora o ensino de leitura e produção textual a partir do estudo das sequências textuais configure-se como uma relevante ferramenta de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, diante das indefinições, esta não deve ser a única proposta de abordagem, considerando que inúmeros outros aspectos relacionados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes devem ser trabalhados e aprofundados em sala de aula.

É nessa perspectiva que o próximo tópico está elaborado. Nele, trataremos a respeito do ensino e aprendizagem do artigo de opinião - uma vez que este constitui o material de análise desta pesquisa - abordaremos as especificidades do gênero e teceremos considerações a respeito de uma proposta de modelo didático para trabalhar com seus aspectos ensináveis.

## 2.5 Ensino e aprendizagem do artigo de opinião

Elegemos como nosso objeto de análise neste trabalho o artigo de opinião, entre outras razões, por considerarmos relevante para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais a afirmação de Miller (2011) a respeito de um gênero ser a “chave” para participar de determinadas ações das comunidades. No nosso caso, o artigo de opinião seria, para o

estudante, uma maneira de participar do debate que se abre em torno de temas polêmicos - e de seu interesse - que afetam uma das comunidades da qual ele participa.

O artigo de opinião - embora possua certo caráter elitista por circular apenas em jornais e revistas mais voltados para a comunidade com níveis mais amplos de letramento - é um texto que pode afetar boa parte da sociedade por tratar de temas de seu interesse a partir do ponto de vista de seu produtor que tem a possibilidade de mobilizar os recursos da língua com o fim específico de persuadir. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o artigo de opinião está inserido na esfera de comunicação jornalística e, como tal, presta-se à discussão social de assuntos polêmicos, expressando uma opinião sobre estes, visando persuadir o leitor e conforme (BRÄKLING, 2000, p. 226):

É um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor.

O gênero artigo de opinião costuma circular em meios impressos e virtuais, pode ser escrito tanto por um jornalista quanto por uma pessoa que possui um conhecimento mais aprofundado sobre o tema a ser tratado e é uma forma de divulgar ideologias e valores com o objetivo de persuadir seu público-alvo a respeito de temas controversos – geralmente noticiados anteriormente pelo próprio jornal ou revista - que a este interessa. Para isso, o articulista, em um estilo particular, recorre a discursos de outros, dando-lhes determinado tratamento conforme seus objetivos. Conforme Maingueneau (1997 p 85), essa “forma de relatar a mesma enunciação” atribui ao gênero um caráter heterogêneo e pode ocorrer na forma de citação direta ou indireta através da qual o articulista demonstra sua adesão ou refutamento. Importante ressaltar que o articulista possui apenas certa liberdade de expressar sua opinião, uma vez os interesses políticos e econômicos da empresa jornalística em que o artigo circulará, são priorizados – o que é perfeitamente natural, uma vez que o articulista é remunerado para escrever nessa situação específica – e isso exige do leitor maior atenção ao analisar o que está exposto.

Considerando o contexto físico na perspectiva de Bronckart (2003), as professoras Adair Gonçalves e Maria Higa (GONÇALVES e HIGA. 2012, p. 200) elaboraram um interessante quadro que resume o contexto de produção do artigo de opinião:

|  |  |
|--|--|
| Parâmetros do Contexto de Produção do Gênero Artigo de Opinião | Na Esfera jornalística   |
| Lugar social de produção                                       | Numa instituição jornalística, por exemplo.  |
| Enunciador (papel social do emissor)                           | Jornalista ou pessoas convidadas a produzir artigos opinativos a respeito de uma temática de sua especialidade.    |
| Destinatário (papel social do receptor)                        | Dirigido ao público leitor do jornal do jornal, interessado no tema, seja para apoiar ou recusar a tese defendida. |
| Objetivo da interação  | Provocar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião;                               |
| Circulação   | Irrestrita, em tempos de Internet.   |

Quadro 1: Contexto de produção do artigo de opinião (GONÇALVES e HIGA, 2012, p. 200)

De fato, esse quadro é relevante enquanto subsídio para as aulas de língua materna quando o estudante pode usá-lo como parâmetro para melhor situar-se em relação ao contexto de produção do artigo em situações reais de produção, o que pode auxiliá-lo a compreender melhor determinados aspectos do gênero no momento da construção de sentidos, de representações, e ainda, no processo de análise e produção do texto. Entretanto, o quadro não esgota a representação do contexto; segundo o próprio Bronckart (2003) é preciso também considerar o contexto sociossubjetivo, tal quadro deve, portanto, servir somente para determinados propósitos.

Estudar o artigo de opinião na escola configura-se como relevante proposta para mediar a construção, pelo aluno, de uma visão mais crítica e reflexiva dos fatos que ocorrem ao seu redor. Além disso, o estudante pode desenvolver sua capacidade apreciativa e avaliativa através do questionamento de valores e posicionamentos, ampliar sua visão a partir

da palavra do outro e assumir uma posição, o que se configura como uma possibilidade de transformar-se dialogicamente. Para Rodrigues (2000, p. 213), trabalhar, na escola, com o ensino e aprendizagem dos gêneros da esfera jornalística assume relevância na medida em que tais gêneros “marcam o reconhecimento da força político ideológica que essa instituição (jornal) exerce na conjuntura social atual” e, dessa forma, o estudo do artigo de opinião acaba contribuindo para que o estudante participe efetivamente na sociedade enquanto cidadão, além de possibilitar a compreensão da função social da escrita ao tempo em que o professor aborda os conteúdos previstos no currículo escolar.

Nessa perspectiva, trabalhar em sala de aula com tal gênero expõe o estudante a diferentes pontos de vista, no qual ele possa perceber - mais que técnicas de escrita e aspectos estruturais - ideologias, discursos e vozes que se entrecruzam, contribui para que tal estudante possa se (re) construir ideologicamente. Isso potencializa o trabalho com a produção textual na escola, uma vez que, para Geraldi (1984, p. 24), pode funcionar como: “um lugar de entrada para o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.”

Embora o estilo particular do articulista – que pode optar, por exemplo por escrever uma narrativa, com citações de terceiros organizada conforme sua estratégia argumentativa - possa trazer certa dificuldade quanto ao trabalho com o artigo de opinião na escola; baseando-se nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) podemos afirmar que é possível ensinar sua escrita aos estudantes. E isso depende, entre outros, da abordagem didática eleita pelo professor, o que, para os autores (2004), pode ser feito através do estabelecimento do modelo didático de gênero.

Tal proposta parte do pressuposto de que ao sair do meio social real em que ocorre, um gênero textual naturalmente passa por transformações e somente uma representação dele é passível de ser trabalhada. Entretanto, isso não desqualifica sua didatização, considerando que a escola é também um “lugar autêntico de comunicação” (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999 p. 8) e, nesse caso, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (1999, p. 7). Isso seria, também, uma forma de ensinar o estudante a portar-se sócio discursivamente na sociedade e não somente de ensinar a produzir textos.

Para Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), o modelo didático de gênero apresenta duas características peculiares: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. Assim, é importante considerá-las quando se pensa, sobretudo, nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no estudante durante o ensino do artigo de opinião – e de outros gêneros – visando às práticas de uso mas também as propostas de reflexão sobre a língua. Essa proposta respalda a estratégia denominada “Módulos didáticos” dos PCN de Língua Portuguesa (1998) que a ela se refere no capítulo em que trata das organizações didáticas especiais. Conforme o documento (idem, p. 88):

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados.

Destarte, tal estratégia configura-se como essencial na elaboração da sequência didática para trabalhar o ensino e aprendizagem de leitura e produção textual.

Já sob a perspectiva de Bazerman (2005), na abordagem de um gênero textual na escola é relevante considerar, além de suas características linguísticas, sobretudo a dimensão social da linguagem. Sendo assim, o autor (2005) considera também importante a leitura e análise de diversos exemplares do gênero escolhido para o trabalho com os estudantes na perspectiva de que ao observar as regularidades recorrentes nos vários textos o estudante possa identificar os aspectos que o tornam como pertencentes a determinado gênero e não a outro, com mais propriedade. Com essa prática, entre outras coisas, um dos aspectos mais relevantes da perspectiva sociorretórica, que diz respeito a trabalhar na escola os discursos que circulam nas mais diversas situações vividas pela sociedade em seu dia a dia, se efetiva.

Bonini (2007, p. 73), por sua vez, ao referir-se às práticas sociais da esfera jornalística no ensino e aprendizagem, defende que “não se trata de replicar as práticas sociais como elas são praticadas no ambiente jornalístico, mas de buscar inspiração nelas para produzir uma experiência de ensino-aprendizagem”. Nesse caso, ainda segundo a autora, o professor e os estudantes estarão lidando com uma “prática social inovadora”, uma vez algumas características do gênero textual sofrerão modificações, dentre as quais, os enunciadores, a situação e o suporte.

A ideia de abordar na escola os gêneros textuais que circulam nos jornais configura-se como uma maneira de trabalhar a escrita e a leitura a partir de seu uso social real, esquivando-se da prática de abordagem da escrita tradicionalmente voltada para estudos gramaticais ou apenas para cumprir uma tarefa. À vista disso, torna-se fundamental envolver o estudante na leitura e produção do artigo de opinião o qual abre possibilidades de discutir e posicionar-se perante temáticas concernentes ao seu cotidiano, ao tempo em que, enquanto articulista, procura persuadir a comunidade escolar propondo ações efetivas para a melhoria da escola sob diversos aspectos.

Considerando que uma proposta importante para facilitar esse envolvimento é a sequência didática, faremos no tópico seguinte, a apresentação do esquema da SD, elaborado por seus idealizadores, bem como, uma exposição sucinta de suas fases, concluindo com uma reflexão a respeito da possível necessidade de alguns ajustes para que a proposta seja melhor viabilizada em sala de aula. Abordaremos, ainda, as concepções do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que fundamentam tal proposta teórico-metodológica.

## 2.6 O Interacionismo Sociodiscursivo e sua proposta teórico metodológica, a sequência didática

Por mais que o advento da tecnologia e a democratização do acesso à informação venham contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem no país, ainda é alto o nível de inquietação dos professores no que diz respeito ao domínio da competência leitora e escritora do estudante. Tal inquietação, de âmbito linguístico e pedagógico, também fica evidente nas linhas e entrelinhas de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados com o propósito de subsidiar as reflexões de professores interessados em produzir mudanças no ensino que resultassem em aumento da qualidade do que se aprende na escola.

Para além das críticas quanto às diversas variáveis relacionadas, por exemplo, as condições de professores, alunos e escolas, não resta dúvida de que os PCN são referência positiva entre os docentes que refletem sobre a prática educativa e procuram ser mediadores no processo de construção do conhecimento de seus alunos, bem como, de Estados e

municípios que os usam como motivadores dos debates e como principal subsídio para a elaboração de propostas curriculares próprias.

Entre as reflexões propostas nos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino e aprendizagem de língua materna merecem destaque aquelas que tratam das vantagens de ensinar leitura e produção textual com base nas concepções da teoria dos gêneros textuais de perspectiva sociointeracionista, uma vez que estas servem de referência tanto para as questões didaticopedagógicas quanto para as questões linguístico-discursivas que preocupam os professores. Em, praticamente, todo o documento percebe-se a importância de, na escola, se abordar os gêneros textuais como formas de ação surgidas mediante as necessidades interacionais do sujeito. Tais ideias vão ao encontro daquelas de Dolz e Schneuwly (2004) quando defendem que embasar a proposta de ensino no estudo dos gêneros textuais favorece a estudantes – como forma de participar de situações sociais de produção e leitura - e professores – podem observar e avaliar as capacidades de linguagem dos estudantes. Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 30):

Toda educação verdadeiramente comprometida com o 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.

Os PCN (BRASIL, 1998) e os autores acima mencionados ao compreenderem que nas práticas sociais é que se efetivam os gêneros textuais e somente nesse contexto de uso é que eles fazem sentido, de certa forma, municiam professores com conhecimentos que possibilitam o trabalho em sala de aula na perspectiva de reconhecer nas vivências em sala de aula, sua vivência linguística em sociedade.

É nessa perspectiva que o Interacionismo Sociodiscursivo ganha destaque entre as propostas que contribuem efetivamente com o ensino e aprendizagem de língua materna. Isso ocorre, entre outras coisas porque, a partir dos pressupostos da teoria, a compreensão e a produção de textos passaram a significar muito mais para o estudo de língua materna que a proposta calcada em aspectos gramaticais do texto e na escrita de redações, vistas como produtos de um esforço. Essa mudança de paradigma é explicada por Bronckart (2003), para quem o ISD visa, principalmente, a elaboração de um padrão para a organização interna dos textos e é fundamentada em “uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social” (2003, p. 13), para que se perceba a linguagem como conduta humana, como verdadeira forma de ação.

Segundo Bronckart (2006), o ISD visa contribuir para as transformações dos sujeitos e dos eventos sociais considerando os postulados de linguistas e outros teóricos de grande relevância no século XX, dentre os quais, se destacam os estudos de Volochinov (1929/1977) que para o professor genebrino (2006 p 3) constituíram: “uma fonte de inspiração maior, na medida em que forneceram as bases de nossa abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro.”

Conforme uma das principais teses do ISD, quando interagimos na sociedade produzimos discursos que se materializam na forma de textos que são unidades de ação, e cuja definição, segundo Bronckart (2003, p. 75) compreende é: “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”. O pesquisador (BRONCKART, 2003) entende que um texto é produzido atrelado a dois principais e inter-relacionados contextos: o físico e o sociossubjetivo. O primeiro é constituído pelo momento de produção, lugar de produção, produtor, receptor (pretensão interlocutor); e o outro, pelo Lugar (a igreja, a empresa, etc.) e posição social do produtor no momento da produção (padre, gerente, amigo, etc.), posição social do receptor, objetivo (efeito esperado pelo produtor a se produzir no receptor).

Sendo assim, o sujeito só pode ter sucesso na ação de interação que pretende realizar a partir da consideração a respeito de aspectos referentes ao conteúdo, à forma e até ao estilo do texto que interferem significativamente em todo ato comunicativo. Vale ressaltar que do desconhecimento ou da não observância dos contextos, decorre a inadequação do texto ou mesmo a sua incompreensão.

Quanto à classificação dos formatos dos textos que produzimos com vistas a estabelecer comunicação, Bronckart (2006) chama a atenção para aspectos distintivos entre “textos”, “gêneros de textos” e “tipos de discursos”:

Qualificamos de **textos** todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo. [...]toda confecção de texto implica conseqüente e necessariamente escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. [...] os **tipos de discursos** constituem formatos de operacionalização das unidades de uma língua, cujo processo se realiza manifestadamente segundo modalidades diversas (possíveis de

descrever em termos de operações), que são expressas por formas linguísticas relativamente estáveis.

Bronckart fortalece seu diálogo com as ideias de Bakhtin quando postula que os textos possuem formas relativamente estáveis, uma vez que estarão sempre se adaptando às diversas situações nas quais emergem e conforme as necessidades de interlocução entre os sujeitos envolvidos no ato de comunicação. Tais formas são os gêneros textuais que, tanto na modalidade oral quanto na escrita podem sofrer transformações, surgir e desaparecer conforme seus produtores assim o desejarem, ao tempo em que, oferecem possibilidades, ao usuário da língua, de selecionar e combinar mecanismos linguísticos. Esses mecanismos concorrem para a organização interna do texto e, embora não apareçam sozinhos e independentes, podem ser facilmente identificados, especialmente pela sua quantidade reduzida e pela forma como aparecem articulados dentro da estrutura textual.

O ISD tem contribuído significativamente para o ensino e a aprendizagem de língua materna atualmente e sua aplicabilidade em sala de aula tem sido possível graças aos estudos de diversos pesquisadores, dentre os quais destacamos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, cuja proposta teórico-metodológica de abordagem dos gêneros textuais na escola - denominada Sequência didática - se resume a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY E DOLZ E COLABORADORES, 2004, p. 97). Daí a importância de o professor ter o cuidado de selecionar, para o trabalho em sala de aula, gêneros que os estudantes ainda não dominem completamente - o que não impede que um mesmo gênero seja trabalhado mais de uma vez durante a vida escolar do estudante, com níveis a cada vez mais profundos de análise. Entretanto, é necessário compreender que isso não significa que o professor vai ensinar gêneros aos seus alunos, uma vez que, nesse caso, o que se defende - considerando as propostas do ISD - é o ensino e a aprendizagem de atividades de linguagem necessárias para a ação do sujeito em sociedade e seu domínio se configura como capacidades reais e efetivas de linguagem.

Essas capacidades de linguagem, conforme Bronckart (2003) são de três âmbitos: discursivas, de ação e linguístico-discursivas. Quando se analisa a infraestrutura textual (sequência predominante, partes do texto, se tem título, etc.), as primeiras estão sendo trabalhadas; a outra é trabalhada quando se analisam as representações do contexto de produção (contexto imediato e social: a qual prática social pertence, finalidade da produção,

etc.) e as capacidades linguístico-discursivas, quando se trabalha com análise dos mecanismos enunciativos (modalizações, variedade linguística, etc.) e dos mecanismos de textualização (coesão textual, escolha lexical, etc.).

Ao apresentar a proposta da sequência didática seus idealizadores, Dolz e Schneuwly (2004, p. 81), alertam que é fundamental a observação de alguns princípios para a elaboração e execução de uma metodologia didática, quais sejam:

- Legitimidade: referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas
- Pertinência: referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem
- Solidarização: tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados

Esses princípios é que embasam o modelo didático do gênero escolhido para ser trabalhado pelo professor em uma sequência didática específica vivenciada nas diversas atividades propostas. Conforme Schneuwly e Dolz (1999), para a elaboração do modelo didático, o professor deve considerar tanto as capacidades de linguagem da turma, como os resultados da aprendizagem e, ainda, os conhecimentos linguísticos dos especialistas no gênero expressos neste.

Para Bronckart (2004, p. 18) as sequências didáticas nasceram justamente porque o ISD está fundamentado em uma ciência do humano e como tal “comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente “discutível”.” Assim, na perspectiva de auxiliar o estudante na apropriação de um gênero textual, Schneuwly e Dolz e Noverraz (2004, p. 98) propõem a sequência didática sendo vivenciada a partir do seguinte esquema:

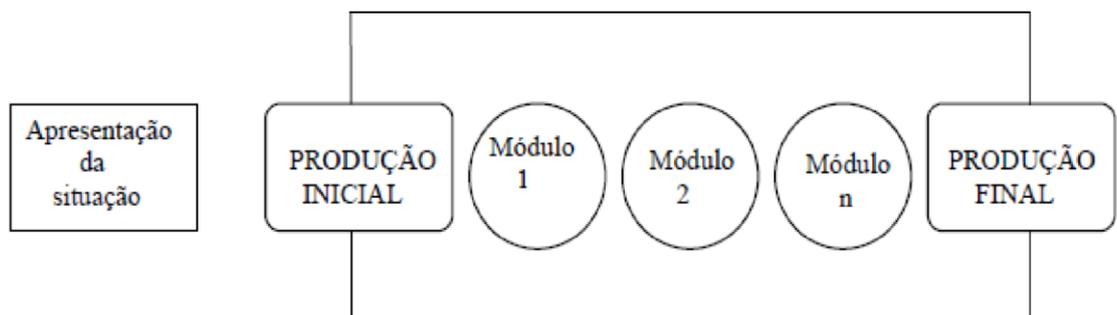


Figura 3: Esquema da sequência didática (Schneuwly e Dolz e Noverraz. 2004, p. 98)

A apresentação da situação é o momento em que o professor estabelece a situação comunicativa – acertando com a turma, por exemplo, os interlocutores do texto a ser produzido e onde este será publicado - e apresenta a proposta de produção à turma para que esta sinta-se produtora em uma situação concreta de produção e construa uma representação do gênero que será trabalhado, deixando claro que o trabalho será feito em etapas que podem sofrer alterações ao longo do percurso conforme as necessidades da turma.

Para verificar os conhecimentos preliminares dos alunos a respeito do gênero a ser trabalhado, é proposta uma produção inicial, na qual o professor pode observar tanto o que não ficou claro na sua apresentação inicial quanto diagnosticar quais são as reais dificuldades linguísticas e de textualização dos alunos especificamente para esse gênero. Tais observações são um excelente material para a promoção de ajustes pelo professor, além de servir para que posteriormente, ao final da sequência didática, o aluno possa fazer uma auto avaliação – o que sabia sobre o gênero, o que aprendeu vivenciando os módulos – e reescrever, lançando mão dos conhecimentos adquiridos.

Os módulos são as oficinas em que atividades sistematizadas são propostas com o objetivo de trabalhar as dimensões ensináveis do gênero e servem para que os alunos o dominem o máximo possível. A cada módulo, são trabalhadas características composicionais, temáticas, marcas linguísticas e estilísticas do gênero, sendo que a quantidade de módulos ou de aulas destinadas a cada um, depende das dificuldades dos alunos observadas pelo professor, bem como, do desempenho durante a vivência de cada um.

A produção final é o momento em que a turma coloca em prática os conhecimentos adquiridos sobre a produção do gênero e o professor pode usá-la como parâmetro para avaliar o conhecimento adquirido e até seu próprio trabalho. Conforme (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004:107) a importância desse momento também está no fato de que o aluno pode “[...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” e o professor tem condições para avaliar, por exemplo, em que medida o gênero foi, de fato, incorporado por cada um de seus alunos.

De fato, a proposta do ISD não se configura como apenas uma maneira de organizar as aulas, tampouco pretende prescrever fórmulas para abordar gêneros textuais em sala de aula; mais que isso, a partir de seus pressupostos o professor tem subsídios para fazer a transposição didática de uma teoria, como é seu desafio constante diante de tantos estudos teóricos disponíveis. Entretanto, determinadas críticas e observações são pertinentes e há os

defensores de que, por vezes, não faz sentido solicitar a produção inicial se, por exemplo, o professor já sabe que seu aluno não conhece as estratégias argumentativas necessárias a um determinado gênero ao qual ele tem pouco acesso ou manuseio – isso pode ocorrer com aluno que tem pouco acesso a jornais impressos, por exemplo -. Também aqueles que afirmam que se o aluno demonstra estar achando enfadonho reescrever a produção inicial, seria mais interessante propor a produção do mesmo gênero com outro tema de interesse mais atual ou mais próximo da turma.

O próprio Bronckart (2006, p. 20) admite que “o ISD está centrado quase exclusivamente sobre a vertente produção dos textos, em detrimento de sua recepção, o que constitui indiscutivelmente uma limitação da caminhada em seu estado atual” e isso evidencia a necessidade de mais pesquisas e investimentos visando ao aperfeiçoamento da teoria e de suas propostas, sem entretanto, diminuir sua relevância ou o mérito daqueles que as conceberam.

Assim, não resta dúvida de que a sequência didática enquanto possibilidade de dar novo sentido às práticas em sala de aula, estabelece novos parâmetros para a escrita e favorece uma maior participação e interação do estudante. Por outro lado, é importante compreender que qualquer proposta teórica ou teórico-metodológica carece de ajustes e portanto, deve ser vista pelo professor com atitude reflexiva, sobretudo, considerando a realidade de sua turma, tentando sair do ensino prescritivo/tradicional e inovando ao privilegiar o processo de construção da escrita, a interação e a sala de aula como lugar de multiplicação de vozes e de comunicação.

Nessa perspectiva, estudos relacionados a sociorretórica podem ser uma proposta viável para complementar as propostas do ISD e as possibilidades de trabalhar com questões ainda mais voltadas para a circulação dos gêneros em esferas sociais. Por isso, trataremos a respeito dessa escola de estudo dos gêneros textuais no tópico a seguir.

## 2.7 A perspectiva Sociorretórica: a relevância do aspecto social da linguagem

Os pesquisadores da análise de gêneros textuais na perspectiva sociorretórica direcionam seu foco de interesse para a recorrência do uso da linguagem em práticas sociais, que, para Motta-Roth (2006, p. 495) se configuram como “ações por meio das quais as pessoas tentam alcançar determinados objetivos e que foram motivadas por outras ações do

próprio sujeito ou de outros em um processo histórico dinâmico”. Tais pesquisas são vinculadas à Escola americana da nova (ou sócio) retórica - cujos principais representantes são Charles Bazerman e Carolyn Miller –, e atribuem maior importância ao aspecto social da linguagem.

Miller (2009) é uma das principais pesquisadoras a contribuir com a noção de gênero enquanto ação social. Para ela, mais relevante que classificar um gênero textual é compreender como ele funciona, uma vez que o gênero reflete as práticas mais ou menos recorrentes em uma sociedade que podem ser modificadas por/com esta, a partir de ações conjuntas. Dessa forma, um gênero tanto pode surgir como desaparecer, conforme a situação em que ele é produzido em uma determinada sociedade.

Considerando que os PCN (BRASIL, 2002, p. 55) orientam para o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de que “o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho”, os estudos sociorretóricos de gêneros vêm reforçar a ideia de que a produção textual do aluno, mais que uma atividade monológica deve ser vista como uma forma de ação na sociedade.

Marcuschi (2008, p. 153) entende que a perspectiva sociorretórica:

preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta ao ensino, e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

Embora os pesquisadores da escola sociorretórica não tenham como principal objetivo as aplicações didáticas para seus estudos, nada impede que professores imbuídos da responsabilidade de ensinar seus alunos a usar a escrita como forma de agir em diversas situações sociais no mundo, a vejam como uma possibilidade de dar um sentido à escrita que vai muito além dos muros da escola. Percebemos pontos de encontro importantes entre as duas correntes teóricas que justificam nossa perspectiva de análise neste trabalho, dentre os quais podemos citar a definição de gênero textual que, segundo Motta-Roth (2008, p. 350), é coincidente quando ambas defendem que “gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo”. Assim, à perspectiva analítica dos pesquisadores do ISD – especialmente em torno do conteúdo temático, estilo e composição do texto – o olhar da nova

retórica acrescenta contexto e ação a partir de uma organização retórica - considerando que as pessoas estão sempre envolvidas em situações recorrentes que demandam certos conhecimentos muito além de linguísticos - sendo que ambos analisam os textos a partir de seu conteúdo temático e de sua relevância nas práticas sociais e têm entre suas referências os estudos linguísticos de Bakhtin.

Ao expor sobre textos produzidos socialmente, Bazerman (2005) defende que nas situações recorrentes das quais as pessoas participam ocorrem formas padronizadas de linguagem que são, de pronto, reconhecidas por elas. Dessa forma, os envolvidos no ato de comunicação se empenham em possibilitar e facilitar a compreensão a partir do uso de gêneros textuais que, conforme Bazerman (2005, p. 31) “emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Assim, se os gêneros são formas de ação e podem contribuir na organização do dia a dia da sociedade, quando a escola os toma como objetos de ensino e aprendizagem também precisa direcionar o foco para a reflexão sobre o estar no mundo em detrimento de uma forma de didatização do gênero que não habilita o estudante a dele se apropriar para interagir na sociedade.

Miller (2011, p. 16), por sua vez, compreende o gênero textual como “uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”, nesse contexto, vamos “pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela”. Para ela, “tanto a produção como a recepção são importantes para se pensar no gênero como ação”. Sendo assim, os gêneros devem ser compreendidos enquanto estratégias que as pessoas usam para replicar a situações que elas vivem constantemente e, por isso, são tipificadas e recorrentes. A pesquisadora considera recepção e produção à medida em que ambas são interligadas pelo gênero quando representam a intencionalidade do produtor e o efeito no receptor. Bazerman (2007, p. 132), cujo ponto de vista dialoga com o de Miller, defende que:

Aos construirmos nossas imagens de como o mundo é moldado e como nossas ações afetam o futuro, aprendemos a aceitar muito mais as coisas como dadas, e aprendemos a tipificar o que fazemos em padrões repetidos. Em termos retóricos, passamos a caracterizar momentos retóricos como sendo de determinados tipos que exigem tipos familiares de comentários.

Os trabalhos dos dois autores representam um marco na mudança de concepções do professor que repudia o ensino de produção textual voltado apenas para o trabalho com as formas estruturais ou linguísticas dos textos, à medida em que trazem para o centro das

discussões a importância e a necessidade de compreender os gêneros textuais como orientadores de nossas ações diárias. Para Miller (2011, p. 40): “os gêneros devem proporcionar meios para que os estudantes se engajem em tarefas comunicativas e, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, deveriam prover meios para a motivação dos alunos como falantes, escritores, pintores ou blogueiros”. É nesse sentido que a pesquisadora relaciona gêneros e cultura e defende que o que mais importa neles são seus aspectos sociais, históricos e culturais e não qualquer classificação, uma vez que surgem para suprir as demandas de comunicação de seus usuários e para os estudantes podem representar uma ferramenta de participação das ações de uma comunidade.

Bazerman (2011, p. 41), no que diz respeito às possibilidades de aplicação da perspectiva sociorretórica ao ensino de língua materna explica:

O ensino de língua consiste em ajudar o aluno a se tornar um tipo de usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua escrita e falada; trata-se, portanto, do desenvolvimento linguístico do aluno através da interação em diversos contextos com tarefas que representam variados desafios.

O autor nos convida, assim, a pensar sobre o desafio de fazer o estudante ver significado e sentido nas aulas de língua materna e, ainda, nas atividades de produção textual. Fazer isso a partir do estudo e produção de enunciados construídos na perspectiva da persuasão é, sobretudo, considerar o princípio da retórica, cujos pesquisadores – sabiamente - a fazem ressurgir com novas possibilidades de aplicação ao ensino e aprendizagem de produção textual na escola e atribuindo-lhe ainda maior relevância nesse contexto. Justificase, assim, a necessidade de acrescentar aos estudos de gêneros textuais na escola o olhar da nova retórica e de seus postulados.

Assim, concordamos com Motta-Roth (2008, p. 368) quando esta afirma que “a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas e de manter uma intertextualidade com autores de várias escolas, é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem”. E nessa perspectiva, admitimos a urgência e inevitabilidade de o professor ser sempre um pesquisador crítico e reflexivo das diversas teorias com o objetivo de se apropriar das diversas concepções enquanto (re)constrói as suas e tenta colocá-las em uso na sua prática pedagógica, conforme seu contexto.

A seguir, apresentaremos a metodologia e a análise do corpus, destacando os tipos e a natureza da pesquisa, o espaço em que a desenvolvemos, os sujeitos pesquisados, a sequência didática vivenciada com a turma participante da pesquisa e os instrumentos de pesquisa. Ao final, procedemos a uma síntese da análise do corpus contendo as principais situações observadas nas produções dos estudantes.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS**

### 3.1 Tipos e natureza da pesquisa

Nossa pesquisa foi iniciada em meio a um dos questionamentos mais presentes, particularmente, na vida de todo professor de Língua Materna: como contribuir para que meu aluno, inserido em uma prática social, produza textos argumentativos nos quais usem conhecimentos linguístico-discursivos para persuadir seus interlocutores?

Relacionando tal questionamento à realidade do Ensino Fundamental, observamos que ele se torna um desafio ainda maior na medida em que, atualmente, os estudantes costumam concluir esta fase de estudos em idade ainda muito tenra, quando a habilidade em produzir textos argumentativos daquela natureza encontra-se, ainda, em processo inicial de construção. Destarte, percebemos, nesse contexto, a oportunidade de propormos uma discussão em que o desafio do ensino da argumentação por escrito e a prática de argumentar no Ensino Fundamental pudessem dialogar amparadas por teóricos e pesquisadores que se dedicam ao estudo do ensino e aprendizagem de produção escrita.

Considerando a prática da argumentação como uma questão de cidadania, passa a ser natural associá-la à conquista de direitos como, por exemplo, aqueles que se referem às pessoas com necessidades educacionais especiais cuja inclusão na escola continua gerando inúmeros debates e polêmicas. Embora a Lei<sup>3</sup> assegure que a escola seja inclusiva e que o direito de aprender seja garantido a todos, independentemente de qualquer necessidade específica que possua, ainda é pouco comum encontrar uma escola que, de fato, veja na dificuldade apenas a diversidade. Entre essas poucas escolas, a Escola Adelina Almeida, em Petrolina – PE, destaca-se pela quantidade de alunos com necessidades especiais que matricula por ano e pela adoção do respeito aos direitos humanos como uma prática cotidiana. Foi, exatamente, essa característica que nos chamou a atenção para que realizássemos ali nosso trabalho de pesquisa, pensando que, ao aprender a produzir o texto argumentativo, especificamente esse aluno, terá mais uma ferramenta para lutar pela equidade.

Usamos neste trabalho, inicialmente, a pesquisa exploratória, pois, após apresentarmos nossa proposta à escola e aos professores de Língua Portuguesa, passamos a frequentá-la na

---

<sup>3</sup> Entre outras Leis, o Decreto 6.094/2007 implementa o PDE que garante o acesso e permanência no Ensino Regular e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

qualidade de observadores, nos limitando a permanecer em espaços comuns aos estudantes e em salas de aula que contassem com estudantes especiais para decidirmos em que ano e turma desenvolveríamos nosso trabalho, e isso foi fundamental uma vez que, conforme Ludke e André (1986, p. 26):

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Nessa perspectiva, durante duas semanas – três dias, em cada uma - frequentamos a escola, sendo que ficávamos em suas dependências por cerca de uma hora em cada turno de funcionamento, até que decidimos realizar nosso trabalho em uma turma de 9º ano. Nossa opção por escolher trabalhar a questão nesse ano do Ensino Fundamental abordando os mais diversos aspectos do artigo de opinião, advém do fato de defendermos que propor o estudo de textos de opinião em sala de aula, nessa fase da vida escolar, além de potencializar a interação, possibilita ao estudante a consciência a respeito da necessidade de argumentar com coerência, ativando mecanismos linguísticos adequados para tal. Assim, quando inseridos em situações semelhantes e recorrentes fora da escola, o que foi vivenciado na sala de aula pode servir como referencial para uma participação mais eficaz e interventiva, independente de estar cursando o Ensino Médio, como é o senso comum entre a maioria dos professores.

Após a escolha da turma e, a partir do nosso conhecimento a respeito da proposta curricular para o ano, decidimos pelo gênero textual artigo de opinião, cuja proposta de produção constava do planejamento da professora para ocorrer dali a pouco tempo. Considerando que os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco norteiam, atualmente, o trabalho em sala de aula, compreendemos que a SD – na perspectiva de Schneuwly e Dolz – seria a nossa melhor opção para nos fornecer os instrumentos ideais para a realização de uma pesquisa que não só nos apontasse dados e conhecimento científico de uma realidade, mas também pudesse servir como contribuição para as atividades de leitura e produção textual realizadas cotidianamente em sala de aula.

No período em que permanecemos na escola, como observadores, percebemos que ali ocorre uma situação vivenciada, atualmente, pela maioria das escolas de educação básica: o uso do telefone celular pelos estudantes em sala de aula e os conflitos gerados por tal prática envolvendo estudantes, professores, pais e gestores. Essa observação nos levou a escolher o

tema norteador da proposta da produção textual, cujos textos figurariam em nossa investigação como objeto de análise. Acreditamos que com tal temática os estudantes poderiam discorrer mais facilmente, uma vez que ela faz parte de sua prática social e, ainda figurar como tema polêmico entre a comunidade escolar que convive, ao mesmo tempo, com a proibição do uso em sala de aula - constante do regimento escolar -, com a inobservância de tal proibição por grande parte dos estudantes, com o desconforto dos professores diante da inconveniência do uso do aparelho durante as aulas e com a queixa da instituição quanto a pouca participação das famílias no que diz respeito a atuar mais efetivamente como parceira da escola no sentido de conscientizar seus filhos quanto aos prejuízos causados pela prática.

Assim, elaboramos nossa SD e a apresentamos à professora e à turma, com a observação de que a proposta poderia sofrer alterações ao longo de sua aplicação e estava aberta a sugestões que pudessem torná-la o mais eficiente possível diante da consecução de seus objetivos.

Iniciamos a aplicação da SD e, conforme sinalizações dos alunos, íamos fazendo as adaptações – pensando no interesse, envolvimento e necessidades da turma -. Até chegarmos à produção final passaram-se cerca de dois meses, principalmente, pela nossa dificuldade de estarmos na escola em todas as aulas de L. Portuguesa da turma, naquele período.

Após essa etapa, sorteamos e xerocopiamos oito textos para serem analisados e publicamos os originais nos murais da escola, conforme combinado com a turma e previsto na SD. A seguir, explicitamos a metodologia adotada por nós para obtenção e análise dos dados, abordando, portanto, os diversos aspectos que a compõem, como: a natureza da pesquisa, as proposições elencadas, a descrição do espaço pesquisado, os sujeitos pesquisados, a sequência didática, os instrumentos usados para obtenção dos dados, o material de pesquisa e a análise do corpus.

Realizamos uma pesquisa de base qualitativa, que, conforme Minayo (1994 p 15) “se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Isso nos faz compreendê-la como uma abordagem adequada para se pesquisar sobre ensino e aprendizagem, considerando, ainda, que a coleta e a análise de dados sobre as situações ocorridas em contexto de sala de aula devem ser realizadas visando à compreensão e interpretação de fenômenos. Ao priorizarmos o questionamento de verdades

estabelecidas e o subjetivismo em detrimento da quantificação, compreendemos que este é o método mais propício de se chegar o mais próximo possível de elucidação das questões, e ainda, dos objetivos propostos neste trabalho.

Ademais, optamos pela metodologia da pesquisa de natureza qualitativa, por considerarmos que dessa forma podemos observar aspectos linguístico-discursivos e retóricos dos quais o locutor lança mão para construir e propor a construção de sentidos. Para a análise de dados, usamos textos produzidos por estudantes de 9º ano, durante aulas de Língua Portuguesa conforme a seguinte metodologia didático-pedagógica: a) vivenciamos, em sala de aula, uma sequência didática, proposta por nós, em cujo momento final, os estudantes produziram um artigo de opinião, previsto no planejamento da professora da turma, conforme os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2012, p. 115/116); b) dos artigos produzidos pela turma, escolhemos - aleatoriamente - 08 para serem analisados considerando os pressupostos do Interacionismo sócio discursivo (BRONCKART 2003, 2006) e de alguns de seus principais pesquisadores como Schneuwly e Dolz (1999, 2004); bem como, a partir dos pressupostos teóricos da sociorretórica na perspectiva de Bazerman (2005,2007), Miller (2011) e Bonini (2005,2007) sobre o uso da linguagem na prática social. Nossa opção por fazer uma escolha aleatória deve-se ao fato de que pretendemos evitar a tendenciosidade, uma vez que, não nos interessa analisar amostras de produções de textos consideradas melhores ou piores em termos de conhecimento das estratégias necessárias para a boa escrita na escola, mas sim, analisar aspectos referentes ao desempenho linguístico-discursivo dos estudantes e da forma como eles procuram ser compreendidos na perspectiva dos atos de fala. Por outro lado, preferimos o processo da amostragem aleatória simples que nos parece ser interessante por acreditarmos como Marconi e Lakatos (2003, p.223) “que a seleção se faz de forma que cada membro da população pesquisada tem a mesma probabilidade de ser escolhida”, nos oferecendo, sobretudo, a vantagem de estarmos trabalhando com uma parte representativa do todo. Dessa forma, segundo Marconi e Lakatos, (2003, p. 224) “a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, podemos inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se esta fosse verificada” como é nossa intenção, diante da impossibilidade de analisarmos as produções de todos os estudantes da turma pesquisada. Assim, entregamos pequenos papéis aos estudantes, cada um contendo um número entre 01 e 38 (quantidade de estudantes da turma), realizamos um sorteio e os sorteados passaram a ter as produções textuais analisadas por nós, neste trabalho.

Dessa forma, investigamos os aspectos linguístico-discursivos e retóricos dos artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Petrolina, sertão de Pernambuco, considerando que o estudo de base qualitativa nos ajuda a refletir de forma mais significativa a respeito da produção textual dos estudantes – em face de analisar os microprocessos - e dos mecanismos que contribuem para tal produção.

Sendo assim, fizemos um estudo de caso, que, conforme Lüdke e André (1986 p 1821) possuem, dentre suas características principais:

- i) Visa às descobertas: mesmo que o pesquisador parta, inicialmente, de fundamentos teóricos ele se manterá atento a novos fenômenos importantes e emergentes durante todo o estudo (...). Isso pressupõe que o conhecimento não é algo acabado.
- ii) Visa representar diferentes pontos de vista (...), o que indica que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira.
- iii) Enfatiza a interpretação em contexto: para a apreensão do objeto, é necessário considerar o contexto em que ele se insere.
- iv) Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem mais acessível, em estilo informal e narrativo.

Procedemos a um estudo de caso etnográfico, considerando que nosso trabalho foi realizado a partir da observação de um grupo de alunos, com foco na compreensão de um determinado processo, que, na perspectiva de André (1995 p 51) é o mais indicado “quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”, bem como, “quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no *como* está ocorrendo do que nos seus resultados”.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante e a análise de textos produzidos pelos sujeitos pesquisados. A observação participante é a técnica que pressupõe o acompanhamento e a participação do pesquisador em atividades realizadas pelos sujeitos durante seu dia a dia. Para André (2005 p 26), na observação participante:

O pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.

Em nosso caso, tal metodologia mostra-se bem adequada na medida em que não só o que ocorre na escola em contexto de ensino e aprendizagem nos interessa, mas também, a relação que estabelecemos entre o que ali se aprende e as práticas sociais.

### 3.2 O espaço da pesquisa

Ao refletir sobre a escolha da escola campo de pesquisa para o desenvolvimento da nossa investigação, pensamos que o ideal seria uma escola que nos possibilitasse um “algo a mais” para a nossa vida profissional e pessoal. Diante disso, optamos por uma escola inclusiva que conta com discentes portadores de diversos tipos de deficiência física e mental em seu quadro de matrículas. Embora não tenhamos, neste trabalho, objetivos relacionados aos desafios enfrentados pela escola para atender a essa diversidade de estudantes, enquanto professores, somos movidos pela certeza de que todos podem aprender, especialmente quando em interação com outros que podem atuar como mediadores entre o conhecimento e o aprendiz.

A escola localiza-se no bairro Areia Branca, um dos maiores, mais desenvolvidos economicamente e próximos do centro da cidade, porém adjacente a outros bairros cuja maioria dos habitantes vive com renda *per capita* pequena e, por isso, são participantes de programas de assistência social do Governo Federal. É justamente esse público que compõe a maior parte do corpo discente da instituição.

No universo das escolas estaduais do município, o porte da escola pesquisada é considerado médio devido à quantidade de turmas – 25, no total -. Ela oferece Ensino Fundamental I - a alunos com necessidades especiais -, Ensino Fundamental II e Médio, funciona em 3 turnos e possui cerca de 947 estudantes. Dispõe de laboratório de informática, biblioteca, sala de atendimento educacional especializado equipada com recursos necessários a dificuldades visuais, intelectuais, auditivas e motoras, conta com 110 funcionários entre professores, intérpretes, auxiliares de sala, instrutores de libras e funcionários administrativos.

### 3.3 Os sujeitos pesquisados

Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes que têm entre 13 e 14 anos, residentes em bairros periféricos da cidade de Petrolina, de famílias modestas, com baixo poder aquisitivo. Eles são matriculados no turno matutino, estão entre os 38 discentes de uma das 3 salas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública estadual Adelina Almeida. Vale salientar que na turma em questão há 2 estudantes com necessidades educacionais especiais, porém nenhum deles foi sorteado para ter o texto analisado nesta pesquisa.

Apesar da condição financeira, todos os estudantes cujos textos foram analisados possuem celular com acesso a Internet e declararam em conversa informal que seus pais costumam aderir aos planos mais baratos das empresas telefônicas para garantir-lhes a

conexão com a rede mundial de computadores, mesmo que isso seja feito por poucas horas durante o dia. Essa característica dos estudantes reforçou, ainda mais, na escolha do tema para trabalhar a produção textual deles, uma vez que o uso do celular na escola, para eles, é algo corriqueiro que independe de orientações e/ou proibições advindas da instituição.

Das 38 produções dos alunos, 8 foram escolhidas para constituírem o corpus de análise desse estudo.

### 3.4 A sequência didática vivenciada

Elaboramos um modelo didático do gênero artigo de opinião no qual tratamos, como Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), “de explicitar o conhecimento implícito do gênero referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais e especialistas”. Desta forma, procuramos explicar as características do gênero de maneira que pudesse nos servir como orientação na construção das atividades da sequência didática – SD - a ser vivenciada em sala de aula, de maneira a permitir aos estudantes a apropriação de tais particularidades para produzi-lo conforme a situação de comunicação proposta, bem como, em situações reais de uso. Os seguintes aspectos foram abordados no modelo que deu origem a SD vivenciada com a turma alvo desta pesquisa:

Aspectos contextuais: identificação da prática social a qual o gênero está vinculado, quem é socialmente o produtor do texto, como é o espaço social em que o texto vai circular, qual é o suporte e como ele funciona em relação ao espaço físico, qual é o conteúdo temático – para identificar isso, é preciso identificar quem é socialmente o interlocutor preferencial e qual a intencionalidade do produtor, pois isso determina o modo e a estratégia linguística de abordar o tema -.

Aspectos linguísticos: identificação de pronomes, dêiticos e modalizadores que indicam a relação entre o produtor e seu interlocutor e o uso de operadores argumentativos.

Aspectos composicionais: localização dos aspectos retóricos do texto, como, apresentação da tese, argumentos de defesa da tese e pontos principais da conclusão e reflexões sobre a importância da argumentação e da elaboração de argumentos.

Aspectos linguístico-discursivos: identificação de elementos coesivos de retomada, de elementos que evidenciem a variedade linguística usada e da função das aspas (quando aparecem).

O modelo didático e a SD inicialmente elaborados por nós sofreram alguns ajustes, considerando que, em uma primeira observação, havíamos detectado muitas outras características ensináveis do artigo de opinião, porém, pelo nível de aprendizagem, conhecimento e capacidade de abstração de alguns conceitos demonstrados pela turma alvo da pesquisa, resolvemos adaptar o modelo didático e propor atividades na SD conforme esses pressupostos e também conforme as dificuldades detectadas na primeira produção. Assim, a SD vivenciada constituiu-se da seguinte maneira:

- 1- Inicialmente, convidamos a turma a assistir ao vídeo de uma reportagem da Rede Globo – Uso do celular causa problemas em sala de aula. Disponível em [globo.com/rede-globo](http://globo.com/rede-globo) -. Após breve discussão a respeito do assunto, fizemos a apresentação da situação de produção, informando aos alunos que estávamos dando continuidade ao trabalho de observação que havíamos começado há pouco, só que, a partir de agora, estaríamos em sala de aula e gostaríamos de participar de algumas aulas, propondo atividades. No percurso, eles iriam se posicionar a respeito do uso do celular na escola, com o objetivo de convencer a comunidade escolar a respeito da necessidade de respeitar a proibição da escola quanto ao uso em sala de aula ou de convencer a todos que o celular pode ser uma ferramenta útil em sala de aula e por isso seu uso deve ser liberado, através de um artigo de opinião que após escrita e reescrita seria divulgado nos murais da escola ou por meio das redes sociais/ferramentas eletrônicas.
- 2- Antes da proposta de produção individual e inicial, levamos jornais para a sala de aula para que os alunos folheassem e percebessem os espaços das notícias e dos artigos e as principais diferenças no formato dos dois textos. Em seguida, apresentamos uma notícia impressa – disponível em <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/07/escola-dejuazeiro-na-bahia-proibe-uso-de-celular-dentro-da-sala-de-aula.html> - e um artigo de opinião – disponível em [http://www.oregional.com.br/2012/08/artigo-uso-e-abuso-do-celular-nasescolas\\_285289](http://www.oregional.com.br/2012/08/artigo-uso-e-abuso-do-celular-nasescolas_285289) - e solicitamos a escrita de um texto desse gênero, informando que eles

escreveriam para a comunidade escolar, emitindo opinião sobre o assunto, tentando convencê-la e que o texto seria publicado no mural da escola.

- 3- Recolhemos os textos produzidos e fizemos uma análise para detectar as principais dificuldades - relacionadas aos aspectos citados no modelo didático de gênero - demonstradas por cada estudante para o domínio da produção desse gênero. Para trabalhar com tais dificuldades, elaboramos as 6 oficinas descritas a seguir:

OFICINA 1 - Para trabalhar com a capacidade de ação dos estudantes, propusemos uma atividade abordando os aspectos contextuais do artigo de opinião, a partir da leitura de dois textos desse gênero. A atividade foi realizada em trios e os artigos foram destacados de jornais distribuídos com a turma. Assim, eles tentaram identificar, por exemplo, quem geralmente produz artigos de opinião, em que suportes são publicados, para quais leitores; além de refletirem acerca do papel que assumiriam na condição de produtores do artigo dentro da escola e para quem eles produziriam.

OFICINA 2 - Propusemos uma atividade relacionada à capacidade discursiva dos estudantes - abordando os argumentos dentro dos aspectos composicionais do artigo - na qual eles puderam compreender melhor sobre a importância e as possibilidades de assumir um posicionamento, desenvolver argumentos para convencer o leitor, considerar esses leitores e pensar em possíveis contra argumentos. A atividade foi proposta a partir da realização de um pequeno debate - a respeito de uma provável mudança na gestão da escola - em sala de aula, durante o qual, chamamos a atenção para a necessidade de ter bons argumentos ao se defender uma ideia e algumas possibilidades de como elaborá-los. Em casa, em pequenas equipes, os estudantes procederam à leitura de artigos de opinião – com assuntos do seu interesse -, localizaram argumentos e contra-argumentos e socializaram na aula seguinte, com as informações organizadas em cartolinas.

OFICINA 3 – Ainda trabalhando com a capacidade discursiva, solicitamos que, em trios, os estudantes lessem artigos de opinião sobre o uso do celular em sala de aula – um já apresentado antes da produção inicial e outro intitulado “Educação onipresente: um exemplo bem sucedido de uso dos celulares no ensino”, disponível em [www.seraoextra.blogspot.com](http://www.seraoextra.blogspot.com) – para a identificação dos aspectos composicionais do gênero em questão.

OFICINA 4 - A capacidade linguístico-discursiva foi abordada - após aulas expositivas - em atividades que propunham a construção de conhecimentos, entre outros, a respeito da variação linguística mais adequada à situação, ao emprego de pronomes, dêiticos e modalizadores que indicam a relação entre o produtor e seu interlocutor.

OFICINA 5 - O trabalho de produção final foi realizado em duas etapas. Em um primeiro momento, um dos estudantes permitiu - sem que os outros soubessem - que seu texto, produzido inicialmente, fosse exposto em data show e, ao ser analisado pela turma fosse recebendo sugestões de como melhorá-lo a partir das questões trabalhadas nas atividades propostas nas oficinas anteriores. Em seguida, cada um recebeu o primeiro texto que escrevera no início da SD e foi orientado a reescrevê-lo conforme o que foi feito coletivamente com o texto do colega, tentando pôr em prática o que aprendeu a respeito das especificidades relativas ao gênero artigo de opinião.

OFICINA 6 - Na última etapa do nosso trabalho na sala de aula alvo da pesquisa, expusemos os textos produzidos nos diversos murais espalhados pela escola e não o fizemos também nas redes sociais porque os estudantes não se sentiram à vontade para uma exposição de tal envergadura.

### 3.5 Os instrumentos de pesquisa

Os textos produzidos pelos alunos são considerados fundamentais para responder às questões desta investigação por serem importantes formas de tais sujeitos exprimirem suas opiniões, concepções e discursos através da linguagem verbal escrita. Para Reis (2008 p 53), “este tipo de pesquisa baseia-se em informações e dados extraídos de documentos que não receberam, ainda, tratamento científico”. Dessa forma, a partir de uma sequência didática vivenciada em sala de aula, os alunos produziram um artigo de opinião, do qual fizemos recortes - por compreendermos que isso não o descaracterizará, mas é indício do seu sentido - e procedemos com a análise.

Selecionamos 8 produções dos estudantes e recorreremos ao método dialético, por entendermos que este, conforme Prodanov e Freitas (2013 p 34), “é um método de interpretação dinâmica e

totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.” e assim, pudemos realizar a análise dos textos produzidos, considerando-os a partir de sua relação com o contexto de produção proposto na sequência didática.

### 3.6 Análise dos dados

Estudiosos associados à escola norte-americana da Nova Retórica propõem uma análise de gêneros na perspectiva de “olhar a fala e a escrita como instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social” (Carvalho, 2005, p. 131) e a partir disso desenvolvem conceitos considerados fundamentais como recorrência e ação retórica.

Para Carvalho (idem, p. 133):

É preciso que se perceba na situação retórica não só características do contexto ou das demandas situacionais identificadas pelos usuários e dentro das quais operam, mas também a motivação dos participantes do discurso, assim como os efeitos por eles pretendidos e/ou percebidos.

A autora cita que se baseia nos estudos de Miller (1994) para quem os gêneros funcionam como formas de interação ocorridas em situações recorrentes em contextos sociais. Dessa forma, Carvalho (idem) compreende que “ao interpretarmos situações novas como sendo similares ou análogas a outras, criamos um *tipo* ao produzir uma resposta retórica a tal situação, que passa a fazer parte de nosso conhecimento, para que seja aplicado a novas situações”. Portanto, em situações similares, a resposta retórica também será semelhante e dessa forma entendemos os movimentos retóricos dos textos – fragmentos textuais com funções específicas - como fundamentais na identificação e compreensão do seu propósito comunicativo.

Na tentativa de identificar os movimentos retóricos mais recorrentes nos artigos de opinião produzidos pelos estudantes sujeitos dessa pesquisa, considerando que tais movimentos refletem as estratégias argumentativas usadas por eles, desenvolvemos a análise desses artigos.

A sequência didática apresenta-se como ação retórica na medida em que sua principal intenção é provocar uma ação e modificar uma situação estabelecida. No caso em estudo, a sequência didática foi construída para, a partir da elaboração do modelo didático do gênero artigo de opinião, proporcionar ao estudante o domínio de tal gênero ao tempo em que modifica a situação existente na escola em que os estudantes usam o celular em sala de aula, à revelia do que a instituição estabelece como norma em seu regimento interno. Os artigos de opinião produzidos, por sua vez, são constituídos de movimentos retóricos, que se configuram em argumentos construídos ao longo do texto com o fim de persuadir os interlocutores da posição defendida pelo estudante produtor. Para analisar tais artigos, observamos como se procede a distribuição das informações e tomamos como base a proposta de Bezerra(2001). Este autor analisou resenhas escritas por especialistas e por estudantes e percebeu um padrão de organização retórica similar entre os dois grupos, ocorrendo pequenas variações apenas nas subunidades. Bezerra (idem, p. 74), a partir de pesquisas anteriores, elabora e apresenta um quadro demonstrando a organização retórica de resenhas dos dois grupos já citados e nós nos baseamos neste quadro para determinarmos um padrão para a nossa análise.

Embora a nossa proposta não tenha a pretensão de refletir o padrão retórico de artigos de opinião escritos por articulistas profissionais, reflete a organização das informações dos artigos de opinião escritos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando-os como iniciantes na construção de textos argumentativos dessa natureza. Justamente por conta dessa falta de amadurecimento, esses textos costumam variar pouco em relação a essa organização e em três ou quatro parágrafos apresentar, nessa ordem, a tese, os argumentos e a conclusão. Dessa forma, os artigos produzidos em sala de aula, que fazem parte do material de análise deste estudo serão analisados a partir das seguintes unidades retóricas: 1- Apresentação da tese; 2 – argumentação sobre a tese; 3 – conclusão e/ou proposta de solução e/ou reafirmação da tese inicial.

Considerando que: i) O foco da sequência didática é o ensino da escrita por meio de um processo que tem início com a produção de um texto no qual o estudante demonstra o que já sabe a respeito das especificidades do gênero textual em estudo; ii) é a partir do que observa nessa primeira produção que o professor elabora os módulos nos quais trabalhará as dificuldades e necessidades dos estudantes para chegar ao domínio do gênero em questão; iii) a produção final é a reescrita da inicial e reflete os conhecimentos construídos ao longo da SD pelo estudante a respeito das especificidades do gênero, analisaremos, a seguir, as unidades

retóricas das produções iniciais e finais dos estudantes. Procedemos assim por acreditarmos que ao estudar os elementos composicionais e linguísticos, bem como questões que dizem respeito à situação de produção e circulação do gênero por meio dos módulos da SD, a capacidade de escrita do aluno é potencializada e aperfeiçoada.

### 3.6.1 Unidade retórica 1 – Apresentação da tese

Para analisar essa unidade retórica dos artigos de opinião produzidos pelos estudantes, consideramos o modelo de protótipo da sequência argumentativa proposto por Adam (2011), para quem, uma tese é sempre lançada a um outro com a função precípua de convencer e é a essência da argumentação quando esta busca ora demonstrar uma tese, ora refutá-la. Ainda segundo o autor (*idem*), a tese inicial é aquela a ser defendida pelo enunciador que procura, com ela, dar resposta a uma questão já formulada, ou seja, a uma tese anterior e, portanto, há um estreito elo entre a tese anterior e a tese inicial para a qual o enunciador procura adesão lançando mão de argumentos.

Após apresentarmos a proposta da SD aos estudantes do 9º ano, com as devidas informações e acordos sobre as atividades que iríamos desenvolver – dentre as quais a produção de um artigo de opinião a respeito do uso do celular na sala de aula por estudantes – fomentamos uma discussão a respeito do tema em questão e propusemos a produção de um artigo de opinião no qual cada um pudesse se posicionar e tentar convencer outros a respeito dessa posição. No primeiro parágrafo da sua produção inicial, o estudante (1) escreve:

(1) Em relação ao uso do celular, eu acho que tem alunos que usam o celular em uma hora inadequada por necessidade, assim como tem gente que usa por dependência.

Percebemos o tom opinativo do texto quando o estudante (1) usa a expressão modalizadora “eu acho”, usada frequentemente em situações de oralidade e, em algumas situações, no discurso escrito para expressar o posicionamento assumido pelo enunciador – embora seja comum encontrar quem defenda que tal modalizador indica, antes, uma dúvida, uma incerteza – porém, demonstra certa dificuldade em apresentar sua tese inicial.

Cabe ressaltar que a partir dessa percepção, incluímos no módulo da SD em que trabalhamos as capacidades linguístico-discursivas da turma, uma oficina na qual abordamos

o fenômeno da modalização a partir dos pressupostos de Koch (2002, p. 136) para quem, os modalizadores funcionam no texto como “indicadores de intenções, sentimento e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”. Daí sua relevância na construção da argumentação.

O estudante (1) não consegue expressar claramente o que pensa a respeito do uso do celular em sala de aula, ou seja, demonstrar que tese vai defender ao longo do seu texto, uma vez que ao modalizador seguem-se o que nos parecem aos seus olhos duas hipóteses para se usar o celular em “hora inadequada”: “por necessidade” e “por dependência”.

O mesmo estudante, no primeiro parágrafo de sua produção final, quando reescreve o primeiro texto, procede diferente ao expor logo no primeiro parágrafo sua tese, quando assim se expressa:

(1) O uso do celular na sala de aula sempre foi discutido por todos, alunos, professores, pais... na minha opinião, usar o celular para algo útil é ótimo, mas para mexer em mensagens, escutar música, é um pouco desagradável. Mas proibir o uso do aparelho em sala de aula não é a solução, pois pode se utilizar para várias coisas, por exemplo, fazer pesquisas.

Aqui, o estudante (1) demonstra não só mais desenvoltura na construção do parágrafo, ao escrever mais sobre o tema, como também mostra ter conhecimento de que o tema gera discussões envolvendo a comunidade escolar. Procurando constituir-se como sujeito do próprio dizer, ele emprega o discurso na 1ª pessoa e, para marcar sua subjetividade usa a expressão “na minha opinião”, o que, a nosso ver, mostra-se bastante positivo para ele constituir e assumir sua autoria. Geraldi (2003, p. 137) nos fala sobre a importância de propor, na escola, situações em que o estudante produza textos “instituindo-se como locutor, como sujeito que diz o que diz para quem diz” o que vai ao encontro das concepções dos PCN (1998) que alertam para a importância de o estudante perceber-se como cidadão assumindo seu papel na sociedade refletindo e posicionando-se criticamente em seu dizer. Embora seja comum na literatura encontrarmos defensores de que o uso da expressão em gêneros textuais das sequências argumentativas mostra-se como indício de tautologia, consideramos que na fase de construção do conhecimento em que o estudante se encontra, assume outra conotação diante da necessidade de se trabalhar a questão da autoria já no Ensino Fundamental.

O estudante (1) em questão, explicita seu ponto de vista em expressões como “é ótimo” “é desagradável” nas quais ele emite seu parecer a respeito de uma situação na qual está inserido. Nesse caso, ocorre uma atenuação daquilo que ele considera errado, ruim de

fazer naquela situação (“escutar música, mexer em mensagens”) pelo uso do advérbio “pouco” e um reforço daquilo que ele considera “útil” pelo emprego de “ótimo”. Observamos o estabelecimento de uma relação de oposição relativa entre “útil/ótimo” e “escutar música/um pouco desagradável”. Ao que nos parece, a oposição é apenas relativa, fugindo do maniqueísmo, pois se fosse total o oposto de “ótimo” seria “péssimo” e isso evidencia que o enunciador não está totalmente convencido de que usar o celular em sala de aula seja totalmente ruim ou errado.

É dessa forma que o enunciador vai construindo uma linha argumentativa para apresentar sua tese: “proibir o uso do aparelho em sala de aula não é a solução”. Tal enunciado parte de um pressuposto – existe a proibição do uso do celular – que, conforme a sequência prototípica de Adam (2011) corresponde à tese anterior que deve ser refutada. De fato, pela linha argumentativa adotada e pelas construções linguísticas antecedentes, é notório que tal tese foi sendo construída ao longo do parágrafo e desde logo, o interlocutor já vai sendo orientado, conduzido para admitir a tese que será apresentada e defendida pelo enunciador.

Os estudantes (2) e (3) em suas produções iniciais, assim como o estudante (1) usam o modalizador “eu acho”. No primeiro caso – estudante 2 – ocorre um flagrante caso de tautologia em que, longe de atribuir um caráter expressivo ao enunciado, nos parece apenas uma demonstração de desconhecimento do estudante quanto ao uso dos modalizadores enquanto recurso linguístico-discursivo para marcar um posicionamento ou indicar sua atitude frente ao que defende. Já o outro – estudante (3) – emprega o mesmo recurso seguido da expressão “(é) desnecessário” com valor deôntico, indicando que o que propõe – “o uso do celular nas faixas...” – precisa não ocorrer obrigatoriamente e usa a estratégia para marcar seu ponto de vista a respeito do uso do celular ao tempo em que pretende agir sobre seu interlocutor.

(2) Na minha opinião, eu acho duas coisas de usar o celular na escola. As vezes no caso de minha mãe ligar pra mim se aconteceu algo grave e em outra parte, um vício.

(3) Bem, acho desnecessário o uso do celular nas faixas, nas salas de aula, na pista, dentro do carro, pilotando a moto e em outros cantos que podem acontecer coisas ruins.

Entretanto, a apresentação da tese nos dois casos mostra-se confusa, pois os enunciadores não conseguem expressar qual ponto de vista irão defender ao longo do texto. O

(2), por exemplo, afirma achar “duas coisas sobre o celular na escola”, porém não explicita quais são essas ‘coisas’. Enquanto o outro (3) equipara, por exemplo, o uso do celular em sala de aula com o uso ao volante como sendo fatores preponderantes para “acontecer coisas ruins”.

Já nos artigos reescritos, ao final da SD proposta, os mesmos estudantes – (2) e (3) – conforme observamos nos recortes a seguir, apresentam com clareza a tese que irão defender, inclusive, o (2) deixa evidente que parte de uma tese anterior para construir a sua e o (3) emprega verbos na primeira pessoa – “conseguimos...nos prejudica” -, indicando que não só conhece o tema como participa da situação discutida, fazendo disso uma estratégia de persuasão:

(2) É comum ouvirmos alguém que não acha certo usar aparelhos eletrônicos em sala de aula. Mais vejamos pelo lado positivo, com uso de aparelhos eletrônicos podemos criar vídeos, projetos, apresentações, palestras e outras coisas que podemos usar para o lado da educação.

(3) Penso que é melhor que continue sendo proibido o uso do celular na sala de aula, porque atrapalha muito, desconcentra, não conseguimos prestar atenção na aula por conta do uso do celular e isso nos prejudica muito.

O estudante (2) demonstra partir de uma situação recorrente para dar início a apresentação de sua tese ao afirmar que “É comum ouvirmos alguém que não acha certo usar aparelhos eletrônicos em sala de aula” e, embora deixe o celular subentendido, constrói seu raciocínio convidando os defensores dessa ideia a lançarem outro olhar sobre a questão, observando seu “lado positivo”. Para isso, o adolescente cita os diversos usos que se pode fazer das ferramentas enfatizando as diversas possibilidades de produções na perspectiva educacional.

Enquanto o estudante (3) demonstra ter consciência da proibição do uso do celular em sala de aula, deixa claro que concorda com tal proibição, afirmando que é contra a prática e além de apresentar sua tese, já começa a defendê-la afirmando que o aparelho “atrapalha [...], desconcentra [...], prejudica [...]”.

Os estudantes (4) e (5), por sua vez, escrevem em sua primeira produção:

(4) Minha opinião é a mesma de todos aqueles que falam o certo, mas que está vivendo o errado. O uso do celular se tornou parte da vida de crianças e jovens, pessoas mais velhas também que fazem do uso do celular sua rotina.

(5) Uns acham que o celular é apenas uma necessidade de um humano, outros acham que é uma dependência também, elas não querem mais saber de falar com as pessoas ou resolver coisas pessoalmente, elas usam apenas o celular.

Os recortes evidenciam a pouca intimidade dos estudantes em produzir textos argumentativos nos quais demonstrar e justificar uma tese com o propósito de persuadir o outro, seja o foco. O sujeito (4), por exemplo, informando textualmente que vai expor sua opinião, apenas cita fatos observáveis na sociedade atualmente. Aqui, o enunciado é usado a partir de uma situação recorrente em sala de aula em situação de debate oral: quando não tem argumentos, aquele que está com a palavra justifica-se citando fatos dos quais participou ou observou para justificar ou refutar opiniões. Essa estratégia é similar à do outro (estudante 5) que limita-se a citar opiniões baseadas no senso comum e em sua experiência pessoal considerando a fala de terceiros, sem no entanto, expor sua própria opinião ou apresentar a sua tese. Nenhum dos dois estudantes aqui mencionados consegue apresentar com clareza a tese que será defendida no decorrer do texto.

Já a produção final desses dois estudantes (4 e 5) apresenta um parágrafo inicial elaborado como transcrito a seguir:

(4) Eu, assim como vários colegas alunos e até quem não é estudante, somos a favor do uso do celular como material educativo.

(5) Basta um olhar mais atento para perceber que os celulares, os tablets e computadores, de uma forma geral estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, conseqüentemente na vida de nós estudantes. Como a tecnologia está bem avançada, o momento fica bastante favorável para adoção do celular como um tipo de tecnologia nas escolas.

Os dois estudantes acima citados, em passagens como “somos a favor do uso do celular como material educativo” - do sujeito (4) - e “o momento fica bastante favorável para a adoção do celular como um tipo de tecnologia nas escolas” - do (5) – apresentam a tese que irão defender e ainda escolhem determinadas expressões que estabelecem relações de intimidade e de parceria com os interlocutores – estudantes que lerão os artigos publicados nos jornais murais expostos nos corredores da escola -. O uso de expressões como “colegas alunos [...] somos” e “nós estudantes”, respectivamente pelos estudantes (4) e (5) remete a questões levantadas pelos estudos da gramática sistêmico-funcional quanto às escolhas léxicogramaticais considerando objetivos comunicativos. Para a gramática sistêmico-

funcional, as escolhas feitas pelo locutor possuem uma função discursiva e denotam a motivação do locutor de optar por uma, entre tantas possibilidades. Com tais expressões, os estudantes em questão tentam aproximar-se de seus interlocutores pela identificação, ao indicar que vivenciam as mesmas situações cotidianamente e isso passa a configurar-se como uma estratégia de persuasão bem eficiente nas diversas situações de interação e também na escrita, como é o caso aqui.

O estudante (6), por sua vez, escreve como transcrito abaixo, o primeiro parágrafo da sua produção inicial:

(6) Não precisamos passar o dia inteiro e a noite mexendo no celular, o que precisamos mesmo é conviver com as pessoas que se importam conosco. Se usamos o celular todo o tempo e lugar, como na escola vamos acabar perdendo nossos amigos, parentes e até pessoas mais próximas.

A estratégia de convencer o interlocutor da necessidade de mudança através do apelo emocional é perceptível no texto do estudante (6) que ao usar a expressão “vamos acabar perdendo nossos amigos” lança mão de um argumento que, para ele, deve funcionar bem nessa situação, uma vez que parte de seus interlocutores – adolescentes, alunos da escola – considera fundamental ter amigos, fazer parte de grupos. Por outro lado, ao afirmar “não precisamos passar o dia inteiro e a noite mexendo no celular”, o estudante apresenta sua tese, embora não exatamente dentro da proposta de escrever sobre o uso do celular na escola e demonstrando carecer, ainda, de mais conhecimentos sobre recursos retóricos para a argumentação consistente, por exemplo.

Já ao final do processo de construção do artigo de opinião, em sua produção final, o mesmo estudante (6) assim se pronuncia:

(6) “Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender”. A frase de Jean Piaget, é essencial hoje, porque os professores tem que modificar suas aulas, fazer coisas diferentes para despertar o nosso interesse, os professores precisam se adaptar. Por exemplo, esse professor precisa incluir a tecnologia na sala de aula. A tecnologia do celular para ensinar assuntos, visto que está cada vez mais comum entre os jovens e desperta a nossa curiosidade.

O estudante, agora, já demonstra um raciocínio, de certa forma, mais elaborado ao apresentar sua tese. Parte de uma citação, deixando evidente que fez alguma leitura e, por mais que não se refira especificamente ao uso do celular em sala de aula, cita a tecnologia que tem entre suas ferramentas, tal aparelho. Vale salientar que não nos cabe aqui analisar o olhar, de certa forma pueril, do adolescente quanto ao papel do professor na motivação do estudante, e a maneira prescritiva como se refere a adaptação do docente à atualidade e à tecnologia, mas

o raciocínio seguido por este para a apresentação da tese que será defendida ao longo do texto.

Considerando que o professor deve “despertar no aluno a vontade de aprender”, passando pela admissão de que existe falta de interesse e de que esta pode ser resolvida pela inclusão da tecnologia em sala de aula, o estudante conclui afirmando que o uso da tecnologia do celular em sala de aula é a “coisa diferente” que funciona como estratégia ideal para despertar a curiosidade e o interesse – dele e dos demais estudantes, uma vez que ele usa o pronome “nosso” -.

Em sua produção inicial, os estudantes (7) e (8) conseguem pouco em relação ao propósito de apresentar a tese, conforme observamos nas transcrições a seguir:

|   |
|---|
| (7) Bem, na minha opinião, o celular hoje em dia tem uma importância, hoje nós vivemos na era tecnológica rodeados de tecnologia por todos os lados, por isso estamos nos tornando dependentes e por isso usamos tanto o celular na sala de aula. |
|---|

|   |
|---|
| (8) o celular se tornou um meio de comunicação no nosso dia a dia hoje, eu por exemplo já estou dependente do celular e uso em todo canto e toda hora. Mas não na sala de aula. |
|---|

Ambos falam sobre uma relação de dependência existente entre a tecnologia e os usuários, admitindo fazerem parte desse universo, o segundo - sujeito (8) -, porém, é mais enfático ao revelar que está dependente do celular, embora não o use durante a aula, enquanto o outro – sujeito (7) – é mais sutil e declara que a dependência está ainda em processo de se efetivar, para ele, isso justificaria o uso do aparelho celular em sala de aula. Não fica claro, em nenhum dos casos citados, se isso é tese ou estratégia para apresentar a tese.

Os dois textos apresentam, ainda, outros pontos de contato no que diz respeito a pouca habilidade na apresentação da tese: o estudante (8), por exemplo, limita-se a expor um fato – celular é meio de comunicação - e uma opinião – ele ser dependente do aparelho - que, a princípio, não mantém relação e o (7) faz praticamente o mesmo quando relaciona o fato “hoje nós vivemos na era tecnológica” à opinião “por isso estamos nos tornando dependentes”. O que nos parece é que os estudantes estão tentando construir uma justificativa para as atitudes em sala de aula, no que se refere ao uso do celular e diante da pouca habilidade em produzir textos argumentativos, a exposição da tese ficou prejudicada e dificilmente o interlocutor poderá construir os sentidos, certamente, esperados, pela falta de elementos suficientes na superfície textual.

Vejam, agora, como os dois estudantes - (7) e (8) - reescrevem os textos e como fica a apresentação da tese em sua produção final:

(7) O uso dos celulares na escola poderia ser muito eficiente, se voltado para o estudo acho que nós poderíamos ampliar o alcance e a equidade da educação. Os celulares e os tablets poderiam ser usados para o ensino na sala e até fora dela, sendo um instrumento muito importante para o ensino.

(8) Vivemos em um mundo em que temos que aceitar a opinião do outro, devemos lutar pela educação, para termos nossos direitos, e com a ajuda do celular podemos ir mais além do que achamos que podemos. Devemos e temos direito a ter uma educação melhor pois o mundo futuramente será nosso e para essa educação melhor eu acho que usar o celular na sala de aula pode ser bom se a gente aprender usando ele.

Logo no início do seu texto, o estudante (7) apresenta sua tese. Ele trabalha com uma possibilidade e por mais que percebamos aqui certa tendência em adotar o discurso de terceiros, não podemos desconsiderar o amadurecimento em relação a expor ideias com mais clareza. Da mesma forma, o estudante (8) demonstra ter habilidade e consegue apresentar a tese que irá defender em seu texto, mesmo que, em alguns trechos, repita declarações e assertivas de falas alheias e isso, de certa forma, diminui a eficácia da exposição da sua proposição quanto ao uso do celular em sala de aula.

### 3.6.2 Unidade retórica 2 - Argumentação sobre a tese

A defesa de uma tese, antes de ser apenas a apresentação de dados para convencer um interlocutor, consiste na criação de condições favoráveis a adesão. Assim, na perspectiva de que tal interlocutor possa rever suas convicções e aderir ao que o locutor propõe, este seleciona razões que consigam fazer o primeiro mudar sua ideia.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) além de selecionar argumentos, ter uma técnica para apresentá-los é de fundamental importância na arte de persuadir. Segundo os autores, esta técnica argumentativa pode ser agrupada em: argumentos quase lógicos, aqueles que são fundados na estrutura do real e, ainda, os que fundam a estrutura do real. Os primeiros são aqueles baseados na razão e em seus princípios lógicos, quem os usa, pretende que aquilo que afirma seja coerente e aceitável. Já quando o locutor procura referir-se à realidade considerando a maneira como ela é vista pelo interlocutor, está usando argumentos fundados na estrutura do real, enquanto que se usar aqueles que fundam o real, o locutor estará

ponderando sobre os motivos de se tomar determinada decisão e para isso, ele, por exemplo, se vale da analogia e da metáfora.

Ainda segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), entre os argumentos baseados na estrutura do real, estão os argumentos pragmáticos nos quais o locutor avalia um fato considerando suas conseqüências – favoráveis ou não -; os argumentos de autoridade, em que uma pessoa de reconhecido valor pelos seus conhecimentos ou atitudes é a fonte, e os argumentos de superação pelo qual o locutor sustenta que o elemento ocasionador da insatisfação se torne o meio para se apoderar do que se deseja. Dessa forma, os argumentos baseados na estrutura do real são usados quando se pretende que as ideias defendidas sejam vistas considerando os valores reconhecidos e valorizados por aqueles que se pretende persuadir.

Os estudantes, produtores dos artigos de opinião aqui analisados, conseguem pouco em sua primeira produção, quanto à construção de argumentos para sua tese. É o que evidenciam os recortes abaixo das produções dos adolescentes (1), (2), (3), (4)

|   |
|---|
| (1) A necessidade é quando o aluno atende porque a mãe liga e a dependência é quando fica no celular até de madrugada, nas redes sociais. Na minha opinião, sinceramente as pessoas estão dependentes do celular. As pessoas que atende em qualquer lugar estão certas se for necessidade grande. |
|---|

Esse estudante (1) por exemplo, faz uma espécie de definição do que seria necessidade e dependência de atender o telefone para, em seguida, emitir novamente o ponto de vista já exposto em seu texto, sem que isso assuma caráter de argumentos ou de defesa da opinião emitida anteriormente.

|   |
|---|
| (2) O mundo está cada vez mais preocupado em atender o celular em qualquer lugar, em valorizar o celular trocando pessoas e sentimentos por grupos no face e usam como um vício mesmo, e também na escola quando tem o exagero. |
|---|

Já o sujeito (2), por sua vez, elenca fatos e generaliza na tentativa de confirmar sua exposição inicial e persuadir pela evidência dos casos ilustrados, porém, tais fatos aproximam-se mais de falácias e soam, de certa forma, como exemplos de raciocínio ingênuo ou apressado e dificilmente poderiam se constituir como defesa de uma tese. Por outro lado, ao acrescentar a última expressão “e também na escola quando tem o exagero” não a relaciona às demais de maneira a estabelecer entre elas uma relação coerente, o que resulta em uma falha importante na organização linguística do texto.

(3) Não vemos mais pessoas se comunicando pessoalmente como antes. Várias vezes deixamos de prestar atenção por onde andamos para mexer, procurar o celular ou atender ligação. Deixamos de estudar para prestar atenção no celular. A maioria das pessoas sofre acidentes por causa disso.

O estudante (3) recorre à mesma estratégia do anterior e ainda se inclui entre os protagonistas das situações expostas tentando fazer com que os fatos citados sejam vistos como incontestáveis, além de citar um dado – “a maioria das pessoas” – sem fonte confiável. De certa maneira, ele pretende que sua exposição seja vista como uma verdade necessária que leva, naturalmente, a uma conclusão e generaliza como ocorre cotidianamente em situações de argumentação oral nas quais se defende que, se algumas coisas possuem certas características deve-se concluir que todas as coisas daquela categoria também as possuem.

Vale salientar que, em se tratando do estudo da argumentação, uma das discussões mais relevantes a serem realizadas na escola é justamente quanto à seleção e validade de argumentos para a construção da defesa da tese, quando o estudante deve compreender que boa parte do poder de persuasão do texto depende disso. No caso em tela, percebemos que o estudante desconhece esse princípio.

(4) Todo mundo que age da maneira correta na frente de pessoas boas, tem a mesma opinião que a minha. Mas que por trás disso tudo também é um “doente”. Meus argumentos estão certos, basta nós mesmos enxergar.

Tal qual os adolescentes (2) e (3), o (4) generaliza e, ainda, recorre ao maniqueísmo para classificar as atitudes e as pessoas como “corretas” e “boas”, dando continuidade à mesma forma de raciocínio com que inicia seu texto e ainda se intitula dono da verdade ao afirmar “meus argumentos estão certos”, bastando para essa constatação que todos “enxerguem”. Tal estratégia configura-se, antes, como um raciocínio ingênuo do que como argumentação para defender uma tese.

(5) Na minha opinião sinceramente as pessoas estão literalmente dependentes do celular na escola, no trabalho, em todo lugar. Querem fazer tudo ligado ao celular, um modo de dependência e na questão de sala de aula e de um emprego, se você é um adolescente ou um médico ou algo assim você vai precisar bastante do celular pra sua vida pessoal e profissional.

Como quase todos os anteriores, o estudante acima (5) recorre à generalização para afirmar que o uso do celular reflete uma dependência. Suas afirmações seguintes nos parecem uma sequência de frases desconexas entre as quais dificilmente o leitor consegue estabelecer relação de coerência – por exemplo entre “sala de aula/emprego, adolescente/médico/algo assim, vida pessoal/profissional” - o que acaba causando dificuldade na construção de sentido

do parágrafo, como um todo, e, ainda, na percepção de tal parágrafo como construído para a defesa de uma tese.

(6) Por exemplo, quando estamos doente, será que o celular pode se transformar em um médico ou em algum remédio para nos dá uma cura? Lógico que a resposta é não. O celular deve ser usado para necessidades reais e não por qualquer bobagem, ocasiões supérfluas. Se todo o tempo usamos o celular, o tempo vai passar bem mais rápido e nem vamos vê-lo passar.

O estudante (6) que apresentara, no primeiro parágrafo, sua tese – “Não precisamos passar o dia inteiro e a noite mexendo no celular” – agora, na tentativa de defendê-la, seguindo o mesmo raciocínio já apresentado anteriormente, lança uma pergunta retórica usando a primeira pessoa para persuadir o interlocutor pela empatia e apelo emocional. Em seguida, respondendo à própria pergunta, ele ‘prescreve’ uma forma de usar o aparelho, chama a atenção para o que seria uma ‘perda de tempo’, mas não chega a apresentar uma defesa para sua tese.

(7) eu acho que nós poderíamos usar menos o celular, o computador e etc...nós estamos perdendo a proximidade, estamos deixando de nos falar, de prestar atenção na aula para ficar batendo papo em redes sociais e isso é muito errado.

O estudante acima (7), que já justificara o uso do celular em sala de aula como sendo uma consequência da exposição à tecnologia, agora se contradiz e defende que as ferramentas tecnológicas devem ser prescindidas em favor da comunicação face a face. Para funcionar como uma consequência do que é exposto na frase anterior, ele expõe atitudes das quais também é protagonista e é categórico quando afirma ter consciência de que tais atitudes são ‘erradas’; se, no entanto, conseguir elaborar argumentos que pudessem se configurar como defensores de uma tese.

(8) Mas como tudo tem seu lado positivo e negativo o celular não vai ser diferente, pensando por o lado positivo o celular nos ajuda a se comunicar, nos informar, a nos distrair. O aparelho nos tira do sufoco e ajuda bastante como por exemplo o pai tem um imprevisto e de última hora não vai poder ir pegar o filho na escola. E vendo por o lado negativo o aparelho pode trazer transtorno em nossas vidas, de tanto usar deixamos nossa vida pessoal para sermos do mundo virtual até na hora de estudar.

Longe de considerar o celular um vilão, o estudante (8) faz sua explanação considerando a utilidade – que, para ele, é o lado positivo do equipamento - e o exagero do uso – lado negativo – do aparelho. Tal estratégia vai ao encontro do que foi exposto no primeiro parágrafo do seu texto, quando ele afirma ser tal ferramenta um meio de comunicação na atualidade. Porém, o mesmo não ocorre plenamente entre os dois parágrafos

já que há uma contradição percebida em seus finais – no primeiro, ele afirma não usar o celular em sala de aula, e no outro diz que “de tanto usar deixamos nossa vida pessoal para sermos do mundo virtual até na hora de estudar”-. Assim, a tentativa do estudante de apresentar a defesa de uma tese também não apresenta êxito.

Observemos, em seguida, como os mesmos estudantes produziram o que deve se configurar como a unidade retórica 2, em sua produção final. Salientamos que, como exposto anteriormente, a sequência didática prevê que a primeira produção dos estudantes seja recolhida e analisada pelo professor com o objetivo de realizar um diagnóstico das principais dificuldades apresentadas e, a partir disso, planejar os módulos. Sendo assim, ao percebermos as dificuldades da turma em relação à defesa da tese, preparamos uma oficina a respeito da elaboração de argumentos enquanto elementos importantes para a criação de condições favoráveis para a adesão da tese pelos interlocutores previstos – estudantes da escola e a comunidade escolar que a frequenta - para o texto produzido pelos estudantes naquela ocasião. Durante a realização da oficina, foram lidos e analisados oralmente os textos “É justo proibir o uso do celular na sala de aula?”<sup>4</sup>, “Uso e abuso do celular nas escolas”<sup>5</sup> e “Educação onipresente: Um exemplo bem sucedido de uso de celulares no ensino”<sup>6</sup> que serviram, ainda para a realização de intenso debate sobre as ideias ali expostas e os estudantes foram estimulados a ler mais sobre o assunto em casa.

(1) “Ao invés de coibir o uso do celular, as escolas deveriam incorporá-lo como um recurso que já tem uma forte ligação com a rotina dos estudantes”. Concordo com Luciana Maria Allan, especialista em tecnologia para educação, assim como muitos concordam, obviamente que alguns discordam, mas estes precisam entender que o uso do mesmo é muito bom, tanto para os alunos quanto para os professores.

Esse assunto ainda vai ser muito discutido, espero que a conclusão seja positiva.

O estudante (1) constrói a defesa de sua tese a partir da citação de uma autoridade e da exposição de um contra argumento, que, embora não possua muita força persuasiva, revela a sua consciência de que nem todos os seus interlocutores concordam com seu ponto de vista. Observamos, aqui, seu cuidado com a seleção lexical ao tratar desse aspecto – “muitos concordam x alguns discordam” – funcionando como uma estratégia para imprimir mais força à sua tese e ainda levar seus interlocutores a uma conclusão e ao consenso, por acreditar que deve estar entre a maioria. Seu conhecimento de que está tratando de um assunto polêmico,

<sup>4</sup> Disponível em [www.clicaembomportugues.blogspot.com.br](http://www.clicaembomportugues.blogspot.com.br) . Acesso em 18.08.2014

<sup>5</sup> Disponível em [www.oregional.com.br](http://www.oregional.com.br). Acesso em 18.08.2014

<sup>6</sup> Disponível em [www.seraoextra.blogspot.com](http://www.seraoextra.blogspot.com). Acesso em 18.08.2014

propenso a suscitar ainda muitas discussões, é demonstrado em seguida com a sua observação de que se chegue a conclusões favoráveis segundo o ponto de vista que ele defende.

(2) Segundo Mariana Nadai do Centro de Estudos sobre Tecnologia das Informações e da Comunicação (CETIC) “Já existem programas públicos para habilitar professores a usar novas tecnologias, um deles é o mídias na educação, curso de formação a distância do Ministério da Educação (MEC). O programa capacita os docentes a trabalhar com quatro mídias diferentes: imprensa (jornais e revistas), digital (tablets e websites), audiovisual (vídeos) e radiofônico.”

Por sua vez, o estudante (2) também usa argumentos de autoridade na construção da defesa de sua tese, embora demonstrando carecer, ainda, de mais conhecimentos a respeito de como relacionar a fala da autoridade com a própria e compreender que a simples citação não é suficiente para servir à sua argumentação, de modo que não basta citar a fala de terceiros, uma vez que o propósito de quem a cita é fundamentar a própria fala, o próprio argumento.

Observemos, a seguir, como o estudante (7) escreve:

(7) Um projeto chamado Educação Onipresente: um exemplo bem sucedido de uso de celulares no ensino, feito pela professora Suintila V. Pedreira e divulgado no blog [www.seraoextra.blogspot.com](http://www.seraoextra.blogspot.com) é um bom exemplo.

A professora fez uma busca por uma solução que complementasse o livro didático e pudesse ser utilizado a qualquer hora, em qualquer local, pelos alunos, depois ela começou testes usando SMS com resumo do conteúdo. Em seguida, após uma longa busca pela internet, ela encontrou um site que oferecia a possibilidade de criar Applets Java para serem instalados exatamente como se instalam jogos e aplicativos nos celulares. O site mobile study.

O estudante (7) tenta argumentar em favor de sua tese dando uma informação que, embora guarde relação com o tema proposto, evidencia a pouca compreensão do adolescente a respeito de como relacionar informação e/ou dados à sua própria fala e a seus próprios argumentos. O estudante não consegue imprimir ao texto sinais de autoria nem defender sua tese, apenas discorre sobre uma experiência de ensino e aprendizagem que teve o celular como ferramenta, e limita-se a julgar tal experiência.

Por sua vez, o estudante (4) assim se posiciona:

(4) “Ao invés de coibir o uso do celular, as escolas deveriam incorporá-lo como um recurso que já tem uma forte ligação com a rotina dos estudantes”. Como diz Luciana Maria Allan, especialista em tecnologias da educação, o celular faz parte das vidas de mais de 50% das pessoas do mundo. Pra vencer todas essas pessoas e ensiná-las que o celular não pode ser parte da vida em todos os momento, é quase impossível. Mas se conseguirmos adaptá-lo para o que realmente precisa, seria mais fácil e não prejudicaria nenhum dos lados. Temos que também explicar aos alunos para que eles entendam que se for feito no futuro o uso do celular nas escolas, vai haver limites (regras), e que essas regras são exatamente para própria educação deles.

O argumento de autoridade também está presente na construção da defesa da tese do estudante (4) que àquele recorre no intuito de reforçar seus argumentos em prol do uso

educativo do celular na escola. Esse adolescente demonstra, em sua fala “temos que também explicar aos alunos para que eles entendam [...] para a própria educação deles” que seu interlocutor não é o estudante da escola mas sim, a parcela mais adulta da comunidade escolar com quem ele acredita estar compartilhando as ideias e a posição diante do uso do celular na escola e, nessa perspectiva, fazem parte de sua seleção lexical palavras mais comuns a esse público como regras e limites. Isso evidencia que o adolescente constrói com consciência uma estratégia argumentativa com mais possibilidade de, além de defender a tese, persuadir seu interlocutor. Nessa construção, o estudante também considera seus contra argumentantes, que figuram entre os 50% da população mundial de cuja vida o celular faz parte e que seriam, segundo ele, “quase impossíveis de vencer” sem mostrar-lhes que o aparelho pode ser “adaptado para o que realmente precisa”, no caso, “para a educação”.

|   |
|---|
| (5) De acordo com a pesquisa realizada pelo CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) com estudantes do ensino médio, quase 60% possuem celular ou tablete com acesso a internet e mais de um quarto deles já os utilizou para estudar e realizar atividades escolares. Podemos sim usar o celular para uma pesquisa, para nos ajudar em qualquer situação na vida, mas a maioria ainda usam para outros fins. Será que é certo, de vez de usar para fazer uma atividade na sala, usarmos para escutar músicas, jogar e entre outras coisas? |
|---|

O estudante (5) lança mão de um dado de pesquisa para argumentar em favor de sua tese, porém, a relação entre tal dado e o tema proposto para ser abordado pelo adolescente nesse caso específico é pouca, de modo que sua argumentação não se fortalece por conta da referência. Em seguida, ele se apoia em uma falácia “podemos usar o celular [...] para nos ajudar em qualquer situação na vida” para provocar uma reflexão em seu interlocutor, que certamente, concordará com ele sobre uma possível utilidade do uso do aparelho em sala de aula. Entretanto, tal proposta não é consistentemente elaborada, na medida em que o questionamento levantado a seguir não encaminha o interlocutor à determinadas conclusões - que deveriam ser propostas pelo produtor -, como é comum em textos argumentativos. Dessa forma, o estudante em questão demonstra possuir conhecimentos sobre o uso de argumentos de comprovação para construir a argumentação sobre a tese, porém há uma fragilidade considerável nessa construção e seu intento defender sua tese “desarmando” possíveis contra argumentantes apresentando números que “falam por si” e que, portanto, devem ser vistos como incontestáveis, não é alcançado.

Veremos, a seguir, como o estudante (6) se posiciona:

|  |
|--|
| (6) Diante dessa realidade, “proibir o uso do celular é deixar de lado um material tecnológico que já está em todos os lugares”, conforme Luciana Maria Allan, especialista em tecnologia. “O celular só precisa ser bem usado com um planejamento bem elaborado, isso pode contribuir fortemente para envolver os alunos em um processo de aprendizagem”. Eu concordo e acho importante deixar o celular na sala de aula, porque sempre |
|--|

estamos com o celular na mão, seja para consultar informações, conversas com amigos e familiares ou apenas entreter, a internet, então não seria melhor usarmos os aparelhos eletrônicos para estudar, tirar as dúvidas e aprender cada vez mais?

O celular já é usado como apoio de aprendizagem na sala de aula em cidades como Caraguatatuba e São Vicente no estado de São Paulo, em um projeto que a Fundação Vanzoline promove. Para participar as escolas se inscrevem pelo site da fundação Vanzoline e inscreve alunos e professores. No site tem as instruções para que serve o uso do celular. Por exemplo, usam o celular para fazer pesquisas na própria cidade falando da sustentabilidade e a prevenção de doenças. 795 alunos de 6º e 7º anos já participaram, 186 professores principalmente de ciências e geografia.

Para argumentar sobre sua tese, o estudante (6) recorre a argumentos de autoridade e os relaciona com seus próprios argumentos expostos em seguida àqueles. Como é comum nessa fase de aprendizagem, ele demonstra ainda estar em processo de construção do conhecimento sobre essa questão, quando, por exemplo, levanta um questionamento e não faz maiores reflexões a respeito dele além de fornecer, a partir da segunda frase do parágrafo seguinte, informações que se configuram como irrelevantes para sua estratégia argumentativa. Por outro lado, ao iniciar sua explanação com uma expressão anafórica, demonstra alguma habilidade em retomar o parágrafo anterior além de, ao empregar o verbo *usar* na primeira pessoa, fortalecer a interação com seu interlocutor preferencial – os estudantes da escola – ao tempo em que o convoca à ação e à mudança de atitude – estratégia que se presta muito bem quando se argumenta sobre uma tese em gêneros textuais como o artigo de opinião.

Em seguida, observaremos o que o estudante (3) escreveu:

(3) É como fala o juiz Fábio Henrique Prado de Toledo: “Respeitar as regras justas e legítimas não nos faz menos livres, ao contrário, a escolha do que é bom e correto em cada situação é o que verdadeiramente nos liberta”. Se a gente não respeita a regra da escola de não usar celular, com certeza também não vamos respeitar as regras da cidade e de outros lugares. Temos quase o dia todo para visualizar as mensagens do celular, então vamos deixar a hora que você está na escola para estudar. Tem também o intervalo para você da uma olhadinha no seu celular. Então vamos esquecer o celular pelo menos quando estivermos na aula. Professores da escola municipal Figueiredo Pimentel, no Rio de Janeiro, decidiram desenvolver um projeto de uso do celular na aula, mais isso acontece em uma escola, não quer dizer que vai da certo em outras escolas.

Ao construir argumentos para sua tese, o estudante (3) também usa o argumento de autoridade para fundamentar seu ponto de vista contrário ao uso do celular em sala de aula. Consciente do efeito que seu texto pretende/pode causar em seu interlocutor, o adolescente usa o dêitico *você* e o pronome possessivo *minha* seguido do dêitico *gente* como um vocativo para dirigir-se diretamente ao seu interlocutor preferencial – o estudante da escola que ele frequenta – como uma forma de reforçar a relação de proximidade e empatia que há entre ele (falante/estudante da escola) e esse interlocutor (ouvinte/estudante da escola) e assim, persuadi-lo a mudar de atitude. Embora não recomendada em diversos contextos de produção na escola e nos vestibulares de um modo geral por ter seu uso relacionado a contextos de

discursos orais, a estratégia argumentativa é considerada por nós como válida na situação de comunicação que ora foi vivenciada, uma vez que demonstra a consciência do adolescente de seu auditório. Dando continuidade à sua estratégia argumentativa, o estudante a reforça com a citação de um dado, – embora sem fonte - certamente, fruto das leituras realizadas por ele - o que nós compreendemos como um ponto importante na argumentação sobre a tese, bem como, no processo de construção do conhecimento a respeito do texto argumentativo que poderá ser amadurecido durante seu percurso de aprendizagem na escola.

(8) “Hoje as tecnologias móveis são muito mais comuns. Mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são raros”. Segundo Rebeca Qtes, coordenadora de educação da Unesco no Brasil, avalia que parte disso se deve ao fato de o professor ainda não estar completamente familiarizado com essas ferramentas, e isso faz com que muitas oportunidades educacionais se percam, especialmente no ensino médio, onde é a época em que o aluno já está muito ligado ao celular.

Conforme uma pesquisa realizada pelo CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) com o apoio da fundação Victor Civita, com estudantes do Ensino Médio, com faixa etária entre 12 e 19 anos, residentes em São Paulo, onde a renda familiar é inferior a 2,5 mil, quase 60% possuem aparelho celular com acesso a internet. Nós somos assim mesmo.

Ao tentar apresentar argumentos sobre a tese a partir de um argumento de autoridade, o estudante (8) encaminha a discussão para outros aspectos que não são os propostos para o texto que deveria ser produzido, naquela ocasião, diferente do que fez no primeiro parágrafo da sua produção, ao apresentar a tese. O adolescente demonstra sua incompreensão a respeito da seleção de argumentos de autoridade que se relacionem com os seus, uma vez que sua argumentação parece ser apenas uma colagem – de certa forma caótica - de parte de algum texto fonte. E mesmo essa colagem possui traços de incoerência quando ele estabelece relação de causa e consequência entre a citação “Hoje as tecnologias móveis são muito mais comuns. Mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são raros” e a expressão “parte disso se deve ao fato de o professor ainda não estar completamente familiarizado com essas ferramentas”; pois caso os referentes de ‘parte disso’ e de ‘essas ferramentas’ sejam retomados nas frases entre aspas, estaremos diante de afirmações inconsistentes, pois a falta de familiaridade do professor com ferramentas tecnológicas é que seria a causa de as tecnologias móveis serem comuns até onde outras tecnologias são raras.

Quando cita dados, no parágrafo seguinte, o estudante (8) também não os relaciona com argumentos próprios – que, por sinal, não aparecem - e limita-se a tecer um comentário, ao final. Dessa forma, não observamos no texto desse estudante, elementos que pudessem se constituir como apresentação de argumentos sobre a tese.

### 3.6.3 Unidade retórica 3 - Conclusão e/ou proposta de solução e/ou reafirmação da tese inicial

Nessa unidade retórica, o produtor do texto procede a uma avaliação, provisoriamente final, de tudo o que apresentou no decorrer da sua exposição; apresenta suas considerações, finais para aquele momento, em relação aos argumentos que apresentou. É na conclusão que a tese aparece reafirmada e de maneira mais convincente, presumindo-se que a comprovação desta já foi realizada no decorrer do texto e quando o produtor, agora mais que antes, reafirma-se como parceiro de seu interlocutor na construção dos sentidos por aquele desejados. Dessa forma, ao concluir, não se pretende ter a palavra final, sem ponderações do interlocutor e até do próprio produtor que pode mudar de ideia em outro momento, mas, fechar o raciocínio realizado no percurso da argumentação e até deixar espaço para a proposição de novas teses e novos debates. Sem desconsiderar os pressupostos de Bakhtin e outros estudiosos dos gêneros textuais a respeito da sua maleabilidade e plasticidade, e de Adam (2011) sobre a falta de linearidade na organização prototípica de um gênero, compreendemos como importante a apresentação de uma conclusão apresentada ao final do artigo de opinião produzido pela turma alvo da presente pesquisa. Até porque a estrutura composicional é um dos aspectos relevantes na identificação de um gênero e da sua função comunicativa, bem como pela fase de construção do conhecimento em que se encontram os estudantes envolvidos no trabalho. Ressaltamos, ainda, que entre os pressupostos da sequência didática - proposta teórico-metodológica elaborada por Dolz e Schneuwly (2004) e utilizada por nós para a produção do artigo de opinião analisado nesta pesquisa – figura o domínio das características formais do gênero, dentre as quais está a elaboração da conclusão do artigo de opinião. Assim, considerando o esquema da sequência argumentativa de Adam (2011) já descrito neste trabalho, e compreendendo que a conclusão é a fase do texto argumentativo em que o produtor apresenta elementos, invariavelmente, voltados para a manutenção da adesão do interlocutor e/ou que sirvam de base para a construção de uma nova sequência argumentativa a partir dos argumentos apresentados no decorrer do texto, analisaremos, a seguir, como os estudantes elaboraram sua conclusão na primeira produção proposta em nossa sequência didática:

|   |
|---|
| (1) Uma proposta sobre esse caso, você coloca seu celular em silencioso e a pessoa que está ligando vai perceber que você não atendeu por necessidade de prestar atenção na aula, estava ocupado. E outra é você chamar os amigos para conversar em casa, em vez de mexendo no celular. |
|---|

(6) Precisamos nos conscientizar e impor limites, regras. E cumpri-las, colocar em prática. Um exemplo é estipular um certo horário para usar o celular na escola e não ultrapassá-lo. Vamos colocar isso em prática!

O estudante (1) retoma as ideias expostas anteriormente em sua produção no início do parágrafo final, o qual pretende seja a conclusão do seu texto, empregando o pronome *esse*. Em seguida, anuncia que vai apresentar uma proposta de solução para a questão do uso do celular em sala de aula. O estudante da escola fica evidenciado como interlocutor de tal proposta na medida em que o produtor do texto o trata por “você” e fala sobre a necessidade de “prestar atenção na aula”. O estudante (6), por sua vez, não propõe uma forma realista de intervir no problema, fica no lugar comum e fala sobre conscientização. Usa o ponto de exclamação, convidando seu interlocutor à ação – sem especificar quem seja tal interlocutor -, sem que esta seja algo inovador, efetivo ou desconhecido de todos. Dessa forma, não conseguimos perceber em nenhum desses parágrafos finais, algum tom de reafirmação de uma tese e a solução proposta, em ambos os casos, se assemelha mais a uma prescrição, inclusive, óbvia e subentendida por qualquer usuário de celular.

A seguir, o posicionamento do estudante (2):

(2) Para que não haja mais dependência do celular na sala de aula, podemos trocar aparelhos por pessoas que assim o mundo será bem melhor.

Por sua vez, o estudante (2) é pragmático ao encaminhar seu interlocutor – o qual não conseguimos identificar - para uma conclusão que ele considera simples e ao mesmo tempo revolucionárias uma vez que é capaz de tornar o mundo melhor: trocar aparelhos por pessoas resolve o problema da dependência do uso do celular em sala de aula. Em sua produção, o adolescente não dá margem para o diálogo com qualquer interlocutor concordante ou discordante de sua ideia e não conseguimos perceber uma conclusão que resulte de uma estratégia argumentativa coordenada e inter-relacionada.

Já os estudantes (3) e (7) – conforme recortes abaixo -, ao escreverem o último parágrafo de seu texto, propõem soluções ingênuas e inadequadas para o problema do uso do celular em sala de aula, aliás, pouco citado no decorrer de ambos os textos. No contexto atual, em que ganha relevo o letramento digital e as políticas públicas de inclusão digital, o acesso e o uso de ferramentas tecnológicas é uma realidade que faz parte da vida, do cotidiano, do vocabulário e da qual não se pode fugir. Os dois adolescentes, na tentativa de fecharem o

raciocínio para persuadir, apenas expressam ideias que não encaminham o interlocutor para uma ação efetiva, nem refletem uma possibilidade real diante da situação. Os estudantes tentam negar a tecnologia fazer com que desapareçam o que eles consideram problemas causados pelo uso excessivo das ferramentas tecnológicas, sendo redundantes, repetindo as mesmas ideias expostas nos parágrafos anteriores dos textos. Dessa forma, observamos a falta de progressão textual e de um parágrafo final que se constitua como um fechamento das ideias expostas nos textos dos dois adolescentes.

(3) Era bom se parasse mais com tanta tecnologia e ouvir as professoras, as conversas pessoalmente, sair invés de fazer grupos no whatsapp, poderia fazer grupos pra se encontrar, conversar e se divertir.

(7) Acho que nós precisamos deixar essa tecnologia um pouco de lado. Não tem nada melhor que sair com os amigos pra se divertir um pouco. E não tem nada pior do que ser reprovado porque não prestou atenção na aula pra ficar no celular.

Ao construir o último parágrafo do seu texto, o estudante (4) – conforme trecho abaixo - restringe o “todo mundo” que usou no parágrafo anterior - que agora passa a ser a comunidade escolar - especifica o que seria o “doente”, também já citado - que agora passa a ser “doente da moda” –, prescreve o que seria uma solução para o problema e, ainda, aponta o motivo de “as pessoas” darem mais atenção à internet que à saúde: elas “não sabem viver sem o celular”. Entretanto, como vem ocorrendo em todo o texto, percebemos certa falta de foco no tema proposto, confusão na exposição das ideias e pouca relação entre o que deveriam ser seus argumentos e o que deveria ser a conclusão para a qual seus interlocutores deveriam ser conduzidos.

(4) Para que esse problema se resolva, é preciso que as pessoas olhassem mais para sua saúde e menos para a internet. Mas eu acho que todo mundo sabe disso aqui na nossa escola, só que não quer fazer porque não sabe viver sem o celular. Por isso prefere ser reprovado, não ter saúde. Eles são “doentes da moda” e resultados desses casos só irão ser descobertos no futuro.

O estudante (5), abaixo, também evidencia certo estado de confusão na organização das ideias, por exemplo, afirma que vai propor uma “bela solução para isso”, porém, não é possível recuperar o referente de “isso”, pois a frase anterior fala sobre necessidade e dependência do celular; associa em um mesmo período a primeira pessoa verbal, ao dêitico você e a segunda pessoa do singular, dificultando a construção de sentidos pelo interlocutor. Por outro lado, anuncia que vai propor “uma bela solução”, mas limita-se a apelar para o maniqueísmo – o celular é bom x o celular é perigoso – e apontar uma solução simplista e

ineficiente: a conscientização. Entretanto, nada disso pode ser compreendido como elementos de conclusão ou avaliação de raciocínios previamente apresentados.

(5) Como já vimos, o celular é uma necessidade e uma dependência também. Uma bela de uma solução para isso é cada pessoa se conscientizar que o celular é bom de um modo, mas por outro lado ele pode ser algo muito perigoso. Porque podemos ficar sem amigos, sem emprego e ser reprovado na escola, você só vai dar importância pro celular e não pra aquilo que é realmente importante na tua vida.

Em seu último parágrafo, o estudante (8) recorre ao maniqueísmo para referir-se à questão do uso do celular na escola e propor uma reflexão que pode ser vista como uma falácia, já que baseia-se na afirmação de que o estudante usa o celular indevidamente por desconhecimento a respeito dos prováveis prejuízos que isso pode causar. Ele ainda recorre a um provérbio para finalizar sua produção textual, sem que isso se constitua como uma conclusão de raciocínios desenvolvidos ao longo da produção texto.

(8) deveríamos buscar saber o bem e o mal de tudo e todos e procurarmos uma solução para amenizar o vício de usar o celular na hora da aula. Talvez se o aluno soubesse o mal que o celular pode causar, não iria usar tanto. Informação é o que nós precisamos e também saber que tudo demais é veneno.

Assim, observamos que nenhum dos estudantes, em sua primeira produção parece compreender que a conclusão do artigo de opinião que produziu não é espaço tão somente para finalizá-lo, mas é, sobretudo, para tecer comentários que concluam o raciocínio desenvolvido ao longo do texto. Analisemos, a seguir, como esses adolescentes se comportam em sua produção final:

(1) Podemos adaptar a tecnologia para um uso específico na sala de aula, como estudar, poder procurar respostas de atividades ou até mesmo substituir os livros, para estudar pelo smartphone. Como por exemplo a professora Izabel Aguiar, de Fortaleza, tem um blog no qual divulga experiências (com os alunos do 6º ao 9º ano) com o uso de tecnologia em sala de aula. Em uma delas, ela mandou mensagens pelo facebook para os alunos sobre um conteúdo de história, os alunos fizeram vídeos, entrevistas e além deles explorarem para quem não sabe aprenderem também.

O estudante (1), ao escrever o parágrafo final do seu texto, parece estar dando continuidade ao que expôs no parágrafo anterior, dando exemplos de diversas maneiras de se efetivar o que ele expôs ao apresentar argumentos para sua tese. Ao invés de concluir o texto com alguma perspectiva futura ou sugerindo alguma forma de lidar com a situação, o adolescente segue adotando o mesmo procedimento – exemplificando – inclusive, citando um novo exemplo, deixando seu texto sem um final, de modo a permitir que seu interlocutor chegue a uma conclusão, conduzido ou não, por ele.

(2) Ao invés de proibir podemos utilizar para algo bom e educacional, não podemos proibir o uso dos aparelhos podemos aprimorar para coisas boas. As músicas, os vídeos podem ajuda com a aprendizagem de nós alunos, sem perder a diversão e nem deixar de aprender.

(7) Visando o projeto da professora Suintila V. Pedreira, nós alunos poderíamos mudar nosso comportamento com os aparelhos tecnológicos e invés de só trocarmos SMS falando do nosso dia a dia, nós poderíamos usar ele para uma pesquisa, pra tirarmos todas nossas dúvidas sobre qualquer assunto.

Já os estudantes (2) e (7) acima, em suas palavras finais, procuram envolver seus interlocutores, usando a primeira pessoa verbal, convidando-os a se colocarem a favor do uso educativo do celular e mostrando-lhes a vantagem de tal prática. A demonstração de empatia, nesse caso, funciona como uma estratégia para concluir o texto de maneira a que o interlocutor assumira atitude concreta diante da situação. É fato que, os dois parágrafos aqui analisados poderiam muito bem fazer parte da argumentação sobre a tese e não figurarem como a conclusão do texto, pelo seu caráter de continuidade das ideias apresentadas anteriormente, porém, o convite à ação não deixa de ser uma forma interessante de concluir um texto argumentativo.

(3) Então, o que custa a gente deixar um pouco a tecnologia de lado na hora da aula. A minha ideia é que ou a professora recolhe o celular no início da aula e devolve no intervalo e na hora de voltar pra sala recolhe novamente, ou desligarem o celular no início da aula e só ligam no intervalo. Escola é lugar da gente vir para aprender, melhorar e o celular já tem muito tempo da nossa vida. Deixar o celular em casa, ou na bolsa desligado também é uma boa solução pra gente não perder o que a escola e os professores querem dar pra gente. É difícil, mais a gente pode conseguir! Não to dizendo que não vamos usar. Até porque é bom. Só que vamos usar na hora certa.

O estudante (3) é coerente em sua explanação a respeito do uso do celular na escola. Apresenta sua tese – concordando com a proibição do aparelho na sala de aula – defende-a com argumentos simples, mas eficientes e, em seu último parágrafo, fecha o raciocínio e a ideia defendida desde o começo, deixando seu interlocutor com elementos importantes para ser persuadido. Na conclusão do texto, o adolescente apresenta propostas de solução para o problema, de maneira clara e objetiva, dirigindo-se a seus interlocutores – os estudantes da escola -, sem deixar de colocar-se entre eles, o que não deixa de ser uma boa estratégia de persuasão.

(4) Se conseguirmos que esse desafio se torne uma “nova forma” de educação, todos os lados sairão ganhando. Se adotarem essa forma, terá que ser para o bem de todos. Os alunos não precisariam mais de desculpas para não estudar, mas que também eles tenham consciência que o aparelho na escola é somente para educação.

O estudante (4) defende a tese de que o celular seja usado na escola com fins educativos. Para defender essa tese, argumenta a partir de uma citação e insere uma nova ideia a respeito da quantidade de pessoas que possuem celular. Em seguida, parece afirmar que existe uma luta praticamente perdida contra quem possui celular, mas, segundo ele, com uma possibilidade de ter um vencedor caso o celular seja adaptado “para o que realmente precisa”, sem explicar quem seriam os combatentes, ou “os dois lados”, como ele chama. No período seguinte, tenta desenvolver essa última ideia só que, agora, já não fala em “pessoas do mundo” e sim, em alunos que, “no futuro” usarão o celular na escola e que vão precisar entender que “vai haver limites (regras), e que essas regras são exatamente para própria educação deles”. Assim, fica difícil para o interlocutor construir sentidos no último parágrafo, por exemplo, quando ele fala sobre “esse desafio”, uma vez que não é possível retomar essa expressão no parágrafo anterior. Dificuldade que se repete quando o adolescente emprega o verbo “adotarem” sem referir-se a um sujeito que o interlocutor consiga recuperar. Para concluir, ele faz uma afirmação, no mínimo duvidosa, insinuando que usar o celular com fins educativos é a solução para o desinteresse do aluno - de cujo grupo, conforme suas palavras, ele não faz parte, uma vez que emprega verbos e pronomes na terceira pessoa para referir-se a tais alunos.

|  |
|--|
| <p>(5) Você aluno, não acharia legal ter o celular como um material escolar? Um projeto chamado ESCOLA COM CELULAR está sendo trabalhado em quinze escolas municipais de São Vicente, na baixada santista. Desenvolvido pela Fundação Vanzoline, que em seu site declara o seguinte: “O projeto faz parte da constatação de que os adolescentes e jovens tem no telefone móvel mais do que um aparelho de comunicação: um objeto de desejo por meio do qual se dá a aceitação, integração e socialização”. E eu acho que eles estão certos, quero usar para fazer atividades na sala. E vocês?</p> |
|--|

A tese defendida pelo estudante (5) de se adotar o celular como uma ferramenta tecnológica voltada para a educação, é retomada no último parágrafo do seu texto, porém não como uma sugestão de proposta para o problema do uso indevido pelos estudantes e sim como uma continuidade da discussão iniciada no parágrafo anterior, estratégia que não é a mais indicada para possibilitar que o interlocutor perceba um fechamento de raciocínio já apresentado. Além de usar essa estratégia, o adolescente apresenta um questionamento ao interlocutor, o que vai de encontro à proposta de produção apresentada em sala de aula, considerando que se propomos a elaboração de um artigo de opinião sobre uma questão polêmica que envolve a comunidade escolar, concluir o texto dessa maneira, é desconsiderar o próprio raciocínio e o propósito essencial do texto: persuadir o interlocutor e deixar a cargo deste a conclusão de um raciocínio proposto em todo o texto.

Em seguida, analisaremos o texto escrito pelo estudante (6):

(6) Os aparelhos eletrônicos são uma boa ferramenta didática, mais não podemos abusar. Precisamos sempre ser conscientes, ter consciência, impor limites, ter regras. Aprendemos muitas coisas na internet, e se tivéssemos liberdade quanto ao uso de celular na sala de aula poderíamos aprender mais e compartilhar o que aprendemos também com outras pessoas, alunos, pais e professores. Mais nunca devemos esquecer das regras e dos limites na escola e que os professores precisam primeiro aprender como fazer isso.

O estudante (6) inicia o último parágrafo de seu texto ainda argumentando e continuando o que expôs no parágrafo anterior, para em seguida, sugerir uma possibilidade de solução para o problema ainda carente de detalhamento, mas indicando o fechamento da ideia. Ao apontar para a formação do professor e para a aceitação de regras e limites para os estudantes, ele retoma e conclui a tese de que o professor precisa incluir a tecnologia do celular em sala de aula com fins educativos.

O texto abaixo é do estudante (8). Vejamos seu posicionamento:

(8) Com ajuda da direção e professores podemos conseguir usar o celular na sala de aula para aprender mais coisas, mais claro que temos que ter consciência de que temos que respeitar tanto os nossos direitos como os do próximo. Sem incomodar ninguém. O celular pode colaborar com o desenvolvimento do aluno, com sua participação na sociedade se os professores usarem ele pra dar alguma aula por exemplo. O celular pode ajudar os alunos a pesquisar na internet, criar textos da escola, gravar vídeos, tirar fotos, armazenar dados e compartilhar todo o assunto da aula para seus amigos em redes sociais. Inclusive envolvendo alunos de outras escolas. Agregar o celular como ferramenta escolar já é um bom começo para o mundo melhor.

O último parágrafo do texto do estudante (8), embora traga, ao final, uma nova ideia que não foi desenvolvida, pode ser considerado interessante enquanto conclusivo de ideias apresentadas ao longo de sua construção. O interlocutor é convidado a pensar em propostas de uso educativo do celular em sala de aula, embora nesse momento de fechamento, apareçam algumas ideias que poderiam ter sido melhor aproveitadas se expostas no parágrafo em que o adolescente tentou apresentar argumentos para defender a tese.

### 3.7 Discussão dos resultados

Dentro da proposta para este trabalho de pesquisa, propusemos a uma turma de 9º ano a produção de um artigo de opinião a respeito de um tema polêmico da escola: a proibição do uso do celular por alunos durante as aulas em sala de aula. Consideramos, em nossa proposta,

a utilidade de se resolver um problema de comunicação a partir de um texto escrito sócio historicamente construído cujas características estilísticas (aspectos linguísticos em função do interlocutor, por exemplo), temáticas (o que pode ser dito, não somente o assunto) e composicionais (organização, estrutura) precisariam ser melhor dominadas pelos estudantes. Consideramos, ainda, que o domínio melhor de gêneros textuais da sequência argumentativa amplia as possibilidades de participação mais eficaz em um maior número de esferas de comunicação na sociedade, nas quais o sujeito interage pelo discurso.

É fato que o artigo de opinião é um gênero textual que pertence ao domínio jornalístico e alguns poderiam argumentar que produzi-lo na escola seria forçar ou falsear uma situação de comunicação que na prática não se realiza, entretanto, salientamos que a didatização de um gênero para atender a objetivos de leitura e escrita na escola pressupõe, como em qualquer conhecimento ali abordado, certa transformação e adaptação. Esses aspectos, longe de representarem algo negativo, devem ser vistos como algo intrínseco à escola, o que significa dizer que ao realizar tal adaptação e transformação, a escola poderá aproximar o máximo possível a prática ali vivenciada da prática real e cotidiana da sociedade.

Assim, elaboramos um modelo didático do gênero artigo de opinião, no qual elencamos elementos ensináveis desse gênero, em seguida, elaboramos uma sequência didática para o ensino desses elementos, composta de oficinas. Recolhemos textos de 8 estudantes produzidos antes e depois das oficinas e os analisamos, na perspectiva de observarmos a eficácia da produção de tais estudantes a partir do desenvolvimento das atividades vivenciadas nessas oficinas. Ao final de nossa análise, consideramos que o trabalho realizado a partir da SD - no qual tentamos diminuir progressivamente as dificuldades de produção dos alunos do gênero em questão - proporcionou um avanço significativo na construção do texto tanto no aspecto estilístico quanto no composicional.

Considerando que para Miller (2009), através do gênero textual praticamos as nossas ações/os nossos atos, os quais são recorrentes e que é isso que dá identidade ao gênero - e não a forma, como asseguram conceitos estruturalistas -, indicamos, a partir das análises realizadas das produções dos estudantes, três unidades retóricas que revelam como são distribuídas as informações no decorrer do texto, os quais compreendemos como recorrentes e dentro do esperado conforme a experiência dos estudantes com a leitura e produção do artigo de opinião.

A primeira unidade retórica - apresentação da tese - na qual o produtor do artigo deve explicitar sua opinião, foi antecedida por uma rápida apresentação da questão polêmica – a qual optamos por não analisar –. Na primeira produção a principal dificuldade detectada foi a falta de clareza e objetividade para expressar o ponto de vista a respeito do uso do celular na escola, com pouca ênfase no conteúdo temático proposto. Já na produção final, esse problema praticamente desapareceu e os estudantes conseguiram manter o foco no tema sugerido para a discussão. Eles se posicionaram empregando a primeira pessoa do discurso, o que se revela como marca de subjetividade - quando o estudante ao assumir o posicionamento constitui-se, de fato, como sujeito do próprio dizer.

Cabe salientar que a maioria dos estudantes usou a expressão "eu acho" que remete, também, a dois aspectos discursivos. O primeiro diz respeito à interdição, pois em vários contextos de produção na escola é dito ao aluno que ele não pode usar tal expressão em textos opinativos, pois ela é redundante (se o texto é assinado pelo aluno, é ele que acha e não outra pessoa); outro motivo dessa interdição é o conceito positivista que proíbe o uso da primeira pessoa em textos argumentativos por acreditar que isso a enfraquece por remeter ao universo pessoal. Outro aspecto discursivo ligado a essa expressão é o fato de ela ser usada como enunciado "baseado em situação recorrente" (Miller, 2009). Por exemplo, o adolescente diz "eu acho" em muitas situações que envolvem a oralidade e a argumentação. Por esse motivo, podemos dizer que essa expressão foi usada por fazer parte do seu universo cognitivo como elemento da estrutura do enunciado argumentativo - mesmo porque o artigo de opinião remete a essa ideia de que é um gênero que serve para "expressar a opinião pessoal" - e nós não vemos como ponto negativo nos textos aqui analisados.

Já ao desenvolver a segunda unidade retórica em sua primeira produção, os estudantes, ao que parece, tinham pouco conhecimento a respeito da essência do artigo de opinião que é que o articulista invariavelmente argumenta defendendo uma posição, contrapondo-se a outras buscando modificá-las e não conseguiram elaborar argumentos que demonstrassem conhecimento do interlocutor ou mesmo que se mostrassem consistentes enquanto defensores de uma posição clara e definida, ou seja do seu ponto de vista. Ao desenvolverem a mesma unidade retórica na produção final, houve uma diferença significativa, pois a maioria dos estudantes elaborou com mais propriedade os argumentos, considerou nessa elaboração seus interlocutores, empregou expressões linguísticas – como, por exemplo, os modalizadores – mais comuns a textos argumentativos. Ou seja, como estudantes e parte da comunidade

escolar para quem escreveram, os adolescentes demonstraram conhecer a tese que seus interlocutores admitem e, a partir disso, construíram seus argumentos, considerando-os. Tal procedimento vai ao encontro daquilo que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 24) reforça “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. Por conseguinte, se se pretende persuadir alguém, nada mais justo que durante toda a construção da argumentação se tenha em mente sua imagem.

Ao desenvolverem a terceira unidade retórica em sua produção inicial, os estudantes escreveram passagens mais semelhantes a paráfrases daquilo que haviam dito anteriormente, sem no entanto haver um fechamento das ideias e uma elaboração que pudesse possibilitar ao leitor a construção de sentidos conforme as expectativas do produtor. Por outro lado, houve exposição de novas ideias, algumas expostas como verdadeiras prescrições, e até uso de elementos linguísticos dos quais não se recupera os referentes, procedimentos os quais, entre outros, transformou esse momento como apenas aquele em que o autor finaliza o texto e não aquele em que conclui provoca conclusão de ideias ou proposta de solução do problema com o surgimento de uma nova tese. Na reescrita o avanço não foi tão significativo quanto esperávamos, considerando que algumas ideias foram desenvolvidas artificialmente, sem a profundidade esperada, resultando em uma conclusão pouco relevante e fragilmente relacionada com o todo do texto. Entretanto, alguns estudantes conseguiram apresentar propostas de solução para o problema, de modo que o leitor pôde perceber os objetivos do produtor do texto.

O estilo da escrita adotado por todos fica evidente através do emprego de uma linguagem mais informal – porém, não descuidada - e voltada para o leitor/interlocutor – a comunidade escolar em geral ou parte dela – e isso demonstra que o estudante usou de forma mais consciente estratégias importantes para a construção de sentidos no texto.

De um modo geral, os estudantes selecionaram as estratégias conforme o conteúdo temático, a intencionalidade da escrita e o interlocutor preferido por cada um dentro da comunidade escolar, uma vez que todos sabiam que os textos circulariam dentro da escola a partir da exposição no jornal mural. De maneira que, embora tenhamos sido os primeiros leitores dos textos, nós fomos apenas os mediadores durante a produção e procuramos dar sugestões que contribuíssem para um resultado/texto final melhor e mais adequado à situação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral, a realização deste trabalho de pesquisa mostrou-se bastante significativo para nós que defendemos o ensino e a aprendizagem de língua materna na perspectiva dos gêneros e a produção escrita do artigo de opinião a partir da sequência didática como proposta teórico-metodológica adequada para esta produção na perspectiva da prática social.

Entendemos que fazendo uma aproximação entre os conteúdos propostos no currículo de Língua Portuguesa e a linguagem usada pelos articulistas na esfera jornalística, estamos abrindo espaço para o estudante simplificar o que a imprensa faz em relação ao desenvolvimento de argumentos e a estrutura argumentativa de um modo geral, por conseguinte, contribuindo com a formação da sua competência comunicativa e leitora dentro e fora da escola.

A observação da organização retórica do gênero pode contribuir para que o estudante compreenda a organização do texto e conseqüentemente use esse conhecimento para produzir um texto mais adequado a uma situação recorrente, uma vez que a observação à distribuição das informações no texto, embora não seja a única ou a mais viável, constitui-se como uma possibilidade de abordagem dos aspectos composicionais e linguísticos do artigo de opinião no Ensino Fundamental.

O processo de produção textual, como quase tudo em educação, não apresenta resultados de forma imediata, porém com um trabalho mais direcionado, com atividades de ensino e aprendizagem propostas a partir da construção de um modelo didático de gênero e de uma sequência didática visando ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e textuais dos estudantes mostra-se como uma alternativa interessante. Obviamente, não sem lacunas. A proposta de trabalhar a produção textual através da SD ainda apresenta algumas fragilidades, como por exemplo, ser mais voltada para a produção que para a recepção – como admitido por Bronckart, já citado – apresentar grande possibilidade de o aluno considerar enfadonhas a discussão recorrente sobre um mesmo assunto e a reescrita do texto inicial, demandar muito tempo da unidade didática na qual devem ser abordados muitos outros conteúdos e gêneros textuais. Entretanto, como se configura como uma proposta, é passível de ajustes pelo professor que a adota conforme a realidade e os interesses da turma em que a vivencia.

Por isso, temos a convicção de que nosso trabalho pode servir como contribuição em projetos futuros que visem a refletir sobre possibilidades de análise da produção escrita de estudantes de Ensino Fundamental, bem como sobre caminhos que levem os estudantes a produzirem textos do domínio jornalístico em contextos reais de uso. Obviamente, não sem questionamentos ou acréscimos que evidenciem sua validade na diversidade.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMOSSY, Ruth. *O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos*. Tradução: Adriana Zavaglia. *Revista Filologia e linguística portuguesa*, n. 9, p. 121-146. 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Papirus. 1995.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROS, Eliana M. G. de. *Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa*. *Revista Raído*. Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em [https://www.academia.edu/8142214/Revista\\_Em\\_foco\\_o\\_Interacionismo\\_sociodiscursivo](https://www.academia.edu/8142214/Revista_Em_foco_o_Interacionismo_sociodiscursivo). Acesso em 08 de fevereiro de 2015.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, Judith C. e DIONÍSIO, Ângela P. (Orgs.). Tradução de HOFFNAGEL, Judith C. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Escrita, gênero e interação social*. HOFFNAGEL, Judith C. e DIONÍSIO, Ângela P. (Orgs.). Tradução de HOFFNAGEL, Judith C et al. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. Tese (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em [www.biblioteca.ufc.br](http://www.biblioteca.ufc.br). Acesso em 10 de fevereiro de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Equívocos no discurso sobre gêneros*. Trabalho apresentado inicialmente como conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura, realizado pelo Grupo de Pesquisa NIG/UFPE em Recife, de 17 a 19/09/2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, Denilda (Org.). *Os desafios da língua: estudos em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 135 a 139.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L et al (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

\_\_\_\_\_. *A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino*. Revista Veredas on-line - ensino. Juiz de Fora, MG, v. 2, p 58 - 77, 2007. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo041.pdf> . Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-248.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC. 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC. 2003

\_\_\_\_\_. *Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em 05/05/2014.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman. In: MEURER, J.L et al (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa e DE PAULA, Luciane (org.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: Edufu, 2010.

DRUMMOND, Carlos de Andrade. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Astúcias da Enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996. p.32-33.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

GONÇALVES, Adair V., HIGA, Maria T. I. *Sequências tipológicas em artigos de opinião no contexto de vestibular*. Revista SIGNUN: estudos linguísticos, n. 15/3 (esp.), p. 195-222. Londrina, dezembro, 2012.

GRÁCIO, Rui A. L. Martins. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 2010. 446 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Comunicação, área do conhecimento: Semiótica da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Portugal. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12486/1/TeoriaArgumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2015

HILÁ, Cláudia Valéria Doná. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47(1), 2008. p. 183-201.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo na linguística: alguns caminhos. In: MUSSALIM Fernanda; BENTES Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística III: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-91.

\_\_\_\_\_. *Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna*. 2009. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_3.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf). Acesso em 14 de janeiro de 2015.

KATO, Mary. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. *Trabalhos em linguística aplicada*, 12. Campinas-SP: Editora da Unicamp, Campinas, 1988, p. 34-41.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore V. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisas em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, Marina de A., LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MILLER, Carolyn. *Gêneros textuais Charles Bazerman/Carolyn Miller*. In DIONÍSIO, A. P. et al (Orgs) E-book Série Acadêmica, v.1: Bate - papo Acadêmico. Tradução: BEZERRA, Benedito Gomes et al. Recife. 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Organização de DIONÍSIO, A Paiva e HOFFNAGEL, Judith C. Tradução de HOFFNAGEL, Judith C et al. Recife: Editora Universitária da UFPE. 2009.

\_\_\_\_\_. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: PPGL - UFPE, 2009, p. 45 – 58.

MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. Revista DELTA. São Paulo. vol. 24 nº 2, p. 341-383, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf> Acesso em 10 de Janeiro de 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental e Médio*. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz. *A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa*. Revista Educação Temática Digital. Campinas/SP. vol.3, nº 2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1794/1636>. Acesso em 16 de janeiro de 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 5-16, maio a agosto, 1999. Disponível em [http://anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased11.htm](http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased11.htm). Acesso em 21 de novembro de 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, Joelma Rezende. *O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2006.