



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA DISSERTAÇÃO ESCOLAR:
CONSTRUINDO SENTIDO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

JOSÉ RIVELINO DE SANTANA SOUSA

PAU DOS FERROS - RN

2019

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA DISSERTAÇÃO ESCOLAR:
CONSTRUINDO SENTIDO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Pau dos Ferros*, na área de Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S725o Sousa, José Rivelino de Santana
Operadores argumentativos na dissertação escolar: construindo sentido com base no modelo de uma sequência didática. / José Rivelino de Santana Sousa. - Pau dos Ferros, 2019.
166p.

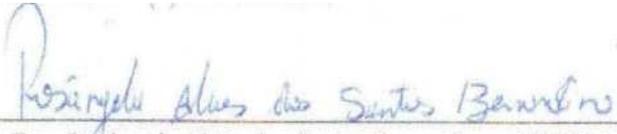
Orientador(a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino Bernardino.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Bernardino, Rosângela Alves dos Santos Bernardino. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação **“Operadores argumentativos na dissertação escolar: construindo sentido com base no modelo de sequência didática”** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

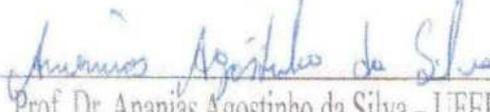
Dissertação defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2019.



Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino – UERN (Presidente)



Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros – UFRN (Membro Externo)



Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – UFRSA (Membro Interno)

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa – UERN (Membro Suplente)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador e minha fortaleza, a quem recorro para pedir, para agradecer, para me guiar em todos os caminhos que sigo e que me conduziu até esse momento sublime.

Aos meus pais, Jacó e Luzimira. Àqueles que sempre me transmitiram bons ensinamentos. Agradeço, em especial, à minha mãe, pela preocupação que, ainda hoje, tem por minha pessoa.

À minha esposa e aos meus filhos, que são a verdadeira motivação para conquistar o que parecia impossível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino, um singelo “obrigado, professora”, uma expressão de agradecimento que expressa uma verdadeira metáfora de gratidão por tudo o que fizeste por mim.

Aos colegas do transporte e de hospedagem, Jean, Francisco e Roberto. Quantas experiências e aprendizagens compartilhadas!

Aos colegas da IV turma do PROFLETRAS, por tudo que aprendemos juntos, por cada momento compartilhado, que foram, sem dúvida, grandes ensinamentos, jamais esquecidos. Obrigado a cada um, com suas respectivas personalidades.

Ao diretor José Erildo dos Santos, por toda ajuda recebida durante a etapa do desenvolvimento da dissertação.

Aos professores do PROFLETRAS, nossos mestres, por cada ensinamento, cada orientação, muito obrigado!

Aos meus alunos que trabalharam junto comigo, que construíram e realizaram um sonho durante a intervenção em sala de aula, obrigado. Sem vocês, este trabalho não existiria.

À cada pessoa que, direta ou indiretamente, esteve participando da minha formação, mas que não deu para citá-las, seja por esquecimento ou por qualquer outro motivo. Quero registrar que todo o apoio foi muito importante.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

A palavra é meu domínio sobre o mundo.

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho pautou-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, com vistas a promover um estudo em torno da argumentação em textos dissertativos, investigando o uso dos operadores argumentativos por parte de discentes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Tomamos como base a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual foi ressignificada de acordo com a realidade dos sujeitos da pesquisa, segundo os postulados de Costa-Hübes (2009). A pesquisa foi realizada em dois momentos: o primeiro refere-se à produção inicial dos alunos, na qual eles produziram textos seguindo a orientação encaminhada pelo livro didático sobre um tema polêmico a partir dos conhecimentos que os discentes tinham sobre o gênero dissertação e os operadores argumentativos; no segundo momento, por sua vez, foi desenvolvido um conjunto de aulas com o objetivo de estudar os problemas inicialmente apresentados nas produções iniciais dos alunos, seguida de uma nova produção (produção final). Teoricamente, este trabalho tomou como base os estudos de Bakhtin (2003), Geraldi (1993, 1996, 1997), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017a, 2017b, 2017c), Koch (1984, 2005, 2011, 2015), Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Ducrot (1987, 1988), Adam (2011), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em ambas as coletas de dados, seja no primeiro momento, ou no segundo, o estudo referenciou-se a partir de uma perspectiva sociointeracionista de língua(gem), na qual depreende-se que a escrita é um processo alicerçado em uma interação dialógica entre interlocutores vinculado ao seu contexto real e cultural. Metodologicamente, a pesquisa-ação foi fundamental para a intervenção, haja vista que se tratou de um contato do professor que convive diariamente com turma da qual emergiu o *corpus* da pesquisa. Sob o viés de análise qualitativa dos textos, buscou-se, no primeiro momento, identificar a presença e a variedade de operadores argumentativos utilizados em ambas as versões (inicial e final) dos textos. Em seguida, partiu-se para uma análise com foco no cumprimento das intenções comunicativas a partir da escolha dos operadores argumentativos usados pelos alunos. Concluiu-se que, a partir do trabalho com a sequência didática, a produção final dos discentes contemplou de forma mais eficaz os propósitos comunicativos do gênero trabalhado, o que se manifestou no melhor emprego dos operadores argumentativos, de maneira que se pôde verificar uma melhor articulação entre as ideias dos textos, favorecendo uma leitura agradável e mais fluente dos textos, o que contribuiu para uma escrita com um maior poder de convencimento.

Palavras-chave: Operadores argumentativos. Dissertação escolar. Sequência didática.

ABSTRACT

This work was based on the theoretical assumptions of Textual Linguistics, with a view to promoting a study about the argumentation in dissertation texts, investigating the use of argumentative operators by students of a class of the 9th grade of a public school. We take as a base the proposal of the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which was re-signified according to the reality of the subjects of the research, according to the postulates of Costa-Hübes (2009). The research was carried out in two moments: the first one refers to the initial production of the students, in which they produced texts following the guidance sent by the textbook on a controversial topic based on the knowledge that the students had about the dissertation genre and the operators argumentative; in the second moment, a set of classes was developed with the objective of studying the problems initially presented in the initial productions of the students, followed by a new production (final production). Theoretically, this work was based on the studies of Bakhtin (2003), Geraldi (1993, 1996, 1997), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2017a, 2017b, 2017c), Koch (1984, 2005, , Antunes (2003), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Ducrot (1987,1988), Adam (2011), and National Curricular Parameters (BRASIL, 1998). In both data collections, whether in the first moment or in the second, the study was referenced from a socio-interactionist perspective of language (gem), in which it is deduced that writing is a process based on a dialogical interaction between interlocutors linked to their real and cultural context. Methodologically, action research was fundamental to the intervention, since it was a contact of the teacher who lives daily with the class from which emerged the corpus of the research. Under the bias of qualitative analysis of the texts, the first step was to identify the presence and variety of argumentative operators used in both the initial and final versions of the texts. Then, we started with an analysis focused on the fulfillment of the communicative intentions from the choice of the argumentative operators used by the students. It was concluded that, from the work with the didactic sequence, the final production of the students more effectively contemplated the communicative purposes of the genre worked, which was manifested in the best use of the argumentative operators, so that a better articulation between the ideas of the texts, favoring a pleasant and more fluent reading of the texts, which contributed to a writing with a greater power of convincing.

Keywords: Argumentative operators. School Dissertation. Following teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|--|
| AL | Aluno |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LT | Linguística Textual |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| SD | Sequência Didática |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Figura 1 | Esquema de sequência didática..... | 50 |
| Figura 2 | Distribuição do livro didático no Brasil..... | 61 |
| Figura 3 | Procedimentos da pesquisa..... | 72 |
| Figura 4 | SD readaptada..... | 93 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Quadro 1 | Competências textuais segundo Charolles | 25 |
| Quadro 2 | Frequência dos operadores argumentativos na primeira produção textual | 98 |
| Quadro 3 | Frequência dos operadores argumentativos na segunda produção textual | 105 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA | 22 |
| 2.1 SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL: ORIGEM, CONCEITOS E POSTULADOS TEÓRICOS..... | 22 |
| 2.1.1 Breve contextualização sobre a origem e as fases da Linguística Textual | 22 |
| 2.1.2 Texto, co(n)texto e construção de sentidos | 26 |
| 2.1.3 A relação entre texto, discurso e gêneros no âmbito da Linguística Textual | 29 |
| 2.1.4 Distinções teóricas necessárias entre gênero e tipo textual | 32 |
| 2.1.5 As sequências textuais | 36 |
| 2.1.5.1 A sequência argumentativa..... | 36 |
| 2.2 SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL, ARGUMENTAÇÃO E ENSINO | 40 |
| 2.2.1 Produção textual sob uma perspectiva sociointeracionista | 40 |
| 2.2.2 Noções teóricas sobre argumentação | 43 |
| 2.2.3 Os operadores argumentativos | 47 |
| 2.2.4 O modelo de sequência didática como alternativa ao ensino de gêneros orais e escritos | 51 |
| 2.2.5 O ensino dos gêneros argumentativos em sala de aula..... | 56 |
| 2.3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTUALIZANDO OS AVANÇOS E RETROCESSOS | 59 |
| 2.3.1 Um pouco da história do livro didático no Brasil..... | 59 |
| 2.3.2 A seleção e avaliação dos livros didáticos e a formação do educador..... | 63 |
| 2.3.3 O livro didático e uma nova expectativa curricular | 67 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 71 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 71 |
| 3.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 74 |
| 3.2.1 Os objetivos visados na pesquisa e na proposta de intervenção ... | 77 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.2 Caracterização do gênero objeto da proposta de intervenção: a dissertação escolar..... | 78 |
| 3.2.3 Caracterização da escola-campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos | 81 |
| 3.2.4 Descrição das etapas da sequência didática aplicada na escola: da apresentação da situação inicial à produção final | 83 |
| 3.2.4.1 <i>Etapa 01: A aplicação da proposta de produção textual da dissertação escolar encaminhada pelo livro didático do 9º ano.....</i> | 92 |
| 3.2.4.2 <i>Etapa 02: A resignificação da proposta do livro didático: aplicação da sequência didática com o gênero dissertação escolar</i> | 94 |
| 3.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE..... | 97 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS | 99 |
| 4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL ENCAMINHADA PELO LIVRO DIDÁTICO | 99 |
| 4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL OBTIDA NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: EM FOCO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS | 106 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS | 118 |
| APÊNDICES..... | 125 |
| APÊNDICES A | 126 |
| APÊNDICES B | 135 |
| ANEXOS..... | 147 |
| ANEXOS A | 148 |
| ANEXOS B | 153 |
| ANEXOS C..... | 158 |

1 INTRODUÇÃO

Avanços e retrocessos marcam o panorama nacional da educação brasileira. No papel de ex-aluno, e atualmente professor-pesquisador do Ensino Fundamental e Médio, testemunho esta linha do tempo educacional brasileira. Avançamos na distribuição do livro didático — principal ferramenta pedagógica do professor —, graças ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ambos mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Outro marco importante foi a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs do 3º e 4º ciclos, cuja publicação data de 1998, surgem com a função de dar um novo direcionamento ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, diferente daquele que vinha sendo dado até então, que era centrado no ensino instrumental, tecnicista e engessado por uma gramática normativa. Com os PCNs, não obstante, o foco do ensino de Língua Portuguesa passa a ser a língua(gem) como prática sociointeracionista e dialógico-discursiva. É sob esse viés que Antunes (2003) reconhece a ação de implementação do documento em prol de uma educação mais formadora e eficiente, haja vista que esses parâmetros para educação brasileira destacam as concepções teóricas que convergem para um ensino de língua(gem) alicerçadas na valorização da língua em uso, ressaltando a reflexão linguística e não o ensino meramente gramatical.

Com base no exposto e no proposto pelos PCNs, era de se esperar avanços mais significativos no desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Contudo, a qualidade da educação não acompanhou o mesmo desenvolvimento do que se previa, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado esperado no ensino de língua materna. Isso pode ser facilmente evidenciado nos exames e avaliações nacionais e internacionais que avaliam a capacidade de leitura dos alunos da Educação Básica como Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros, que corroboram com a realidade preocupante vivenciada no contexto da educação brasileira.

Sendo assim, no âmbito do contexto escolar, o ensino de leitura e escrita ainda continua sendo um grande desafio para os professores de português. De um

lado, o trabalho docente regido por um programa de conteúdos curriculares alicerçados no ensino normativo gramatical que despreza as concepções atuais de língua. Do outro, o aluno que não desenvolve as competências essenciais para uma aprendizagem profícua, haja vista que o trabalho do texto como pretexto para o ensino de gramática, de regras ortográficas – o que não significa dizer que não seja importante, mas que se deve ir além desses aspectos mais estruturais – não é capaz de desenvolver o potencial de compreensão textual dos alunos e, conseqüentemente, aparece como empecilho para o desenvolvimento da sua interação social. Em razão dessas percepções, durante as aulas, os alunos costumam afirmar: “Não sei português, o português é uma língua muito difícil.” Cria-se, por vezes, uma verdadeira aversão às aulas de português. Em consequência disso, notas reprovativas, repetência e até evasão escolar.

Tomando como base essa reflexão sobre o panorama educacional brasileiro, selecionamos a problemática da escrita, mais especificamente, o processo de escritura de textos pertencentes à ordem do argumentar, contemplando o gênero dissertação escolar. A escolha justifica-se em virtude da nova realidade social, gerada da industrialização, urbanização crescente, expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de novas mídias digitais, as quais demandam um domínio da língua escrita como jamais visto antes, algo real, progressivo, sem retrocesso, em que o aluno terá de lançar mão dos seus conhecimentos linguístico-discursivo-argumentativos para lidar e solucionar situações-problemas que estão sempre a emergir nesse novo contexto social.

Sendo a produção escrita fundamental para vivenciar e atuar em torno das práticas sociais supracitadas e a escola devendo primar pela competência comunicativa de seus alunos, para que possam empregar a língua nas diversas situações de comunicação, escolhemos, para esta pesquisa, o estudo e o trabalho com discentes no tocante à produção de um gênero de caráter argumentativo, importante para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos. Até mesmo porque, argumentar constitui a essência dos seres humanos. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas com os familiares, amigos e no trabalho. É uma aprendizagem contínua que dura por toda a vida. Argumentar é trocar ideias, tomar posição (assumir um ponto de vista) e exercitamos essa prática sempre, pois, como sugerem Fiorin (2015), Koch (2011), dentre outros, a língua(gem) é essencialmente argumentativa.

Todavia, essa competência de argumentar com mais proficiência, por assim dizer, acontece com sucesso no contexto de uso da língua oral, não obtendo o mesmo desempenho no âmbito da escrita. Compartilham desse entendimento Koch e Elias (2017a, p. 9), sendo que, para as autoras, “como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente”. Dessa forma, propomos um enfrentamento perante o insucesso da escrita argumentativa e tudo começa com a reflexão sobre o uso da própria língua. Se somos competentes quando argumentamos oralmente, por que o mesmo não acontece com a argumentação escrita? Que estratégias, procedimentos didáticos, a escola pode adotar para o desenvolvimento de tal escrita?

É bem verdade que as atividades de sala de aula ainda se perpetuam velhas práticas docentes voltadas para um ensino de uma metalinguagem. Não faz sentido, ensinar nomenclaturas a quem não ainda domina habilidades de utilização corrente da língua escrita. Não faz mais sentido solicitar aos alunos exercícios de identificação de verbos em um texto, de sublinhar determinadas palavras, de classificação os tipos de conjunções. Esse enfoque dado pela escola ao mecanismo linguístico é limitado e estático, não ajudando no desenvolvimento das potencialidades linguísticas-textuais-discursivas dos alunos. Essa vertente metodológica à qual a escola tem se prendido, na verdade, desconsidera a relevância que os operadores argumentativos têm na organização textual, principalmente os fatores que desencadeiam os sentidos nos textos.

De acordo com Antunes (2003), uma abordagem que leva em conta apenas o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais de conjunções coordenativas e subordinativas proporciona apenas o reconhecimento dessas marcas linguísticas e não favorece uma compreensão eficaz e semântica que eles trazem para o texto. Nessa perspectiva, o enfoque dado pela maioria dos livros didáticos repassa para os professores, e estes para seus alunos, conteúdos sem considerar o contexto, baseando-se, meramente, em aspectos formais, que não contribuem para uma aprendizagem significativa desses operadores argumentativos, pois não proporcionam uma compreensão crítica, tendo em vista que desconsidera a função que estes elementos têm de indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou sentido para o qual apontam.

Com base em toda a discussão, esta pesquisa tem característica que justifica o seu viés acadêmico e também social, pois além de proporcionar um

estudo que contemplou os aspectos teóricos estudados em relação à escrita, à argumentação e aos operadores argumentativos, também foram desenvolvidas competências e habilidades nos sujeitos, com vistas a promoverem a sua integração social e pleno exercício da sua cidadania. Mais especificamente, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o uso dos operadores argumentativos em produções escritas do gênero dissertação-escolar em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Difere da maioria das investigações científicas no campo da argumentação que trabalham com outros gêneros, como artigo de opinião, editorial e anúncios publicitários, que são gêneros menos próximos dos sujeitos em comparação à dissertação escolar, que já se trata de uma construção textual atrelada ao espaço escolar de ensino-aprendizagem.

Além disso, o domínio desse gênero serve de base para os demais na ordem de argumentar, é exigida em provas de admissão em concursos públicos, na escola e, sobretudo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo professor também do Ensino Médio, constatamos praticamente as mesmas dificuldades de escrita no 9º ano do Ensino do Fundamental, tais como: problemas quanto à clareza na tese, como defendê-la com argumentos consistentes, como refletir em torno dos argumentos apresentados relacionando-os à tese inicial apresentada, dentre outros aspectos.

Nessa linha de raciocínio da importância da argumentação para a vida profissional e social dos sujeitos, alguns estudos científicos podem ser mencionados. Por exemplo, a pesquisa de Vieira (2013), que investigou produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de 20 alunos matriculados no final da educação básica de uma escola pública do Piauí, buscando identificar e analisar o padrão argumentativo, as estratégias argumentativas, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos aprendizes na sustentação e na defesa do seu ponto de vista. A análise constatou que as produções textuais investigadas apresentam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa. Em outras palavras, foi identificado que o desenvolvimento da capacidade inovadora, o que é fundamental no processo de argumentação, é deficitária.

Observa-se, também, essa problemática no estudo de Pacífico (2011), que analisou a argumentação e a autoria em textos escritos por alunos de uma universidade pública, investigando se esta produção textual confirma ou não que alunos das universidades públicas assumem a função de autor e têm maior poder de argumentação que alunos de universidades particulares. A autora constatou a falta de argumentação presente nas redações analisadas, bem como a não-assunção da autoria, no sentido de os sujeitos produzirem seus textos sem repetir o texto-base. Atribui este insucesso à forma como a escrita é trabalhada na escola desde a Educação Básica, na qual se costuma trabalhar, majoritariamente na perspectiva da escrita como produto (cujo sentido já está determinado) e não com o processo (em que o sentido pode ser construído). Dessa maneira, fica difícil para o aluno assumir uma posição para a qual não foi preparado.

Dessa forma, com o anseio de encontrar recursos didáticos para auxiliar os alunos quanto ao uso dos operadores argumentativos, aplicamos um modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual foi ressignificada para atender o contexto de produção textual. Como sugerem os autores, “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Ela tem como finalidade permitir aos alunos um aprendizado eficiente e efetivo dos conhecimentos que estão sendo construídos acerca de um gênero textual sobre o qual eles não possuem o domínio pleno, a partir daquilo que eles já sabem sobre o mesmo.

Nossa pesquisa considera a escrita como prática social, que demanda situações e culturas diferentes, visando ao letramento através de atividades de leitura, produção de textos e análise linguística. Compreendemos a escrita como uma atividade que se realiza de forma situada e negociada entre sujeitos mediata pelo texto, pois, como bem se sabe, escrever é interagir e no centro dessa interação encontramos o texto. Logo, a construção dos sentidos da competência escrita argumentativa está na articulação entre autor, texto e leitor. Quanto a isso, Koch e Elias (2017a, p.10) defendem que o local dessa interação é o texto, sendo que o sentido não está apenas nele, mas é estrategicamente construído pelos sujeitos envolvidos na interação, os quais também lançam mão dos seus conhecimentos de mundo, vivências, experiências e realidades.

No sentido de responder aos questionamentos apontados a seguir e de contribuir com os estudos sobre a produção textual, buscamos uma abordagem em que texto, discurso e gênero são pensados de forma articulada. Para fundamentar nossa pesquisa, pautamo-nos em autores da Linguística Textual e de outros campos que dialogam com essa perspectiva teórica, tais como Geraldi (1993, 1996, 1997), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017a, 2017b, 2017c), Koch (1984, 2005, 2011, 2015, 2017), Antunes (2005), Dolz e Schneuwly (2010), Adam (2011), Bakhtin (2011), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Para chegarmos ao nosso foco da pesquisa, partimos das seguintes questões norteadoras:

- 1) a dissertação escolar produzida pelos alunos apresenta marcas linguísticas que permitem indicar a orientação argumentativa?
- 2) quais os sentidos que os operadores argumentativos provocam no texto?
- 3) de que forma a metodologia das sequências didáticas voltadas para o estudo e ensino dos operadores argumentativos contribuem para que o professor alcance resultados mais significativos da argumentação escrita?

A partir das inquietações motivadas pelas questões norteadoras supracitadas, dispomos de aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento da produção textual, utilizando elementos da própria língua(gem) capazes de direcionar a argumentação para o sentido apontado pelo enunciador. Dessa forma, a escolha do título **“OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA DISSERTAÇÃO ESCOLAR: CONSTRUINDO SENTIDO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA”** vem contribuir para o estudo da argumentação escrita no Ensino Fundamental, sobretudo no 9º ano. Quanto ao objetivo geral, propomos que a análise do uso dos operadores argumentativos em produções escritas do gênero dissertação escolar, produzidas pelos alunos, seja feita em duas situações: uma encaminhada pelo livro didático de língua portuguesa do 9º ano e outra desenvolvida por meio de uma sequência didática.

Em consonância com o objetivo geral da pesquisa, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ fazer um levantamento dos operadores argumentativos presentes nos textos dos alunos;
- ✓ descrever as relações de sentidos estabelecidas pelos operadores argumentativos no texto;

- ✓ explicar como os operadores argumentativos são organizados para orientarem os enunciados para uma determinada conclusão;
- ✓ verificar o desempenho dos alunos antes e depois da sequência didática.

Observando o estado da arte em outras pesquisas que se aproximam, seja pelo *corpus* – produção textual discursiva argumentativa —, seja pela metodologia de caráter interventivo, no caso a sequência didática, salientamos algumas que se fazem importantes e que serviram como parâmetro para a articulação deste estudo.

Com relação específica ao livro didático, destacamos o trabalho de Santos (2010), com a tese intitulada *Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso*, na qual o autor descreve as condições de produção de textos que são fornecidos para o aluno, analisa a contribuição dessas para a formação de produtores de textos autênticos, apresenta uma relação dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos e, ainda, identifica concepções e pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto que podem ser inferidos a partir da análise discursiva das atividades de produção de textos escritos.

Por sua vez, Paiva (2014), em sua dissertação *A produção do texto argumentativo no ensino fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de uma sequência didática*, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do 9º ano, através de uma sequência didática para a produção textual do gênero discursivo carta de reclamação, que tem um caráter fortemente argumentativo. A autora conclui que o trabalho com a sequência didática, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporciona o domínio do propósito comunicativo do gênero carta de reclamação e, conseqüentemente, da capacidade argumentativa dos alunos.

Já em Schwarzbald (2015), com sua dissertação *Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano*, cujo objetivo era desenvolver a competência argumentativa escrita dos alunos, por meio da aplicação de uma sequência didática, centrada no gênero artigo de opinião e dos operadores argumentativos, teve como resultado um pequeno avanço em relação à produção inicial da sequência didática. Os alunos seguiram utilizando, principalmente, os operadores com os quais estão habituados, mas avançaram na aprendizagem da escrita do gênero artigo de opinião.

No trabalho de Queiroz (2016), que tem como título *Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático do 9º ano*, cujo propósito foi estudar a forma como são conduzidas as propostas de produção escrita no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, de forma específica, a dissertação argumentativa, constatou-se que o trabalho realizado de forma sistematizada/planejada e com o olhar direcionado do professor para as dificuldades individuais, permitiu um quadro evolutivo no processo de escrita dos alunos. Outro aspecto da pesquisa analisada, o livro didático, apontou que esse precisa ser visto de forma crítica e com suas limitações, passível de ser adaptado às situações específicas de sala de aula.

Feitas essas breves considerações sobre estudos que serviram como espelho para a estruturação e desenvolvimento deste trabalho, vale esclarecer como se organiza esta dissertação. Estruturalmente, além deste capítulo introdutório, o trabalho está dividido em três capítulos principais: a fundamentação teórica, em que se contemplam três aspectos primordiais da pesquisa, a saber: a Linguística Textual, a argumentação e os operadores argumentativos, além do livro didático de português. Seguidamente, tem-se um capítulo destinado à metodologia empregada no desenvolvimento do presente estudo e, adiante, o capítulo que contempla a análise de dados, seguidas dos resultados e discussões das produções textuais dos discentes e, por fim, as considerações finais.

2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste tópico, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam este estudo.

2.1 SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL: ORIGEM, CONCEITOS E POSTULADOS TEÓRICOS

Nesta seção são apresentados os aspectos fundantes da Linguística Textual, as concepções de texto e contextos, de discurso, de gêneros textuais e de tipos textuais, com enfoque na sequência textual argumentativa.

2.1.1 Breve contextualização sobre a origem e as fases da Linguística Textual

A Linguística Textual (LT) é o ramo da Linguística – ciência responsável pelo estudo científico das línguas naturais – que toma o texto como objeto de estudo. A LT surgiu nos meados dos anos 60, na Europa, especificamente, na Alemanha. De acordo com Fávero (2003), a origem do termo Linguística Textual encontra-se em Cosériu (1995), embora no sentido que lhe é atualmente atribuído tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1996).

Inicialmente, a LT tinha como foco os textos escritos e o seu processo de produção. Hoje, detém-se tanto à produção como à compreensão de textos orais e escritos, como bem sugere Marcuschi (2008). Atrelada a essa nova perspectiva de abrangência de estudos da LT, uma preocupação constante na história dela diz respeito às concepções de texto, tendo em vista que uma imagem pode ser considerada um texto, dependendo da concepção a que se vincula, o que acarretou diferenças significativas no percurso de sua evolução.

Nesse sentido, o objeto de investigação da LT deixa de ser a palavra ou a frase e passa a ser o texto. Este tem forma específica, sendo uma manifestação literal de linguagem. Dentro desta perspectiva, a LT ultrapassa o limite da frase e concebe a linguagem como interação. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua(gem) dentro de um contexto, considerando suas condições de uso.

Dentre as causas para o seu desenvolvimento, é possível mencionar as falhas das gramáticas da frase no tratamento dos fenômenos como a referência, as relações entre as sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entonação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de textos ou de um contexto situacional. A respeito disso, Marcuschi (2008, p.73) argumenta:

À motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros.

Esse panorama não constitui um percurso linear e homogêneo, já que muitos estudos se desenvolveram com orientações diversas, muitas vezes na mesma época. Nesse interim, a LT teve alguns precursores históricos distintos, conforme aponta a pesquisa de Tafarello e Rodrigues (1993), que corresponde a três linhas de pensamento: 1) a Retórica Clássica, que das suas cinco partes, duas têm relação com a linguística do texto – uma diz respeito à definição dos operadores linguísticos subjacentes à produção de textos, ou seja, a sua microestrutura e a segunda refere-se à localização do texto no processo global de comunicação, ou, a sua macroestrutura; 2) a outra linha de pensamento foi a Estilística, que se serviu da Retórica, da Gramática e da Filosofia. A Estilística tinha por objeto todas as relações acima do nível da frase, considerando que até pouco tempo a maior unidade da linguística era a frase; 3) a terceira e última linha de pensamento foi a dos Formalistas Russos, pertencentes ao Círculo Linguístico Moscou, dentre os quais podemos mencionar Propp (analisou as estruturas dos contos populares) e Jakobson (rompeu com os padrões tradicionais de análise de texto) a partir do esquema de comunicação (emissor, canal, código, interlocutor etc.).

Ainda de acordo com Tafarello e Rodrigues (1993), também há precursores *stricto sensu* que, de uma forma ou de outra, tiveram sua atenção voltada para o texto. Fazem parte deste conjunto de precursores: Hjelmslev, Harris, Pike, Beneviste, Pêcheux, Orlandi, entre outros.

Diante do esboço de desenvolvimento da LT, passaremos a partir deste momento a mencionar as suas fases. De acordo com Bentes (2001), na história da constituição da LT, não se pode ter com precisão uma sequência cronológica e homogênea no desenvolvimento das teorias da Linguística de Texto. Porém, é possível definir três momentos (fases) díspares. São eles: 1ª fase Análise “Transfrástica”; 2ª fase “As Gramáticas Textuais”; e a 3ª fase “Elaboração de teorias de texto”.

Na primeira fase, Transfrástica, há uma preocupação com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos que integram o texto. De acordo com Koch (2017), a primeira fase se deteve ao estatuto dos mecanismos interfrásticos que fazem parte do sistema gramatical da língua cujo uso possibilitaria a duas ou mais sequências ao estatuto do texto. Neste período, os estudos possuíam orientações diversas, podendo ser estruturalistas, gerativistas ou até mesmo funcionalistas. Dentre os fenômenos, podemos citar a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido e indefinido), a ordem das palavras, a concordância dos tempos verbais entre outros. Todavia, como a gramática de frase tinha como unidade de estudo o enunciado, foi observado que essa gramática apresentava limitações, já que ela não traziam os fatores que ultrapassavam o limite das frases que só podiam ser analisadas no interior do texto como, por exemplo, acontece com a correferência.

Na segunda fase da Linguística Textual (gramáticas textuais), o texto ganha uma importância significativa. Para Marcuschi (1998), as gramáticas do texto introduziram, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística, procurando estabelecer um sistema de regras finito e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua. Tal sistema permitiria que os usuários identificassem se uma determinada sequência de frases constitui ou não um texto e se esse texto é bem formado. Essas gramáticas revelariam, dentre outras coisas, como o falante de uma determinada língua seria capaz de conhecer regras subjacentes às relações presentes no texto, reconhecendo quando um conjunto de enunciados constitui ou não um texto, sendo capaz também de produzir, resumir, parafrasear e categorizar textos. A essa capacidade dá-se o nome de competência textual. Essa fase foi fortemente influenciada pelo Gerativismo.

Com relação a essas competências, Charolles (1993) expõe que o falante possui três que seriam básicas, exposta no quadro abaixo.

Quadro 1 – Competências textuais segundo Charolles.

| | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Competência Formativa | Estaria relacionada ao fato de o usuário ser capaz de produzir e compreender um número infinito de texto e avaliar a boa ou má formação de um texto. |
| 2. Competência Transformativa | Faz referência à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, como também de avaliar a adequação do resultado dessas atividades. |
| 3. Competência Qualitativa | Estaria voltada à capacidade do usuário identificar o tipo ou o gênero de um dado tipo, assim como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular. |

Fonte: Charolles (1993).

Segundo Koch (2017, p.21), uma vez que todos os falantes teriam essas capacidades, as tarefas básicas de uma gramática do texto seriam as seguintes:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, em outras palavras, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela coerência em que se manifesta a textualidade;
- b) Levantar critérios para a delimitação de textos;
- c) Diferenciar as várias espécies de texto.

As duas fases mencionado contemplam o texto como objeto importante na língua. Entretanto, o foco incide sobre a organização interna do texto.

Na terceira fase da Linguística Textual, o foco passa a ser outro: o reducionismo à análise de processos da estrutura interna do texto (relações interfrásticas), bem como a concepção de texto como uma unidade formal e abstrata são colocadas em um segundo plano, sendo o texto pensado junto ao seu contexto pragmático. Surge então, uma teoria do texto, que se dedica a investigar “o conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação dos textos” (BENTES, 2001, p. 251). Para tanto, os estudiosos iniciaram a elaboração de uma Teoria de Texto em que o texto passa a ser estudado em uma perspectiva de um processo, resultado de aspectos sociocognitivos, interacionais e comunicativos.

De acordo com Marcuschi (1998), no final da década de setenta, a competência textual deixa de ser o enfoque, passando a noção de textualidade a ser considerada, sendo também relevante para a LT, o contexto, ou seja, o conjunto de condições externas à língua, necessárias para a produção e interpretação de texto e também a interação, já que o sentido não está no texto, mas acontece na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte.

Sobre a textualidade, destacamos os critérios – coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade, intertextualidade e aceitabilidade – propostos por Beaugrande e Dressler (1981). É importante ressaltar que esta fase da LT se dá com a nova concepção de língua, encarada não mais como um sistema virtual autônomo, mas como um sistema real que ocorre em contextos de comunicação. Outra mudança foi o conceito de texto, entendido antes como algo pronto e acabado, passou a ser visto como um processo em construção.

Depreende-se nesta fase que o objetivo não é mais a formatação de regras subjacentes a um sistema abstrato, mas uma análise e possível explicação do texto em funcionamento. Como afirma Marcuschi (1998), nesse estágio de evolução a LT assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual que não considera a língua como uma entidade autônoma ou formal.

Nesse sentido, Koch (2005, p.8) explicita que

É somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto – no plural, já que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante umas das outras, conforme o enfoque predominante. Assim, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a Linguística Textual, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta diversas vertentes.

Em outras palavras, ressalta-se que as Teorias do Texto, embora sejam fundamentadas em pressupostos básicos comuns, diferem muito umas das outras, conforme o enfoque predominante.

2.1.2 Texto, co(n)texto e construção de sentidos

O texto como objeto de estudo ocupa uma posição central na trajetória da LT. Diante disso, elencaremos conceitos e postulados teóricos relacionando texto e contexto às fases de desenvolvimento da LT já apresentadas na subseção anterior, bem como à construção de sentidos.

De acordo com Koch (2017 p.19), a primeira fase inicial ou Transfrástica tem vários conceitos de textos. Concebido como uma “frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (HARWEG, 1968), “sequência coerente de enunciados” (ISENBER, 1971), “cadeia de pressuposições” (BELLERT, 1970).

Para Koch e Elias (2017b, p.60), “o texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidos por meio da reiteração dos mesmos referentes.”. Ainda de acordo com as autoras, o contexto era visto apenas como o ambiente ou entorno verbal. Dessa forma o contexto era considerado apenas do ponto de vista da informação procedente que favorecia ao leitor relacionar o sujeito expresso na primeira frase com o pronome que o substituía na segunda frase.

Na segunda fase (gramática de texto) retomamos o Marcuschi (2008), na subseção anterior “as gramáticas do texto introduziram, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística”. Seguindo essa perspectiva, o texto passou a ser visto, segundo Koch (2017, p.22), como:

A unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Exemplos destas gramáticas são as postuladas por Weinrich (1969, 1971, 1976), Petöfi (1973) e Van Dijk (1972).

Os postulados dos autores supracitados tiveram uma importância substancial tanto para as gramáticas de texto, como também para o decurso da LT relacionados ao texto, contexto e discurso. Dentre estes pesquisadores destacamos Teun van Dijk (1972), pelo direcionamento de argumentos aportados na construção de gramáticas textuais. Esses argumentos são alicerces dos elementos contextuais que contribuem para o sentido do texto. Dentre os argumentos colocados por Koch (2017, p.24), elencamos:

- 1) Uma gramática de texto oferece melhor base linguística para elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão de linguagem.
- 2) Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo e da conversação em contextos sociais interacionais e instrucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos de linguagem entre culturas.

Na terceira fase, marcada pelas efervescências de teorias, com pressupostos e vertentes ora comuns ora divergentes, o texto é pensado junto ao seu contexto pragmático. Os pesquisadores começaram a estudar o texto não como algo acabado, mas sim como forma de ação verbal, concebendo a língua como uma forma específica de comunicação verbal (KOCH; ELIAS, 2017c).

Nessa nova configuração, o texto ocupa posição central no processo de interação, envolvendo interlocutores e propósito comunicativo (para quê), favorecendo a construção de sentidos produzidos neste cenário. Diante disso, Koch e Elias (2017c, p.79) trazem dois tipos de contexto: o imediato e o mediato. O contexto imediato corresponde a participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e o meio da propagação; já o contexto mediato ou o entorno, refere-se a aspectos sócio-histórico-culturais.

Diante do exposto, a noção de contexto foi tomando formas e funções ao longo dos estudos sobre as fases apresentadas dentro da LT. Se, na primeira fase o contexto estava amarrado, interno ao texto (pronominalização), em outras fases, o contexto passou a incorporar o que estava externo ao texto, mas envolvido no processo de interação comunicativa (aspectos sociais, históricos e culturais). Em consequência disso, surgiu dentro da LT, a noção de contexto que vigora atualmente nos estudos sobre o texto: o contexto sociocognitivo. Sobre essa atual configuração relacionada ao contexto, Koch e Elias (2017c, p.81), afirmam:

Nessa acepção, que vigora atualmente nos estudos sobre o texto, no campo de investigação em que nos situamos, o contexto abrange não só **o contexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural)** e também **o contexto sociocognitivo dos interlocutores** que na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. **(Grifos das autoras)**

No que diz respeito à construção de sentidos na escrita, a produção de um texto, as frases e as palavras não funcionam isoladamente, uma a uma, mas estabelecem uma conexão de sentido. O texto é um jogo de perguntas e respostas entre os termos. Aliado a isso, o uso da escrita serve justamente para estabelecer esse processo de comunicar de forma coerente e coesa. Quem escreve, escreve para ser lido, e a palavra escrita serve como um elo/laço entre quem fala e quem ouve; entre quem escreve e quem lê. O texto serve como ponte entre os interlocutores do processo de comunicação, por isso, ao escrevermos, é imprescindível levarmos em conta esse interlocutor, como sujeito do processo da interação verbal, para que ele possa entender o que foi escrito. No que se refere à escrita enquanto o processo de interação, é válido destacar o que afirma Bakhtin (1995, p.113):

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia (sic) sobre mim numa extremidade, na outra se apóia (sic) sobre o meu interlocutor.

Na escrita textual, é necessário considerar as normas que regem a produção de um bom texto e, sobretudo, entender o que é um texto. Do ponto de vista de Koch (2014, p.30),

[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal -, em uma situação de comunicação determinada. Pode, inclusive, acontecer que, em certas circunstâncias, se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos. Aliás, nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]. Este alguém, para construir a coerência, deverá levar em conta não só os elementos linguísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante.

Vale salientar a necessidade de garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que o sentido do texto não se encontra nele, o sentido é construído a partir do próprio texto, conforme Koch (2014). Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Analisamos a constituição do texto, adentramos profundamente na estrutura textual, verificando como acontece essa construção e quais os critérios textuais regem a produção de texto.

2.1.3 A relação entre texto, discurso e gêneros no âmbito da Linguística Textual

De primeira instância, há de se considerar que, nesta seção, procura-se promover, diferentemente do que se costuma observar em outros textos, uma integração reflexiva em torno dos conceitos de texto, de discurso e de gêneros, até mesmo porque o processo de enunciação (BAKHTIN, 2011) está intimamente atrelado ao discurso e, conseqüentemente, ao texto – que é a materialização do gênero.

Nessa perspectiva aponta Marcuschi (2008) à tendência atual é ver o texto e discurso como um contínuo, isto é, uma espécie de condicionamento mútuo, não devendo haver distinção de forma rígida. O mesmo entendimento deve ser estendido também, com relação ao gênero, que não deve ser colocado como algo muito diverso.

A produção textual, concebida sob a ótica das teorias discursivo-interacionistas da linguagem, simboliza uma atividade realizada por sujeitos sociais que na interação buscam a realização de algum fim. Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2011), a interação verbal entre interlocutores viabilizada através da enunciação, representa o princípio fundador da linguagem e possui, fundamentalmente, caráter dialógico. Nessa perspectiva, toda enunciação é um diálogo e é produto da interação de indivíduos socialmente organizados, seja ela um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade linguística.

O autor preocupa-se com a compreensão do complexo sistema de signos: o texto – este, por sua vez, constitui um enunciado e para isso requer dois fatores determinantes: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. As relações de sentido, logo, são estabelecidas no texto pela articulação de discursos da língua, os quais possuem um princípio dialógico inerentes a si mesmos.

Um outro ponto importante e que deve ser levado em consideração se refere ao valor da palavra num texto que está sendo produzido. Para Bakhtin (1995, p. 113), a palavra envolve uma dupla face. Ela procede de alguém ao mesmo tempo em que se dirige para outra pessoa. E uma ponte entre dois pontos: o eu e o outro, apoiando-se no locutor e interlocutor. E no que se refere à produção de texto, Antunes (2003, p. 47) afirma que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor; sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Os PCNs apresentam, de uma forma mais geral, uma visão bakhtiniana discursivo-interacionistas da linguagem.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um

discurso não são aleatórias _ ainda que possam ser inconscientes _, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (PCNs, 1998, p. 21)

Tal processo pode ser compreendido da seguinte forma. Quando um sujeito interage com outro, o discurso se organiza a partir das intenções finalidades que os interlocutores compartilham sobre o assunto. Disso, determinará as escolhas do gênero, no qual o discurso se realizará, como também, procedimentos de estruturação e dos recursos linguísticos. Ainda, segundo (PCNs, 1998 p.21) “O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos”.

Koch (2005) afirma que um texto só se define como texto a partir do momento em que enunciador e enunciatário, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sócio-cultural e interacional, dão a ele determinado sentido.

E, de acordo com essa autora, dentre as relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação, destacam-se as seguintes:

- ✓ 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, adjetivos, dos tempos e modos verbais...);
- ✓ 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.

Ainda mencionando Koch (2005), é necessário ressaltar que o sentido não está somente no texto, mas é constituído a partir dele, na interação do leitor com ele.

Para escrever, deve-se criar uma situação, ou representá-la para nós mesmos, exigindo um distanciamento da situação real; por isso, os motivos para escrever são mais abstratos, distantes das necessidades imediatas.

Vários autores da área da Linguística concordam com esse vínculo entre o aprender a ler/escrever e o desenvolvimento dos processos cognitivos como significação de conceitos, a compreensão, a análise, a interpretação textual.

Marcuschi (1983), Koch (2005), Fávero (2003) apontam que os elementos de coesão e coerência textuais mostram os mecanismos construtivos do texto, isto é, o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e as inferências à situação sócio-cultural a partir de uma postura metodológica do professor (ideologia, metas, objetivos) que vise ao processo de desenvolvimento da cognição do aluno. Esses autores concordam que a leitura/escrita são processos que estão intimamente relacionados e podem levar a aprender a pensar – concatenar ideias, argumentar, analisar – conseqüentemente levando ao desenvolvimento do conhecimento da micro e macroestrutura textual.

Val (1999), com base na Linguística Textual, dedica-se a estudar os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Portanto, considera o texto como unidade linguística comunicativa básica, considerando-o como unidade sócio-comunicativa, semântica e formal. De acordo com o conceito adotado pela autora, estes são os três aspectos sob os quais um texto será bem compreendido.

2.1.4 Distinções teóricas necessárias entre gênero e tipo textual

Segundo Bezerra (2017), nos últimos anos, os gêneros ganharam destaque em pesquisas e no ensino de língua. Ressalta a variedade de publicações, abordagens e perspectivas sobre os gêneros, disponíveis para pesquisadores, professores e estudantes em nível mundial e nacional.

O interesse pelo estudo dos gêneros não é novo. De acordo com Marcuschi (2008), já tem, pelo menos, vinte e cinco séculos. Inicia-se com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio, Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX, chegando até o ensino como gêneros literários.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa na segunda metade da década de 1990, a temática dos gêneros chega também aos professores de língua nas escolas ganhando destaque na educação básica. Neste sentido, Bezerra (2017, p.34) afirma:

Com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua portuguesa na segunda metade da década de 1990, a temática dos gêneros, antes mais restrita aos círculos de

pós-graduação, firmou-se também no horizonte de trabalho dos professores de língua nas escolas brasileiras, tornando-se uma questão central também para a educação básica.

Diante do exposto, percebemos que a atenção dada ao estudo do gênero já tem certo tempo. Todavia, a compreensão e apropriação por parte de estudantes de graduação e pós-graduação e professores, do gênero como norteador da pesquisa e do ensino de língua, apresentam sérios problemas. Para tanto, enfocaremos conceitos basilares que a temática suscita para fins de reflexões teóricas sobre equívocos, tais como: gênero e tipo textual.

Salientamos que, nossa pesquisa sobre gêneros está centrada nos estudos do russo Mikhail Bakhtin (2011), segundo a qual os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo. Dessa forma, para fundamentar nossa pesquisa, adotamos outros autores tais como: Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017b), Koch e Elias (2017c), Bezerra (2017), seguidores do seu legado na área da linguística textual.

De acordo com Koch e Elias (2017c), todas as pesquisas atuais sobre gêneros foram impulsionadas por Bakhtin. Corroboramos com essa linha o pensamento de Marcuschi (2008, p.152),

Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macro analítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todas as abordagens de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 290) define gênero como sendo

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Neste trecho, pode-se perceber três conceitos principais: língua, enunciado e gêneros do discurso. Essas entidades, para Bakhtin, estão intimamente

relacionadas, para o bom funcionamento da comunicação. As vastas variedades das esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso.

Para Koch e Elias (2017c, p.55), todas as produções orais e escritas baseiam-se em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Marcuschi (2008, p. 154) defende a tese de “[...] que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Para o autor, toda manifestação verbal se faz necessariamente por meio de textos realizados por um determinado gênero.

Nesse sentido, convém esclarecemos o que é gênero e o que texto. Para Marcuschi (2008), os gêneros são os próprios textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Em outras palavras, Marcuschi (2008, p. 84) acrescenta que “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.”.

Koch e Elias (2017b, p. 106) complementam:

essas características sociocomunicativas são constituídas de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário.

Ainda de acordo com as autoras, o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais são constituídos por ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e proposta de sentido. O pensamento de Marcuschi (2008, p. 71) direciona para a compreensão de texto e a *posteriori* de gêneros, “[...] os textos são, a rigor, o único material linguístico observável. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido.”.

Relacionado os conceitos de gêneros textuais e texto, este pode ser definido como a materialização linguística daquele, e nunca o contrário. É o que aponta Bezerra (2017, p.37), quando diz que o texto é construído e materializado em uma dada situação comunicativa orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação. São as formas sociais já descritas por Marcuschi (2008).

Em meio a estas duas distinções, destacamos também, a ideia de discurso que se encontra não no “observável”, mas no plano do “dizer”. Discurso, portanto, pode ser entendido como aquilo que um texto produz ao se manifestar em contextos específicos. Percebemos que há diferenças sutis entre texto, gênero e discurso e, neste ponto, Marcuschi (2008) chama atenção de que a tendência é a de não distinguir rigidamente entre esses termos, mas ao contrário, considerá-los como complementares de uma atividade enunciativa.

Outro equívoco está relacionado aos tipos textuais ou sequências textuais. Para Marcuschi (2008, p.154):

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência para aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto dizemos um texto, dizemos que este é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Os tipos textuais são identificados a partir de traços linguísticos predominantes, que formam um conjunto ou sequência tipológica. Ao se nomear um texto como uma descrição, por exemplo, não se está nomeando o gênero, mas o predomínio de um tipo de sequência tipológica. Uma sequência descritiva, por exemplo, compartilha certo número de características sociais que funcionam como um cânone linguístico do leitor capaz de diferenciar uma descrição de uma narração.

Tipo e gêneros textuais não formam uma dicotomia, mas se complementam. Marcuschi (2008, p.156) destaca esse aspecto como muito importante: “Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forma uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”.

Um gênero pode envolver vários tipos, como uma carta, gênero em cujo nível textual predominam sequências narrativas, mas também abriga a presença de sequências injuntivas e argumentativas. Marcuschi (2010, p. 28) diz que “Os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”.

A partir desses pressupostos, podemos, também, perceber os equívocos provocados por muitos materiais didáticos, mídias digitais e professores que empregam de forma inadequada a expressão “tipo textual” no lugar de “gênero textual”.

2.1.5 As sequências textuais

Retomamos, aqui, a visão de alguns autores a respeito das sequências textuais, mostrando definições, divergências entre eles e também ponto de confluência. Bonini (2005, p. 208) vê a sequência textual “como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros”. Para Baltar (2006, p. 47),

[...] sequências textuais são modos de organização linear que visam formar uma unidade textual coesa e coerente, que vão expressar linguisticamente o efeito de sentido que os tipos de discursos – modalidades discursivas – pretendem instaurar na interação entre os interlocutores de uma atividade de linguagem.

Pereira (2006, p. 31) emprega a expressão modo de organização do discurso (cunhada por Patrick Charandeau) para se referir às sequências ou tipos, definindo-o como uma “espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e pela função que desempenha no conjunto que é o texto”.

Há muitos estudos sobre sequências que recorrem aos trabalhos de Adam para sua fundamentação. Este define sequência como:

Unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência (ADAM, 2011, p. 205).

Encontramos, no entanto, algumas divergências em relação as essas sequências. Adam, por exemplo, apresenta que as sequências textuais seriam narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal. Koch e Fávero (1987) acrescentam a injuntiva, ou diretiva, e a preditiva, nomeando a explicativa também

como expositiva; Marcuschi (2010) considera os tipos narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Finalmente, Schneuwly e Dolz (2004) tratam de agrupamentos, que seriam: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Sobre o ponto de confluência relacionada à sequência didática, os autores se direcionam para os gêneros. Dessa forma, partimos da concepção bakhtiana segundo a qual os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo. MARCUSCHI (2010) afirma que é impossível pensar em comunicação a não ser por meio dos gêneros textuais (quer orais, quer escritos) entendidos como práticas socialmente constituídas, com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos.

De acordo com Schneuwly (1994) *apud* Koch e Elias (2017c, p.61),

Os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá sempre em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio e fim, que a estrutura básica de toda atividade mediada.

Dessa forma, relacionando, também, as distinções teóricas apontadas no subcapítulo anterior faz necessário um conhecimento profícuo sobre os gêneros por parte dos educadores. Dominar um gênero consistiria no domínio da situação comunicativa que é obtida por meio do ensino do próprio gênero. O ensino dos gêneros é uma forma de dar empoderamento a educadores e educandos, conforme sugerem Koch e Elias (2017c).

Retomando Bakhtin (1995), para explicar o dito anteriormente. Segundo o autor, os gêneros apresentam três características: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

A primeira abriga a forma que os gêneros assumem. Apesar de serem maleáveis, os gêneros apresentam certa estabilidade, uma forma que se repete. Um exemplo da estrutura composicional pode ser encontrado nas tipologias textuais que compõem determinado gênero textual: um conto de fadas poderá ter como predominante o tipo narrativo em sua tessitura; já em uma receita, destaca-se o tipo injuntivo, uma vez que as orientações se encontram com mais frequência nos verbos no modo imperativo.

Em relação ao conteúdo temático, podemos entendê-lo como aquilo que é dizível em determinado gênero. Todo texto se orienta por um tema, ou seja, todo texto tem algo a dizer. Contudo, o texto, desenvolvido em determinado contexto e para determinado interlocutor, não pode dizer qualquer coisa. Essa predefinição do que pode ser dito parte da escolha do próprio gênero. Para ilustrar isso, podemos mencionar o gênero “dissertação escolar” que, pelo tom mais formal que carrega consigo, não permite a presença de gírias ou de palavras que denotem intimidade entre os interlocutores.

No caso do estilo, vemos esse aspecto como aquele que seleciona, em um dado gênero, a presença de certas escolhas linguísticas em detrimento de outras. Para ilustrar esse aspecto, podemos citar o gênero “conto de fadas”, que geralmente irá demonstrar uma gama de palavras típicas: príncipe, princesa, bruxa, castelo, monstro são algumas das possibilidades que podem figurar no referido gênero. Por outro lado, o estilo também recai sobre o registro que é adotado no gênero textual: o “conto de fadas” não se encontra sob um registro tão formal como em uma dissertação escolar, mas também não se encontra sob algo mais coloquial, como acontece nas conversações espontâneas.

Dado os apontamentos teóricos sobre sequências textuais, podemos afirmar que estas podem ser vistas como um desdobramento da concepção bakhtiana de gêneros. Sua principal aplicação e reconhecimento por parte dos alunos estariam condicionados a uma maior convivência com os gêneros.

Conforme apontam Koch e Elias (2017c, p. 63),

A par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a apreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas, etc. – um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso dos tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe.

Na subseção adiante, trataremos especificamente sobre a sequência argumentativa.

2.1.5.1 A sequência argumentativa

A sequência argumentativa, tal como a narrativa, remonta de uma longa história. Desde a Retórica Clássica, temos, na tradição ocidental, um pressuposto

de linguagem que perpassa qualquer ato comunicativo: a linguagem pressupõe sempre o outro. Linguagem é interação e seu uso se materializa em uma perspectiva recíproca de provocar determinada reação no nosso interlocutor. “Isso parece óbvio, mas na verdade é o a priori que formula e dá corpo ao raciocínio argumentativo.” (WACHOWICZ, 2012, p.92).

Fiorin (1991) nos lembra que todo fazer comunicativo é argumentativo – no sentido de manifestar um ponto de vista sobre um dado assunto. Para Bonini (2005, p. 220-221),

[...] argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso.

Para Adam *apud* Wachowicz (2012, p.92), argumentar é:

[...] a busca da adesão de um auditório/ouvinte a uma tese, cuja as vozes e juízos fazem-se pressupostos, através de três etapas: a observação de fatos, a construção de inferências sobre eles, e a construção de uma nova tese.

Ainda, segundo a autora, Adam esquematiza uma sequência com base no raciocínio silogístico aristotélico, que prevê o caminho entre premissas (argumentos) e conclusão (tese). Sendo assim, as sequências argumentativas têm como objetivo apresentar hipóteses com base em argumentos, estabelecer relações lógicas entre os argumentos e contra-argumentos, exemplificar e encaminhar conclusões. Para Koch e Elias (2017c, p.72), as sequências argumentativas *stricto sensu* são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

A dimensão esquemática global da sequência argumentativa procura ordenar ideologicamente os argumentos e contra-argumentos. Para tanto, em linhas gerais, é possível encontrar-se, inicialmente, uma premissa (tese anterior) – aceitação incontestada da necessidade da discussão do papel das Forças Armadas –; na sequência, são apresentados argumentos para validar essa tese (ou contra-argumentos para inviabilizar outras premissas ou teses) – caos aéreo, combate ao crime organizado, armamento de outros países latino-americanos. Finalmente,

chega-se a uma síntese e à conclusão (ou nova tese). Quanto à dimensão linguística de superfície, as marcas são modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos (nunca), metáforas temporais, recurso à autoridade.

2.2 SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL, ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

Apresentam-se, nesta seção, os vieses que permeiam a escrita enquanto uma construção/processo sociointeracionista, compreendendo-a como um exercício argumentativo por natureza, para a qual devem se fazer uso de operadores linguísticos capazes de articular as ideias (os operadores argumentativos) e que devem ser levados à sala de aula no contexto das aulas de escrita por meio de trabalhos docentes, com o auxílio de sequências didáticas tanto para gêneros orais quanto para os escritos.

2.2.1 Produção textual sob uma perspectiva sociointeracionista

É comum, no discurso de professores nos encontros para planejamentos, afirmarem que a teoria é uma “coisa” e a prática de sala de aula é “outra”. Sobre esse aspecto, Antunes (2003, p. 40) declara:

Tenho presenciado, por vezes, uma certa desconfiança ou uma certa restrição ou uma certa restrição dos professores quando se trata de lhes oferecer mais referenciais teóricos. Parece que são meio descrentes da teoria. “Queremos prática”, costumam dizer. Esta afirmação pode significar um certo ceticismo ou um descontentamento com explicações teóricas que lhes chegam nos eventuais encontros ou “treinamentos”.

O desencanto pela teoria pode significar a incompreensão do que seja teoria e prática, como também uma acomodação por partes dos professores que esperam e desejam um plano de aula nos moldes de um texto instrucional que venha com orientações, instruindo-os o que fazer e como fazer. Todavia, não pode haver uma prática eficiente de ensino do português sem fundamentação teórica sólida. Dessa forma, concordamos com Antunes (2003, p.39):

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua.

Nada do se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

Diante do exposto, faz-se necessário um embasamento teórico sob a produção textual em uma perspectiva sociointeracionista. Para tanto, iniciamos com a concepção de língua(gem). Para Marcuschi (2008, p.61), “a língua é um sistema de práticas com a qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”.

Ressaltamos, também, a contribuição dos estudos de Geraldi ao colocar o texto como o centro do ensino de língua. Essa nova perspectiva surge com a obra fundadora de Geraldi (1984, [2006]), intitulada *O texto na sala de aula*, que enfatiza um ensino da língua considerando as relações humanas que o perpassam e projetam o conceito de linguagem como processo de interação. Com base nisso, Geraldi apresenta importantes reflexões acerca do ensino da produção textual, em especial, na obra intitulada “Portos de Passagem”:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua –objeto de estudos –se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135).

Geraldi (1997) preconiza um ensino no qual a língua é interação e, como tal, pressupõe atividade verbal que conduza a isso. Tal fato pode ser comprovado quando o autor sugere algumas práticas possíveis para ensino de produção de textos na escola, tendo por base o esquema interlocutivo (GERALDI, 1997) descrito a seguir:

- 1) Definição dos interlocutores: a escola como instância pública de uso da linguagem pode definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis.
- 2) Razões para dizer: a sustentação do projeto está condicionada ao envolvimento dos integrantes, os quais devem encontrar uma motivação interna ao próprio trabalho a executar, para que este não se torne uma mera tarefa a cumprir.
- 3) Ter o que dizer: o ato de produzir texto não como uma reprodução dos saberes escolares, mas como transformação *do* “vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas que requerem a

reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem”.

4) A escolha de estratégias: a seleção ou a construção das estratégias tanto em função do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. Momento em que se dará a maior contribuição do professor-interlocutor, que sugere, questiona, testa o texto do aluno como leitor e aponta os possíveis caminhos para o aluno dizer o que deseja dizer na forma que escolheu. (GERALDI, 1997, p. 164).

Para o autor (*Ibidem*, p.165), centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos a serem seguidos no que diz respeito à compreensão dos fatos sobre os quais se fala e também dos modos pelos quais se fala. Nosso estudo sobre a produção textual fundamenta-se numa concepção de escrita assentada na interação.

Nesse mesmo sentido, aponta Antunes (2003, p.42),

Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua, só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Assim, por essa concepção se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. Logo, quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo. É que orienta Bakhtin (1995, p.113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada ente mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Consideramos, ainda, a escrita enquanto processo sociointeracionista que passa longe do simples fato de reconhecer ou receptor uma informação passivamente (MARCUSCHI, 2008; SOLÉ, 1998), pois o ato de escrever está para a interação, para a reflexão além do código, chegando ao âmbito do metacognitivo e do que dele pode emergir a partir de relações mentais complexas. É bem verdade que um texto não traz consigo um sentido uno e inquestionável, mas é base para a

plurissignificação, para a (re) significação, para atender aos anseios e demandas da relação leitor-texto-autor-leitor, desde que tudo isso tenha uma vinculação com o que está posto no texto, de forma que não apresente algo contrário do que está posto nele (MARCUSCHI, 1996, 2008). Logo, a escrita não é feita a partir da extração de ideias da mente do autor, mas sim é guiada/encaminhada por ele e, nesse sentido, a depender das intenções dele e dos conhecimentos prévios de leitura que tem, da variedade de sentidos que podem emergir do texto pode ser maior e mais complexa.

Depreende-se por conhecimento prévio aquele que advém de vivências do sujeito-autor e que são internalizados, sendo levantados pelo autor no momento anterior ou exato do exercício da escrita (MARCUSCHI, 1996). Nesse sentido, a escrita de um texto pode ser tida como eficaz à medida que o autor se torna capaz de criar uma representação que faça sentido, coerente, bem como integrada do que foi posto no papel. O nível de coerência do que mentalmente o autor representou é o ponto chave para a devida diferenciação da escrita proficiente, isto é, daquela que atinge seus propósitos comunicativos, daquela que não os atinge.

Para se chegar a uma produção textual mais proficiente, cabe ao autor acionar conhecimento prévios de significativa importância para a escrita de determinado texto, que o auxiliem na integração de informação para que se chegue à boa articulação das ideias do texto. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, melhor dizendo, o direcionamento que o docente dá às atividades de escrita tem uma importância inestimável, pois é nesse momento em que o próprio professor poderá lançar mão de questionamentos que ativem esse conhecimento dos alunos, o que poderíamos denominar que questões de pré-escrita. Com base nisso, é perceptível que a escrita tem um alicerce inteiramente inferencial, pois requer que o autor-leitor una seu conhecimento de mundo com o que se explicita no texto. Vale dizer que o ato de inferir diz respeito a formulações mentais, isto é, de natureza cognitivas, que viabilizam a criação de novas proposições a partir da superficialidade textual imbuída do conhecimento prévio do leitor (MARCUSCHI, 1985).

2.2.2 Noções teóricas sobre argumentação

Para Koch e Elias (2017c, p.13), “Argumentar é uma atividade constitutiva das nossas interações.”. Sendo assim, relacionando linguagem e interação, depreendem-se que os estudos sobre argumentação apontam e compõem um campo vasto, complexo e multidisciplinar, já que o próprio ato de argumentar encontra espaço em todos os lugares onde exista a abertura para a dúvida e para o conflito, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um dado. Tal abertura faz com que a matéria seja do interesse de diversas áreas do conhecimento humano, como o Direito, a Sociologia, a Filosofia e as Ciências da Linguagem, embora apenas recentemente tenha alcançado o estatuto de objeto legítimo de investigação linguística.

Dessa forma, sendo a argumentação um objeto de diferentes abordagens teóricas que pode recobrir diferentes conceitos, temos como foco, nessa subseção expor algumas abordagens teóricas sobre a argumentação, focando na concepção que se alinha ao nosso estudo. Abordaremos três concepções: argumentação na Retórica Clássica, argumentação Nova Retórica e argumentação em uma perspectiva linguística.

Ao traçarmos um percurso sobre os estudos da argumentação observamos que estes não são tão novos como poderíamos supor, pois remete-nos à Antiguidade Clássica. A Retórica Antiga, nascida na Grécia entre os séculos V e IV a.C., tinha como principal finalidade usar a oratória em função do convencimento/persuasão de um auditório, estando intrinsecamente ligada à “arte do bem falar em público”.

Breton (1999) situou o surgimento da argumentação enquanto saber sistemático, com o nome de Retórica, no século V a.C., na região do Mediterrâneo. No entanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (2002) fizeram referências a estudos sobre a argumentação no século XV a.C., na Sicília Grega, quando a Retórica era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais.

Ainda, segundo Breton (1999), durante dois mil e quinhentos anos a Retórica foi o centro de todo o ensino. Ela era uma disciplina mais especificamente textual, que tinha como função social ensinar as habilidades de falar em público de modo persuasivo. No entanto, foi só a partir de Aristóteles, no final do século XIX, que tivemos uma primeira reflexão sistemática e teórica sobre a oratória e as técnicas de persuasão. Aristóteles já havia pensado a argumentação como um componente dos sistemas lógico, retórico e dialético. Consideremos, nesse sentido, a lógica como a “arte de pensar corretamente”, a retórica como “a arte de bem falar” e a dialética

como “a arte de bem dialogar”. Essa tríade compõe a base do sistema no qual a argumentação fora estudada na época. Os ensinamentos de Aristóteles contribuíram tanto para os estudos retóricos, quanto para o desenvolvimento de distintas áreas do conhecimento, sendo muitos deles “válidos até hoje, sobre elementos de gramática, de Filosofia, Filosofia da Linguagem, Lógica e Estilística” (FERREIRA, 2010, p. 44). Além disso, serviu de ponto de partida para o advento da Nova Retórica.

A partir da segunda metade do século XX, assiste-se, ao desenvolvimento de diversas teorias e modelos que se dedicam a explicar a argumentação e o seu funcionamento. Perelman, com a colaboração de Olbrechts-Tyteca, na década de 1950, publicou o livro *Tratado da Argumentação: a nova retórica* propondo uma nova configuração para os estudos retóricos, porém, sem desprezar os preceitos da Retórica aristotélica. Os autores apontam para uma retomada dos estudos aristotélicos sobre retórica, dando uma nova abordagem, mais argumentativa e contemporânea, tornando-a uma Nova Retórica.

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada no discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que lhe apresentava. Vê-se, assim, que a meta da arte oratória - a adesão dos espíritos - é igual a de qualquer argumentação. Mas não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça o gênero de auditório ao qual nos dirigimos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

O foco de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), no *Tratado da Argumentação*, não é somente sobre uma crítica ao cartesianismo na linguagem ou a um estudo vigoroso sobre a dialética da linguagem. O foco está, sobretudo, centrado na argumentação retórica do texto escrito (estendendo-o ao oral), preocupando-se com a orientação lógica e com a estrutura da argumentação, com as técnicas discursivas e com outros elementos que constituem os processos argumentativos que subjazem qualquer discurso, de qualquer gênero e esfera da comunicação humana.

Deslocando o estudo da argumentação do campo da retórica para o campo da linguística, adentramos em outra perspectiva, a qual nosso estudo se alinha que é a argumentação em uma perspectiva linguística. Tal perspectiva recebe as seguintes nomenclaturas: Teoria da Argumentação na Língua (TAL), ou Semântica

Argumentativa. Ela surgiu a partir de 1970, através de estudos desenvolvidos pelo teórico francês Oswald Ducrot, com a colaboração de Jean-Claude Anscombre.

De acordo com os autores, a argumentação não é constituída apenas de aspectos extralinguísticos, como opiniões, juízos e valores que um auditório partilha; para Anscombre e Ducrot, a argumentação é constituída pela própria língua e por suas estruturas linguísticas. Eles trabalham com a hipótese de que a argumentação está inscrita, estruturalmente, na língua, isto é, que “os encadeamentos argumentativos possíveis em um discurso estão ligados à estrutura dos enunciados e não somente às informações que eles veiculam” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1988, p.9).

Essa perspectiva tem como principal objetivo mostrar que a argumentatividade se encontra presente na própria língua e, por isso, deve ser compreendida como “um ato linguístico fundamental, um elemento estruturante do discurso” (RIBEIRO, 2009, p. 29). Nesse mesmo sentido, Koch (1987, p.19) salienta que o “ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

Como propõe Ducrot (1989, p. 18), “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está na ‘língua’, nas ‘frases’”. Ressignificando essa ideia, Koch ressalta que

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2011, p. 159).

Nesse sentido, os conectivos, bem como outros mecanismos da língua, “funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando o valor dos enunciados, comprovando que a própria língua tem seus mecanismos para operar argumentativamente” (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Para Ducrot (1989), o valor argumentativo de um enunciado não pode ser visto como uma consequência exclusiva das informações expressas por ele, visto que o enunciado “pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que,

além do conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa aos enunciados, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção” (Ducrot, 1989, p.178).

Os “morfemas, expressões ou termos” a que se refere o autor constituem as marcas da argumentação que se configuram, principalmente, sob a forma de operadores argumentativos. Além de fazer as devidas conexões entre as palavras e os argumentos do texto, os operadores argumentativos têm a função de indicar a força argumentativa dos enunciados, isto é, apontar o sentido para o qual eles se direcionam. Ademais, de acordo com Plantin (1990), cabe aos operadores argumentativos colocar a informação do texto a serviço da intenção argumentativa global do locutor veiculada ao longo do texto, ou seja, são os operadores que determinam o valor argumentativo dos enunciados e orientam a direção da argumentação.

2.2.3 Os operadores argumentativos

Retomando a ideia defendida na subseção 2.1.5.1, de que a linguagem é interação e seu uso se materializa em uma perspectiva recíproca de provocar determinada reação no nosso interlocutor. De acordo com Koch (2015, p. 29),

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

Para Guimarães (2007, p.24) “a argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo locutor”. Segundo o autor, nesta perspectiva é que se pode afirmar que a relação locutor/alocutário é constitutiva da enunciação, pois esta se faz na escolha de procedimentos próprios para persuadir o alocutário.

Dessa forma, ao interagir por meio da linguagem pretende-se atuar sobre o(s) outro(s), obtendo determinadas reações, ou seja, procura-se orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade. Fundamentada nos estudos de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Carlos Vogt sobre a argumentação, Koch (2011) defende que a argumentatividade está inscrita na

própria língua, e toda língua apresenta em sua gramática uma série de mecanismos responsáveis por indicar a força argumentativa dos enunciados. Dentre estes, destacam-se as *pressuposições*, os *modalizadores*¹ e os operadores argumentativos.

Segundo Koch (2005, p.30) o termo operadores argumentativos foi cunhado por Oswald Ducrot, “para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.”

De acordo com Oliveira (2003, p.233):

[...] os operadores argumentativos são marcas lingüísticas indispensáveis ao desencadeamento de efeitos, de ações, de comportamentos, de conclusões, ou seja, tais marcas instigam e direcionam, argumentativamente, os personagens da enunciação.

Ainda conforme a autora, os elementos assim designados, pertencem, segundo a gramática tradicional, a classes gramaticais diversas, entre elas: pronomes, advérbios, preposições, conjunções. Há, ainda, aquelas que não se encaixam nessa classificação, sendo consideradas palavras de inclusão, exclusão, designação, realce, retificação, afetividade, limitação, explanação, denotação, dentre outras.

Tal mecanismo lingüístico recebe outras nomenclaturas e até, outras funções. Adam (2011), denomina-os de conectores argumentativos, já para Charaudeau (2008), modos de encadeamentos. São mecanismos que a língua dispõe o para que o texto e o discurso assumam determinada orientação.

Conforme Adam (2011, p.189), os conectores argumentativos podem assumir funções

[...] de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. [...] são postos, nessa categoria, tanto os argumentativos e concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora,*

¹ Operadores Argumentativos introduzem no enunciado conteúdos semânticos adicionais, que nos permitem fazer pressuposições diversas em uma sentença. Mas, quando temos conteúdos que ficam a margem da discussão chamamos de pressupostos e às marcas que os introduzem, Marcadores de Pressuposição. Esses marcadores são elementos lingüísticos distintos aos elementos dos Operadores [KOCH, Ingedore Villaça. *A Inter-Ação Pela Linguagem* (p.46)]

mesmo que...) quantos os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se__ é que...*), o *se* dos hipotéticos reais e ficcionais, o *quando* dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (*até, [até] mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas...*) (grifos do autor).

Para o exame dos operadores argumentativos, faz-se importante, apresentar a “Escala de Argumentatividade” de Ducrot, pois esta trata do caráter escalar dos argumentos. Isto é, uma escala argumentativa ocorre quando dois ou mais enunciados de uma classe apresentam-se em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão.

Diz-se que **p** é um argumento para a conclusão **r**, se **p** é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir **r**. Quando vários argumentos – **p**, **p'**, **p''**... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa. (KOCH, 2014, p. 105)

Ilari & Geraldi refletem a existência de inúmeros fenômenos presentes em nossa língua que não são explicados pelas gramáticas tradicionais. Cabe à noção de escala explicar fatos como, por exemplo, a preposição ‘até’, que, na gramática, desempenha o papel de relator, podendo assumir outra função, a de operador argumentativo para apoiar uma tese, nas relações do tipo discursivo. Por isso, a importância da escala na descrição sistemática da língua. Fundamentados no referido autor, sabemos que a escala é gerada por variados fenômenos linguísticos, a saber:

I. A negação correspondente a ‘até’ é ‘*nem mesmo*’ (*nem sequer*), forma de negar que situa o conteúdo da oração numa classe argumentativa; entretanto a negação ‘*nem mesmo*’ atinge a escala argumentativa como um todo, e assim cria uma outra escala, cujos argumentos aparecem com orientação invertida, em apoio à conclusão contrária daquela que é introduzida por ‘*até mesmo*’.

II. As conjunções coordenativas, como por exemplo, ‘*mas*’, ‘*pois*’, ‘*já que*’ e algumas subordinadas (como ‘*embora*’) são adequadas à tarefa de explicitar uma relação entre argumentos e conclusões.

III. A noção escalar explica certas escolhas, à primeira vista não-motivadas, que fazemos entre as diferentes maneiras de construir as frases comparativas.

IV. Explica a interação com as chamadas “expressões de polaridade negativa”.

Outro fator importante para explicar o funcionamento desses operadores é a classe argumentativa de Ducrot, pois esta “é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontar para: →) uma mesma conclusão (a que, por convenção, se denomina R)”, (KOCH, 2005, p. 30).

Para este trabalho, cujo foco é a aplicação de uma sequência didática em uma turma do 9º ano, optamos por utilizar os estudos de Koch (2017), baseados em Ducrot, Anscombe e Vogt, por considerá-los mais didáticos e mais próximos da realidade dos alunos.

Dessa forma, seguimos o pressuposto por Koch (2017), sobre os operadores argumentativos. A autora classifica-os em nove categorias considerando suas funções nos textos:

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): e, também, nem (= e não) ainda, não só... mas também, tanto ...como, além disso..., a par de... etc.
- c) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentado em enunciados anteriores: portanto, logo, pois, por conseguinte, em decorrência, etc.
- d) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões opostas ou diferentes: ou, ou então, quer... quer, seja...seja, etc.
- e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão: mais que, menos que, tão... como, etc.
- f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, já que, pois, que, etc.
- g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, entre outros), embora (se bem que, ainda que, posto que, entre outros). Os operadores **mas** e **embora** diferenciam-se no que diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor. Segundo os estudos de Koch,

no caso do *MAS*, ele emprega (segundo E. Guimarães) a estratégia do suspense, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento (ou conjunto de argumentos) que irá levar à conclusão não R; ao empregar o *embora*, o locutor utiliza a estratégia de antecipação, ou seja, anuncia, de antemão, que o

argumento introduzido pelo embora vai ser anulado, “não vale”. (KOCH, 2017, p 37)

2.2.4 O modelo de sequência didática como alternativa ao ensino de gêneros orais e escritos

A reação inicial dos alunos diante de uma produção escrita é quase sempre a mesma. “Não sei escrever, falta assunto, como começar.” Os mesmos não se sentem incluídos no processo de interação da escrita. Não visualizam os seus possíveis interlocutores.

Como resposta e procurando uma alternativa para minimizar estas dificuldades de escrita, propomos uma sequência didática baseada na interlocução, em que o aluno perceba seu papel de sujeito e sua escrita para o outro. Para tanto, a sequência didática evidencia que é possível ensinar a produzir textos e a exprimir-se oralmente em situações escolarizadas e não escolarizadas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que a proposta se efetive é fundamental:

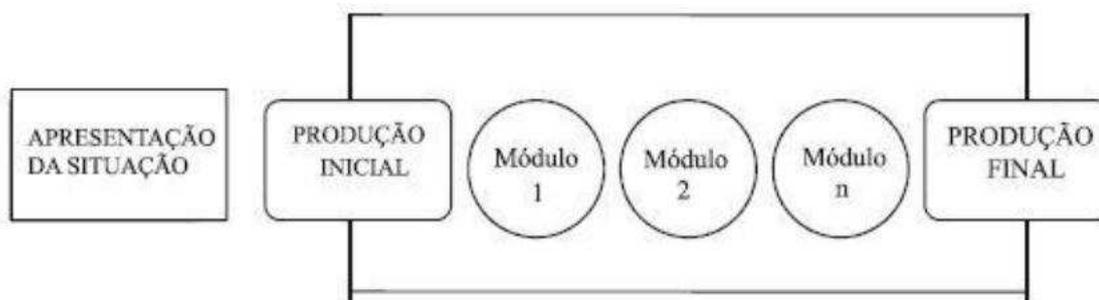
Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

As sequências didáticas em sala de aula não fazem parte de uma relação direta e explícita do professor no direcionamento da sua prática pedagógica. Todavia, sua principal ferramenta de trabalho, o livro didático, tem fundamentação teórica das sequências. Na parte final da maioria dos manuais do professor vem com uma tabela dos agrupamentos textuais de gêneros com seus aspectos tipológicos.

Dessa forma, pelos resultados obtidos nas pesquisas de produções escritas que utilizam a sequência didática no Brasil e em outros países, optamos pelo modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, um dos conceitos basilares para o nosso trabalho.

A estrutura do procedimento é representada, de acordo com os autores, pelo esquema a seguir (Figura 1):

Figura 1 - Esquema de sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Dando continuidade à proposta pedagógica, seguimos as orientações dos autores em relação à sequência didática. Após a *apresentação da situação* acerca da tarefa de produção escrita, os alunos devem elaborar um primeiro texto, correspondente ao gênero trabalhado, que será a *primeira produção*. A partir da análise desses textos, o professor irá desenvolver atividades sistemáticas com o foco na sequência visando às habilidades e dificuldades, com objetivos de levá-los a dominar o gênero estudado.

Após diagnóstico preliminar e possíveis falhas com relação ao domínio da escrita encontrada na primeira produção, vêm os *módulos*, com a função de fornecer ferramentas de ensino e aprendizagem, fundamentado no gênero em questão, trabalhando os problemas da turma, diagnosticados no primeiro texto, de forma sistemática e aprofundada.

A progressão sistemática e variada de exercícios alinhada ao gênero específico, segundo os autores, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante os módulos na *produção final*, quando poderão analisar, juntamente com o professor, os progressos conquistados com o desenvolvimento dos módulos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) relatam que os quatro componentes da sequência didática devem ser explorados conforme os apontamentos a seguir:

A) A apresentação da situação

Esse primeiro momento tem como objetivos esclarecer aos alunos o projeto de comunicação do qual irão participar, que será realizado “verdadeiramente” na produção final, e prepará-los para a primeira produção, quando os alunos tentarão pôr em prática o gênero que será trabalhado. Pode parecer uma tarefa simples por se tratar de uma apresentação, mas é um momento crucial, pois os alunos deverão reproduzir uma situação de comunicação na atividade repassada pelo professor. Os autores acrescentam que duas dimensões devem ser distinguidas nesse momento, a saber.

A primeira dimensão é apresentar um problema de comunicação bem definido. Refere-se à proposta de produção de um gênero oral ou escrito, que deve ser exposta de maneira bastante explícita e compreensível para os alunos, que deverão entender o problema de comunicação a ser resolvido, produzindo um texto. Para isso, o professor deve deixar claro para a turma algumas questões importantes:

- i) qual gênero será abordado?**
- ii) a quem se dirige a produção?**
- iii) que forma assumirá a produção?**
- iv) quem participará da produção?**

Dessa forma, os alunos estarão preparados para a produção inicial reconhecendo qual gênero deverão produzir (por exemplo, através da leitura de diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero), sabendo quem será o destinatário do seu texto, qual formato deverá tomar e, finalmente, quais alunos participarão da produção e de que forma (individualmente, em grupos, etc). Todos esses esclarecimentos, especialmente no Ensino Fundamental, facilitam o desempenho dos alunos e lhes trazem mais confiança ao se expressarem por meio de um texto verbal.

A segunda dimensão é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Essa dimensão está relacionada aos conteúdos com os quais os alunos irão trabalhar no projeto e isso dependerá bastante do gênero a ser estudado. Segundo os autores, por exemplo, se for uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão retratada e conhecer os argumentos contrários e a favor das posições.

Sendo assim, essa fase inicial permite que os alunos conheçam o projeto de comunicação do qual irão participar e o propósito do texto que irão produzir. Os autores defendem que, preferencialmente, a aplicação da sequência didática esteja relacionada a um projeto de classe, mesmo que parcialmente fictício, que possa motivar os alunos a compreender melhor e se dedicar ainda mais à tarefa e ao desejo de progredir.

B) A primeira produção

Nesse momento, os alunos tentam produzir um primeiro texto, revelando suas representações da atividade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a experiência é proveitosa, pois – depois de realizada uma boa apresentação inicial – até mesmo os alunos mais fracos são capazes de produzir um texto oral ou escrito de acordo com a situação de comunicação solicitada, pelo menos parcialmente. Esse desempenho parcial pode mostrar ao professor a capacidade dos alunos e que caminhos seguir na sequência. De acordo com os autores, a primeira produção pode ser mais simplificada, deixando o nível de complexidade maior para a produção final, quando os alunos já estarão mais familiarizados com o gênero e mais bem preparados para representar a situação de comunicação do projeto do qual participam. Ela atuará como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor, uma vez que: a) para os alunos, o gênero que será abordado no projeto e que dificuldades eles encontram para concretizá-lo; b) para o professor, funciona como uma avaliação formativa que permitirá refinar e adaptar a sequência de acordo com as capacidades reais dos alunos da turma. A análise das produções iniciais permite que o professor examine em que nível está a turma e quais as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito ao gênero trabalhado.

Convém ressaltar que a primeira produção não deverá receber uma nota; podemos dizer que atua como um diagnóstico do desempenho da turma em relação ao objeto de aprendizagem. Contudo, o professor pode discutir em sala os pontos fortes e fracos encontrados nos textos, o desempenho oral dos alunos, realizar troca de textos escritos, enfim, envolver os alunos na identificação dos problemas e na participação no processo.

C) Os módulos

O próximo passo são os módulos: o momento em que deverão ser trabalhados os problemas encontrados na produção inicial dos alunos e dar a eles instrumentos para superá-los. Deve ser trabalhada cada capacidade necessária para o domínio do gênero escolhido e de modo a levar à produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam três orientações para que as dificuldades da turma, inclusive as particulares, sejam bem trabalhadas nos módulos: i) trabalhar problemas de níveis diferentes, tendo em vista a complexidade de produzir um texto oral ou escrito e os problemas específicos de cada gênero. Deve-se considerar os quatro níveis da produção de textos: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e a realização do texto; ii) variar as atividades e exercícios, especialmente relacionando leitura e escrita, oral e escrita. Distinguem três grandes categorias de exercícios: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum, para poder comentar, criticar e melhorar os textos produzidos, tudo ao longo da sequência; e iii) capitalizar as aquisições sobre o gênero, resumindo e registrando com os alunos os conhecimentos apreendidos durante os módulos.

Esse momento de síntese e registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero estudado pode ser produzido pelos próprios alunos ou proposto pelo professor e ser realizado ao longo do projeto ou ao final do último módulo e antes da produção final, sobre a qual falaremos no próximo item.

D) A produção final

A conclusão do trabalho aproxima-se do final. A produção final do aluno funciona como filtro, visto que os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, ora trabalhados separadamente durante os módulos, necessita de serem trabalhados de forma homogênea. Alunos e professores poderão auto-avaliar se as metas iniciais foram atingidas ou não.

Contudo, a produção final, o objeto central de análise, é o resultado dos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), durante a produção final é importante para o aluno porque:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Dessa forma, com a produção final, permite ao professor verificar e centrar a intervenção em pontos que os alunos alcançaram desempenho satisfatório e desejáveis. Tais medidas servirão de motivação para alunos e professores no percurso de planejamento de uma escrita de pontos que ainda não foram consolidados.

2.2.5 O ensino dos gêneros argumentativos em sala de aula

Um dos grandes desafios para professores é o ensino da produção textual. O ato de escrever perdeu a sua condição de gesto fundamental de expressão humana. Os alunos agem com muita resignação quando são solicitados a produzirem textos, fazendo com que a aula de produção textual pressuponha tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, distância do prazer. Dado o exposto, deve-se conscientizar o aluno da importância de ter o que dizer, querer dizer, para quem dizer.

Todas as atividades de produção textual devem estar alinhadas nessa perspectiva interativa. Situações corriqueiras devem ser motivadoras para a produção de textos, como as discussões entre os alunos que defendem suas ideias e querem convencer seus colegas. O professor pode usar essas discussões para provocar debates e auxiliar seus alunos a aprenderem cada vez mais argumentar e, assim, passar ao trabalho escrito. Usar o que os alunos já fazem, partir do que eles sabem é um ótimo meio para começar a produção deste gênero textual. Dessa forma, o aluno começa a se posicionar e pode, então, passar a outro passo:

Ler textos de opinião, escritos por diferentes autores, sobre um mesmo assunto, possibilita ao aluno conhecer diferentes pontos de vista e suas respectivas fundamentações. É preciso guiar a leitura do aluno para que ele perceba qual é a questão abordada (fato), a opinião do autor do texto (tese) e sua justificativa (argumentos), elementos fundamentais na estruturação desse gênero. A produção escrita do texto de opinião pode se dar nas séries iniciais, com o texto coletivo, e nas demais séries, em grupos e individualmente, com um aprofundamento cada vez maior conforme a série e a maturidade dos alunos (DUTRA, 2014, p. 3).

Ter contato com textos que versam sobre temas atuais e promissores — no sentido de abarcar temas polêmicos e desafiadores — podem servir de pressuposto para produção de textos argumentativos, pois o objetivo da escrita de textos argumentativos é de convencer o leitor dos argumentos que ali estão postos. Para isto, o produtor precisa conhecer muito bem o assunto e justificar sua opinião, deve possuir bons argumentos, contra ou a favor do assunto, de forma que estes sejam sustentáveis e não contraditórios.

O ensino profícuo dos gêneros argumentativos em sala subjaz a aplicação de uma sequência didática. Os PCNs (1988, p.88) já trazem esta orientação ao citar os módulos:

Módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

Para tanto, far-se-á necessário um módulo inicial para diagnosticar o nível da escrita argumentativa dos alunos. A partir de então, serão planejados os módulos seguintes, com objetivos de promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados.

A partir do aporte teórico estudado e relacionando as possíveis dificuldades dos alunos na produção de textos da ordem de argumentar, a sequência é pensada para que os alunos detectem macroestruturas dessa modalidade discursiva tais como:

- ✓ Uso da contra-argumentação, uma vez que, pesando em defesas contrárias a sua, o aluno pode estruturar melhor a sua própria argumentação;
- ✓ Uso de explicações, para que o aluno identifique o porquê de ter escolhido determinado posicionamento e desenvolva a sua linha de raciocínio de forma mais consistente;
- ✓ Uso de exemplificações, para que as ideias apresentadas se tornem mais concretas para o leitor do texto.

Dessa forma, a sequência didática exige:

1. Apresentar textos com temas que possibilite dois posicionamentos contrários e que sejam relacionados à realidade da turma.

2. Estimular a tomada de posicionamento sobre os temas selecionados e a defesa de ideias.
3. Oferecer textos de opinião sobre os assuntos tratados de forma que as estratégias argumentativas empregadas em cada texto sejam percebidas e analisadas.
4. Orientar sobre a contra-argumentação e estimular o seu uso como estratégia para defesa de ideias e reflexão.
5. Utilizar atividades de reescrita para autoanálise e definição de novas estratégias.
6. Mesclar debates e produções escritas, a fim de que a argumentação seja analisada, sob diferentes formatos.

O ensino dos gêneros argumentativos em sala de aula através de uma sequência didática no ensino fundamental tem como propósito oferecer base para que os alunos estejam aptos a se posicionar de forma plena com criticidade nas diversas esferas da vida em sociedade. Os PCNs (1998, p.7) já trazem essa orientação como um dos seus objetivos ao afirmar que é preciso “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.”.

2.3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTUALIZANDO OS AVANÇOS E RETROCESSOS

Neste subcapítulo, apresenta-se a história do livro didático no contexto educacional brasileiro, destacando a seleção desse material, bem como o tratamento dado por ele ao processo de escrita na atualidade.

2.3.1 Um pouco da história do livro didático no Brasil

Os estudos sobre o processo de desenvolvimento escolar brasileiro destacam a preocupação com os livros didáticos e a importância dos mesmos no contexto escolar. Apesar dos avanços tecnológicos que transformaram as metodologias de ensino, esse material continua sendo utilizado nas salas de aula do Brasil para o ensino de Língua Portuguesa. O livro didático de Língua Portuguesa distingue-se de outros livros por seu caráter pedagógico. Ele surgiu como complemento aos livros clássicos utilizados na escola, inicialmente, buscando auxiliar na alfabetização e na divulgação das Ciências, História e Filosofia.

Trata-se de um livro para guiar o professor, com conteúdo voltado para a ampliação do conhecimento, para ensinar e aprender. Entendendo a estreita relação desse material didático com a constituição da escola, e considerando sua relevância para a aprendizagem, discute-se, neste subcapítulo, o livro didático de Língua Portuguesa, destacando suas funções e sua importância. Para tornar objetiva e clara a análise das atividades de produção de texto apresentadas no *corpus* em estudo, apresenta-se a trajetória histórica do livro didático, partindo de sua conceitualização, segundo teóricos e estudiosos da educação.

No mais, revela-se como se realiza a distribuição desse material pedagógico no Brasil, ressaltando seu valor para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos. As pesquisas referentes ao livro didático têm propiciado aos docentes uma visão mais crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, como também acerca da qualidade dos livros, seus limites e possibilidades de uso. A preocupação com o livro didático teve início com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei nº 1.006 (ROMANATTO, 1987).

Até então, o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo o Estado o organizador e financiador desse material. No início do

século XX, era divulgada uma lista e os professores faziam suas escolhas com base na regulamentação legal, qual seja: o art. 208, inciso VII da Constituição Federal do Brasil, que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional e da formação profissional para o exercício da docência no Brasil, passa por uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais, a partir dos anos de 1930. Esse período desencadeou uma política educacional formatada sem nenhuma preocupação democrática. Já no século XXI, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), propõe o desenvolvimento de ações que visam à melhoria da qualidade do livro didático, a ser utilizado nas escolas públicas no país.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4, inciso VIII, faz menção aos programas de apoio de material pedagógico e destaca o livro didático como importante. Entende-se que o conteúdo e a forma como ele é apresentado são determinantes para a aprendizagem ou não do aluno, porque trabalha variedade de gêneros textuais e propostas para o conhecimento estrutural da língua. No Brasil, no art. 2º do Decreto-Lei nº 1.006 de 1938, tem-se a primeira definição de livro didático, qual seja:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente à matéria as disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos compêndios escolar, livro escolar, livro de classe, Manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

O livro didático é um livro para ser usado na vida escolar do aluno, e cujas propostas devem obedecer aos programas institucionais, como: PCN, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e, mais precisamente, as propostas curriculares regionais. De acordo com o MEC (BRASIL, 2008), o livro didático, além de função pedagógica, tem função social, por contribuir com a qualidade da educação brasileira e promover a inclusão social de alunos que, por motivos financeiros, não têm acesso a ele para ampliar seus conhecimentos.

Mas o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo sendo um instrumento impresso e familiar no contexto escolar, é bastante complexo. Consiste em um livro estruturado para se inscrever em um processo de aprendizagem, com a finalidade de melhorar a eficácia linguística no meio social. É distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que contribui para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxilia no aumento de sua produção. É preciso considerar que a utilização desse material assume importância de acordo com as condições, lugares e situações em que é produzido e utilizado, tendo em vista os diferentes âmbitos escolares.

O desenvolvimento do livro didático ocorreu juntamente com a modernização da humanidade e, no Brasil, acompanhou o progresso do processo de escolarização. Na primeira metade do século XX, cabia ao professor selecionar os conteúdos escolares e as metodologias a serem trabalhadas. Já em decorrência do processo de democratização do ensino, os conteúdos escolares passaram a ser veiculados pelos livros didáticos (ROMANATTO, 1987). Mesmo com as variedades de recursos para a adequação do conhecimento em várias áreas, o livro didático, ainda no século XXI, constitui um instrumento pedagógico importante para a construção do saber, pois é veiculado a valores ideológicos e culturais, além de apresentar conteúdo pedagógico para cada disciplina.

De acordo com Romanatto (1987), o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor, quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ...um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível.

“O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade” (ROMANATTO, 1987, p.85).

Romanatto (1987) destaca que, no caso de ausência do professor, o livro didático pode ser um substituto do mesmo, além de apresentar conteúdos e métodos utilizados pelo docente.

Entretanto, para Dionísio e Bezerra (2003), o livro didático, de um modo geral, não satisfaz às necessidades do processo de ensino e aprendizagem da língua do falante/aprendiz, que apresenta uma bagagem linguística e cultural própria do meio social em que está inserido. As limitações desse material estão, por vezes, na sua desatualização em relação às necessidades da época, falta de incorporação dos conhecimentos teóricos disponíveis acerca da língua, ou até mesmo na formação do professor. Sendo assim, o livro rende muito, mas ainda não abrange o esperado.

Contudo, o livro didático possui um grande valor, uma vez que auxilia a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos. Sua importância tem sido atestada, entre outros fatores, pela discussão em torno da sua função de democratização dos saberes, pelos interesses econômicos em torno de sua produção comercial, e pelos investimentos dos governos em programa de avaliação (MARTINS; GOUVÊA; VILANOVA, 2012).

Tendo em vista suas limitações, o professor pode utilizar recursos complementares para sanar os pontos desfavoráveis desse material. E, embora os recursos tecnológicos sejam utilizados como instrumentos de pesquisa por uma boa parte da população, o livro didático ainda representa a principal, senão a única fonte impressa disponível nas salas de aula de inúmeras escolas da rede pública de ensino do país. Santos e Carneiro (2006) destacam que O livro didático assume essencialmente três grandes funções; de informação, de estruturação organização de aprendizagem.

Deste modo, a última função depende do livro didático permitir, que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instigam o estudante desenvolver o seu próprio conhecimento, ou ao contrário. Induzi-lo a repetições ou imitação do real, entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para induzir as devidas correções, e ou adaptações, que achar conveniente e necessária (SANTOS; CARNEIRO, 2006, p. 206). E finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do conhecimento do mundo exterior.

Santos e Carneiro (2006) afirmam que o livro didático se constitui como um guia que conduz o educando e o educador na busca pelo conhecimento linguístico. Entretanto, o gestor da disciplina deve estar preparado para conduzir a

aprendizagem de forma crítica, bem como induzir o aluno a fazer adaptações e correções no conteúdo apresentado no livro didático, quando necessárias. Em relação aos critérios da escolha do livro didático, nota-se um processo democrático. Porém, nem sempre as escolhas são efetivamente acolhidas pelo PNLD. Além disso, muitas escolas não recebem o livro didático elegido para atender a realidade do aluno para aprendizado da língua culta.

Abordar-se-á, na sequência, o PNLD e seu objetivo, bem como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), pois, mesmo com os variados recursos pedagógicos voltados para o processo ensino e aprendizagem, o livro didático continua sendo o material mais usado para esse fim. Nesse contexto, faz-se necessário, uma seleção do referido material pedagógico, bem como uma formação adequada para o educador.

2.3.2 A seleção e avaliação dos livros didáticos e a formação do educador

O PNLD é uma iniciativa do MEC que tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro (ROJO; BATISTA, 2003). Esse programa realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental.

Além da distribuição do livro didático, o PNLD distribui obras literárias, obras complementares e dicionários. O programa é executado em ciclos trienais alternados, de modo que, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino (Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia), repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Para os alunos do ensino fundamental, os livros são distribuídos a cada dois anos.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras, e os títulos indicados pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, com resenha de cada obra aprovada. Esse material é disponibilizado às escolas pelo FNDE, sendo que cada uma escolhe, dentre os livros constantes no referido guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Para garantir o atendimento de todos os alunos, são

distribuídas, também, versões acessíveis dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD, nos formatos áudio, Braille e MecDaisy.

Desde 2011, somente as escolas federais e as redes de ensino que aderiram formalmente ao programa, mediante assinatura de termo específico disponibilizado, são atendidas pelo PNLD. Dessa forma, essas instituições não precisam firmar termo de adesão novamente, sendo automaticamente atendidas pelo programa. Mostra-se, na sequência, a distribuição dos livros didáticos no Brasil em 2015, considerando as regiões geográficas (Figura 2).

Figura 2 - Distribuição do livro didático no Brasil.



Fonte: FNDE.

Como se observa, em algumas regiões, de acordo com as necessidades dos falantes/aprendizes, é distribuída uma quantidade maior de livros didáticos do que em outras. Já o PNLEM foi implantado a partir do ano de 2004, e a distribuição dos livros desse programa foi organizada de forma progressiva, começando pela primeira série do ensino médio, com livros de Língua Portuguesa e Matemática. No primeiro ano de vigência, os livros foram distribuídos a 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, atingindo cerca de 1,3 milhão de alunos. O programa promoveu a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática para o ensino médio em 2006, contemplando 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio, em 13,2 mil escolas do país, com exceção das instituições dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios.

Também, em 2006, foram distribuídos mais de 26.268 conjuntos de livros para professores de Língua Espanhola, contendo dois dicionários, um monolíngue e

um bilíngue; uma gramática; e um livro do professor. As publicações foram encaminhadas separadamente. Em 2007, pela primeira vez, foram distribuídos os livros de Biologia a alunos e professores do ensino médio das escolas públicas de todo o Brasil, exceto as escolas estaduais de Minas Gerais. Também foram repostos os livros de Português e Matemática.

Ao todo, o PNLEM de 2007 distribuiu 9,1 milhões de exemplares, beneficiando 6,9 milhões de alunos de 15,2 mil escolas. Em continuidade à promoção progressiva do PNLEM, em 2008 foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História, e igual quantidade de exemplares de Química, a todos os alunos e professores do ensino médio. Nesse mesmo ano, houve a reposição de livros de Português, Matemática e Biologia, totalizando 2,3 milhões de obras. Também ocorreu, pela primeira vez, a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia.

A escolha dos livros didáticos do PNLEM de 2009 foi realizada exclusivamente pela Internet. Em maio, as escolas receberam correspondência com login e senha exclusivos; orientação sobre a formalização e envio ao FNDE; guia sobre o uso, guarda e sigilo da senha; cadastro do responsável pelo registro da escolha no sistema (havendo apenas um CPF por escola); e normas de conduta para execução dos programas do livro. Os avaliadores dos livros didáticos constantes no guia têm como referência básica o atendimento aos PCN de Língua Portuguesa, o que pressupõe uma concepção interacionista da linguagem.

Com base nesses critérios, Marcuschi (2008) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo eles os seguintes: adoção do texto como unidade básica de ensino; produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; noção de que os textos distribuem-se em um contínuo de gêneros estáveis, com características próprias, e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita; atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua; atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; explicitação da noção da linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; e clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Com relação à formação dos profissionais de educação faremos uma explanação, destacando alguns aspectos importantes, tendo por base informações do INEP² (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Até a década de 1990 não era usual a denominação Formação de Profissionais da Educação para identificar a formação do profissional que atuava na educação escolar. Era comum nos diplomas legais e nos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras a expressão “Formação de Professores em Cursos de Licenciatura”. No caso do curso de graduação em Pedagogia, a denominação Formação do Professor para o Magistério da Escola Normal e Especialistas da Educação generalizou-se depois da Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e da Lei nº 5.692/1971 (Lei do Ensino de 1º e 2º Graus). No Ensino Médio, a formação era identificada por Formação para o Magistério e, depois da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação foi alterada para Formação na Modalidade Normal do Ensino Médio.

Pode-se tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como o marco legal que propagou a expressão, considerando-se que os legisladores dedicaram à matéria o Título V – “Dos Profissionais da Educação” (arts. 61 a 67). Nota-se, todavia, que a expressão “formação de professores” continua sendo utilizada na maioria dos documentos oficiais.

Outro marco das políticas educacionais que concebeu conceitualmente a formação de profissionais da educação foi a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Essa lei modificou o art. 61 da LDB/1996 e delineou o perfil do profissional da educação básica brasileira:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

² Revista intitulada SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO do INEP/MEC, criada com a função de divulgar informações sobre a formação dos profissionais de educação.

Como se observa, a partir da década de 1990, tanto a concepção sobre formação de profissionais da educação se configura com mais rigor científico e epistemológico, quanto o campo da investigação. Esse alargamento se manifesta de modo quantitativo como a formação e amplia-se qualitativamente, quando são feitas comparações com as décadas anteriores. Nesse movimento multiplicaram-se os cursos de formação na graduação. Na pós-graduação, elevou-se, exponencialmente, o número de trabalhos discentes defendidos nos programas de pós-graduação em educação. Houve um aumento substantivo dos programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando que, em 1997, eram 50, em 2003 eram 61 e, em 2007, 83 programas.

O PROFLETRAS é um exemplo dessa formação voltada para os professores. O programa tem como objetivos: o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; a promoção de uma formação voltada para os multiletramentos exigidos no mundo globalizado com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Em seguida, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada a partir de 2016 em todo o país para o ensino de Língua Portuguesa, de modo que os livros terão que ser adaptados a essa nova proposta para o estudo da língua materna.

2.3.3 O livro didático e uma nova expectativa curricular

A partir de 2016, todas as escolas da rede pública estadual de educação do país terão como caminho para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer área do conhecimento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, prevista na Constituição Federal de 1988 para o ensino fundamental, e ampliada no Plano

³ A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi divulgada 05/12/2018. O documento ainda está sob revisão e deverá ser submetido ao Ministério da Educação para ser homologado. Segundo o MEC, ainda não há data para esta homologação. A previsão é que as mudanças estejam em vigor no início do ano letivo de 2022.

Nacional de Educação (PNE) de 2014 para o ensino médio. Trata-se da base para a renovação e aprimoramento da educação básica como um todo.

A BNCC é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Trata-se de uma espécie de lista com os objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de formação do professor nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Longe de ser um currículo totalmente fixo, a referida base é uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma.

Embora tenham o objetivo final de regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos, os PCN não eram tão detalhados, tampouco tão objetivo quanto almeja ser a BNCC. De acordo com essa BNCC, todo material didático, em especial o livro didático, usado no processo de ensino e aprendizagem, deverá passar por mudanças significativas, pois terão que incorporar elementos audiovisuais (e também apenas de áudio, ou somente visuais), além de haver mudanças dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão.

As práticas de compreensão e produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, estão presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens direcionarem a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades; e também compreendam as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar, tais como: participar de debate sobre transgênicos; opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura; interagir com hipertextos da Web; buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno; entre outras e inúmeras possibilidades.

O trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação e fruição busca promover o entendimento de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade. Isso inclui relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, o que possibilita a reflexão sobre o que se está vivenciando para que,

então, se possa questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, s/p)

As competências gerais da BNCC, apresentadas acima, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia e os procedimentos adotados em nossa pesquisa e caracterizamos o contexto socioeconômico dos sujeitos envolvidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Antes de adentrarmos no campo teórico metodológico da pesquisa, faz-se necessário refletirmos sobre o que é pesquisa? Assim, pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber ou pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 157), a pesquisa pode ser considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos. Minayo (2011, p. 17), por sua vez, vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, pesquisa vincula pensamento e ação.

Para Gil (1999, p. 26), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. Nossa pesquisa parte de uma problemática de domínio discursivo textual de uma modalidade escrita numa perspectiva de encontrar procedimentos e informações para solucioná-la.

Considerando que o objetivo desta investigação é “estudar o processo de produção textual na sala de aula de 9º ano por meio da dissertação escolar no livro didático”, faz-se necessário seguirmos os procedimentos da pesquisa de natureza *qualitativa*. Quanto a esta abordagem, Moreira (2002) nos apresenta algumas características, a saber: foco na interpretação, na subjetividade, pois a perspectiva observada é a do participante; a flexibilidade na condução da pesquisa, uma vez que o caminho dela não pode ser definido *a priori*; o foco deve ser no processo de pesquisa e não no produto resultado final; preocupação com o contexto, já que o comportamento e a situação formam a experiência; conhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação desta considerando que a presença do pesquisador influencia a situação. Isso implica dizer que a abordagem qualitativa não se ocupa com representações numéricas, mas busca compreender, com maior profundidade, questões específicas de um grupo social, tentando entender os motivos das coisas.

Ainda em sintonia com nosso objetivo geral, nossa pesquisa tem natureza interventiva, configurando-se como uma *pesquisa-ação*, uma vez que envolve uma parceria entre os sujeitos participantes da pesquisa: os alunos e professores, ambos envolvidos no processo de escrita argumentativa de forma cooperativa e participativa.

Nesta perspectiva, entre sujeitos participantes e na busca de encontrar a resolução para o problema da pesquisa, Thiollent (2007, p.16) resume alguns aspectos metodológicos da pesquisa-ação:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;

- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar os conhecimentos dos pesquisadores e o conhecimento ou “o nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A pesquisa-ação corrobora para fins práticos do ensino aprendizagem no sentido do compartilhamento do conhecimento produzido na investigação ficar restrito aos participantes. Ao contrário, o resultado pode servir de modelo para tanto práticas educacionais no campo pedagógico da sala de aula, como também na aérea de pesquisas acadêmicas.

Outro aspecto, dentro da própria natureza metodológica, é o tratamento argumentativo da pesquisa-ação e a proposta interventiva desempenhada na sala de aula. Há uma fusão de intencionalidade compartilhada de características argumentativas numa perspectiva de busca de resultados em comuns.

De acordo com Thiollent, (2007), aplicando algumas noções da perspectiva argumentativa ao caso particular, da pesquisa-ação, podemos notar que os aspectos argumentativos se encontram:

- a) Na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente entre pesquisadores e participantes;
- b) Nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que não são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) Nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) Nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Não é pretensão deste estudo produzir novo conhecimento à respeito da produção escrita dissertação escolar, contudo a investigação tem a pretensão, assim como a pesquisa-ação, de fornecer conhecimento sobre a produção argumentativa trabalhada no meio científico de modo dialogado entre os entes envolvidos no processo teórico e prático encurtando a distância entre o objeto de estudo do pesquisador e o fazer pedagógico do professor.

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, trata-se de uma pesquisa

documental e bibliográfica, pois apresentam características comuns diferenciando apenas natureza da fonte de dados ou referenciais teóricos. Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (1999) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Nossa pesquisa adotou ambos os tipos, pois analisou o referencial teórico condizente à temática da pesquisa e os documentos dos sujeitos participantes.

Além disso, nossa pesquisa apresenta natureza *descritiva e interpretativa*, pois não se limitou apenas à pesquisa, registros e descrição dos fatos observados sem interferir neles. Pelo contrário, o pesquisador professor utilizou ambos no ensejo de sucesso sob o ponto de vista do seu objetivo, procurando explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. O foco visava identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 1999, p. 28)

Quanto ao o método, seguimos os procedimentos da *indução*, pelo fato de analisarmos textos concretos, tal como concebe Adam (2011), ou seja, são textos reais, singulares, mas, sobretudo não previsíveis quanto à produção de sentidos, nem quanto à mobilização de processos argumentativos. Desse modo, não estamos preocupados com a formulação e testagem de hipóteses, mas sim em compreender o fenômeno investigado a partir de questões levantadas sobre ele, guiados por um posicionamento teórico.

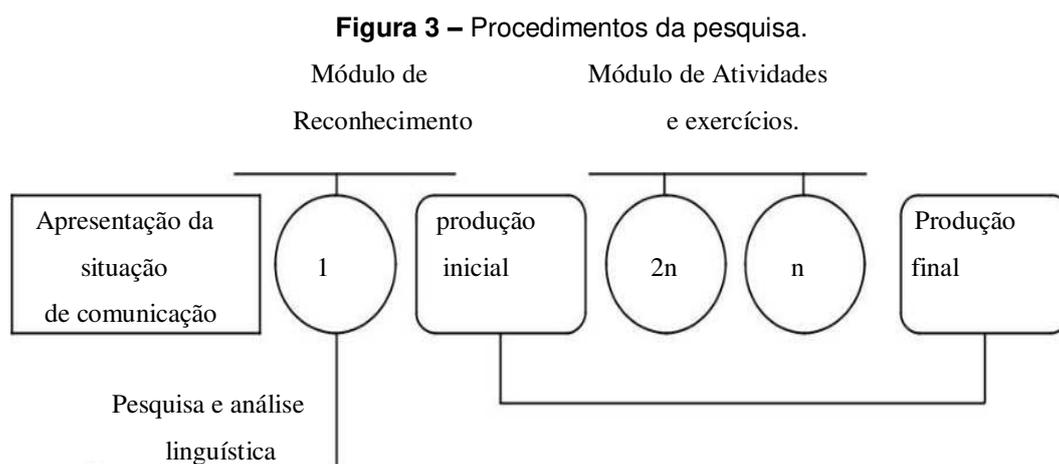
3.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este trabalho, de cunho interventivo, foi realizado na escola Manoel Olímpio de Oliveira, na turma do 9º ano, localizada na serra Areia II, zona rural do município de Jardim, no estado do Ceará. A proposta interventiva teve origem a partir da produção inicial encaminhada pelo livro didático, a qual teve um caráter diagnóstico

para a proposta interventiva. Em todas as propostas de produções textuais o gênero estudado foi o mesmo – dissertação escolar.

A primeira produção foi aplicada seguindo todas as orientações encaminhadas pelo livro didático, (encontra-se no anexo C); a segunda produção, utilizamos uma metodologia específica de produção textual, sendo adaptada e ressignificada a partir de um modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004). Com base nesta proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, procuramos uma alternativa de produção escrita, que atendesse nosso contexto de escrita para os anos finais do ensino fundamental. Adotamos a sequência didática semelhante à proposta de Costa-Hübes (2009), adaptando-a para a realidade da turma do 9º ano.

Segundo Costa-Hübes (2009), a proposta de adaptação consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da etapa da produção inicial, conforme podemos observar na figura abaixo.



Fonte: Costa-Hübes (2009).

A nossa proposta, em virtude da primeira produção textual ser direcionada pelo livro didático, a produção inicial ficou aglutinado no módulo de reconhecimento.

A produção inicial ofereceu ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo. Trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno tem, naquele momento.

Segundo os autores:

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

Portanto, a simplificação para o módulo de reconhecimento não interfere nas condições de práticas de leituras, criadas pela sequência, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso que, conforme Orlandi (1993), são fatores determinantes na produção de sentidos.

Foram realizadas etapas, cada uma correspondendo ao que esses autores denominam por módulos, com o objetivo de aprimorar habilidades de escrita pela apropriação de recursos linguísticos relacionados à argumentação, atentando às condições de produção relativas ao gênero em estudo.

Sobre os procedimentos e o caráter dos módulos, Marcuschi (2008, p.213) afirma:

A idéia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

A proposta metodológica da sequência parte da ideia de que só possível ensinar gêneros textuais orais e escritos dentro de uma hierarquia de organização. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem a "sequência didática" como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situação real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e as potencialidades de língua(gem) (gramatical, textual, comunicativa) e de produção textual.

3.2.1 Os objetivos visados na pesquisa e na proposta de intervenção

Em sintonia com o objetivo geral da pesquisa, de analisar as produções escritas dos alunos do gênero dissertação escolar, desenvolvemos uma sequência didática de cunho interventivo com os seguintes objetivos:

- Estudar a abordagem do gênero “dissertação escolar” no livro didático de língua portuguesa, propondo uma alternativa para tratamento dos aspectos argumentativos desse gênero, por meio de uma sequência didática, de modo a refletir positivamente no desenvolvimento de habilidades e competências de escritores autônomos;
- Analisar o encaminhamento de produção da dissertação escolar do livro didático, observando quais são os aspectos linguísticos, textuais e/ou discursivos visados, de modo a diagnosticar as dificuldades dos alunos quanto ao domínio do referido gênero;
- Reconstruir a proposta de produção do gênero dissertação escolar através de sequência didática, na perspectiva de desenvolver no aluno as habilidades e competências para essa tarefa, focalizando particularmente a tipologia argumentativa;
- Promover atividades sistematizadas de leitura, análise, interpretação, produção e reescrita da dissertação escolar, de forma que despertem a consciência dos alunos quanto às características do gênero em estudo, como resultado de um processo de interlocução real;
- Investigar como os alunos utilizam os operadores argumentativos para fins de coerência e coesão, bem como ressaltar a força argumentativa que eles exercem nos enunciados e os sentidos para o quais apontam.

3.2.2 Caracterização do gênero objeto da proposta de intervenção: a dissertação escolar

Uma dúvida comum entre os professores é a diferença entre tipo e gênero textual. A dúvida não fica só entre os professores. Autores de livros didáticos comungam desta mesma prática, porém em circunstâncias de ambiguidade. No manual do professor analisado nesta pesquisa, no final do livro encontram-se orientações de enquadramentos de tipos, gêneros e domínios discursivos⁴, no entanto, nas produções textuais daquele não seguem tais orientações.

A proposta de intervenção tem origem no livro didático com estes questionamentos: a dissertação escolar é um gênero ou é um tipo?

A consequência de tal indefinição prejudica o desenvolvimento da competência escrita dentro de uma perspectiva de produção textual de interação? A resposta ao questionamento necessita de uma reflexão mediada por um aporte teórico.

Considerando que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e levando em conta também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua. Ao selecionarmos o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), temos como objetivo promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno via processo de interação verbal. Entendemos o texto como uma sequência verbal e não-verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e de coerência. Enfim, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados; consiste em — “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21).

Para Marcuschi (2008, p. 71), [...] “os textos são, a rigor, o único material linguístico observável. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido”.

⁴ Domínios discursivos são instâncias discursivas de uma cultura, mais propriamente de uma esfera de atividade humana, nas palavras de Bakhtin (2011), que abrangem uma série de discursos específicos. Como Marcuschi (2008) adverte, não se trata de um princípio de classificação de textos, pois indica instância discursivas, tais como: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso militar etc.

O texto, portanto, está no plano do observável, um fenômeno linguístico empírico. Já Adam (1990) considerava o texto como uma unidade abstrata na qual se tinha em mente o fato linguístico “puro” sem suas condições de produção. Adam (1999) retoma sua concepção de texto e passa a inseri-lo em um contexto das práticas discursivas sem dissociar a sua historicidade e suas condições de produção. O contexto é mais do que um simples entorno e não se pode separar o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido. O autor trata os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos.

Adam identifica o texto como objeto concreto, material e empírico, resultante de um ato de enunciação. Com isto, dar conta do textual (o particular) e do discursivo (o universal) não pode ser feito num mesmo movimento teórico, tornando-se complicada a separação entre as duas dimensões. Adotamos para nossa pesquisa, o mesmo tratamento formulado por Adam relacionado aos gêneros textuais /discursivos.

Já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p.165). Em outras palavras, são entendidos como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Bakhtin [2010] dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.

Os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, o que não significa dizer que a forma deverá ser desprezada, pois em muitos casos são as formas que determinam o gênero e em tantos outros, serão as funções. “Os gêneros situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p.167).

Defendendo a teoria dos gêneros como práticas sócio-históricas, o autor supracitado apresenta as noções mais básicas para a compreensão da diferença

entre tipo textual e gênero textual. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Categoriza-se em narração, argumentação, exposição, descrição e injunção; Gênero textual refere-se a textos materializados que encontramos no dia a dia e que possuem características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo de composição característica.

Sobre essa diferença entre gêneros de textos e tipos de discurso, é importante destacar o pensamento de Bronckart (1999, p.137), para quem [...] a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário.

O texto é a unidade comunicativa de nível superior e, assim, considera-se, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo segundo a qual designa todo exemplar de produção escrita (artigo científico, romance, editorial, receita, etc.) e a acepção mais abrangente, que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral, como as comunicações científicas, as conversões, os sermões, etc.).

Além disso, o autor ressalta que:

Escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gênero de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART,1999, p.137)

Para Bronckart (1999), a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre a situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto.

Diante do aporte teórico concluímos que a dissertação escolar é um gênero textual. Souza (2003, p.163) afirma que a dissertação “vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais”, visto que está presente

em várias situações da vida social. No mundo acadêmico, tem lugar garantido desde o Enem até os diferentes sistemas de avaliação de cursos; no mundo do trabalho, serve de parâmetro nos concursos públicos, nos processos seletivos de empresas privadas, em diferentes situações em que se faz necessário avaliar a competência linguístico-discursiva dos participantes.

Além disso, as sociedades letradas exigem, cada vez mais que os indivíduos saibam expor suas ideias de forma ordenada e coerente, defendam com argumentos consistentes seu ponto de vista, enfim, sejam capazes de articular suas práticas discursivas para o exercício pleno da cidadania.

Tamanha discussão sobre gêneros e tipos de texto justifica-se para responder a proposição inicial e desfazer equívocos no contexto escolar. Sabemos que o mais importante para o trabalho com os gêneros não é simplesmente saber classificar tipo de texto ou o gênero textual, é preciso muito mais para que o ensino de língua portuguesa se torne produtivo para o aluno. É preciso levar em conta os aspectos funcionais de cada gênero. Com isso, não queremos obscurecer a importância das marcas linguísticas peculiares de cada gênero.

Esse é também o ponto de vista de Coscarelli (2007, p.83) ao frisar que “saber dizer a que gênero pertence um texto parece ser o menos importante (...). Classificar as características de um dado gênero não parece ser o mais relevante”. O mais importante, segundo a autora, é levar os estudantes a perceberem a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar.

3.2.3 Caracterização da escola-campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 9º ano da escola de Ensino Fundamental Manoel Olímpio de Oliveira, da rede pública de Jardim-CE, situada na zona urbana desta cidade, visando estudar o desempenho dos alunos deste nível quanto à competência escrita. Em consonância com as particularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, faz-se necessário uma análise do contexto socioeconômico. A escola Manoel Olímpio de Oliveira está localizada na zona rural do município de Jardim estado do Ceará, distante 550 quilômetros da capital Fortaleza. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, a cidade tem uma população de 26.688 habitantes.

Em relação ao trabalho e rendimento, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 7.1%. A preocupação demonstrada pelos dados é a quantidade de pessoas desempregadas. A economia que antes era basicamente agrária foi modificada pelo cenário da seca e, principalmente, pela emigração, fator responsável pelo esvaziamento sazonal de grande parte da população para os estados de Minas Gerais e Goiás.

A condição de ser docente pesquisador atuando no ensino fundamental e médio serve de testemunho, pois, a cada ano letivo, em reuniões de professores, pais e núcleo gestor, a pauta está relacionada diretamente, ou indiretamente, às consequências provocadas por essa emigração.

Os dados da educação, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, mostram que os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.7. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 69 de 184. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 59 de 184.

A pesquisa origina-se pela observação da produção textual do livro didático do 9º ano. A obra faz parte da coleção dos anos finais do ensino fundamental: *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A coleção já está na sua 9ª edição. Outro ponto significativo foi à adoção, pela segunda vez consecutiva, pelos professores da referida coleção, o que comprova uma satisfação dos professores no trato com sua principal ferramenta de trabalho.

A comunidade enfrenta problemas sociais como a falta de emprego e a emigração. Fatores que influenciam diretamente no ensino-aprendizagem. A desmotivação de estudar, as faltas constantes as aulas é uma realidade, principalmente nos jovens do sexo masculino, que são levados, por circunstâncias econômicas e sociais, a abandonar os estudos. Muitos desses jovens terminam apenas o ensino fundamental, pois esperam apenas completar 18 anos para emigrarem em busca de empregos.

A escola Manoel Olímpio de Oliveira obteve no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), de 2016, a proficiência de 261,6 em língua portuguesa, no 9º ano. O município obteve 248,8 enquanto o estado

250,3. O termo proficiência refere-se ao conhecimento ou à aptidão que os alunos demonstram ter em relação a um determinado conteúdo de uma disciplina avaliada pelos testes cognitivos.

Diante desse contexto, situamos os sujeitos participantes da pesquisa, alunos que frequentaram uma turma do 9º ano, turno tarde, durante o ano de 2017. A escola é municipal da rede pública de ensino de Jardim, no Ceará. A turma era composta de 20 (vinte) alunos, sendo 12 (doze) jovens do sexo feminino e 08 (oito) jovens do sexo masculino, com faixa etária entre 13 e 17 anos (idade do aluno mais velho da turma), os quais residem na comunidade, local onde se localiza a escola. A maioria dos alunos, tendo em vista suas idades, apenas estuda e mora com os pais e/ou avós.

A turma apresentava um bom índice de frequência, com poucas exceções. Talvez, fosse pela distância entre as residências e a escola. Outro fator positivo era a participação da comunidade nos movimentos desenvolvidos pela escola. Porém, a maioria dos professores reclamava da falta de interesse e de motivação dos estudantes, principalmente por ser uma turma de 9º ano, que em geral se destaca na escola – por serem mais velhos, mais experientes, turma avaliada nos exames externos e, sobretudo, por serem concludentes do Ensino Fundamental. Muitos alunos realmente apresentavam dificuldades de aprendizagem (em torno de 30 a 40% da turma, de acordo com nossa experiência) e outros eram bastante relaxados, isto é, demonstravam pouco interesse pelos estudos. Isso prejudicava o desempenho deles nas atividades escolares e nas avaliações. Contudo, enquanto havia muitos desinteressados, outros se mostravam excelentes alunos (em torno de 25 a 30% da turma).

3.2.4 Descrição das etapas da sequência didática aplicada na escola: da apresentação da situação inicial à produção final

A proposta de sequência didática iniciou-se a partir da produção inicial encaminhada pelo livro didático, a qual teve um caráter diagnóstico para a proposta interventiva. Dessa forma, a SD foi readaptada a partir dos pressupostos da SD Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) e Costa-Hübes (2009), condensando a apresentação da situação de comunicação, o módulo de reconhecimento do gênero e a produção inicial.

Contudo, todos os embasamentos teóricos dos autores supracitados referente à SD foram mantidos. Para tanto, foram criadas condições concretas para o ensino/aprendizagem tais como: leituras, análise, interpretação e compreensão acerca do gênero dissertação escolar, bem como dos operadores argumentativos empregados nos textos e a estratégia argumentativa desenvolvida pelo escritor para atingir seu propósito comunicativo.

1, 2 e 3 são itens condensados da SD readaptada.

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Iniciamos nosso trabalho de intervenção, esclarecendo para os alunos acerca da proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula com produção textual da dissertação escolar.

Explicamos que o trabalho iniciaria no livro didático e teria continuidade com uma série de atividades voltada para o gênero dissertação escolar. Nosso objetivo incidia em melhorar a capacidade linguística dos alunos, principalmente no texto escrito da ordem de argumentar.

Seguindo as orientações do LD explicamos o que é dissertação escolar e texto dissertativo-argumentativo. O primeiro é um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O segundo o LD explica da seguinte forma: **dissertar** significa explanar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas são propostas quase sempre são polêmicos, o candidato é geralmente orientado para se posicionar e defender seu ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar. Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de dissertativo-argumentativo. (ver Anexo C)

2. RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL

Na sequência, lemos e discutimos o texto do candidato ao vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, Alderbaran L. do Prado Júnior, considerado um dos melhores do exame. O ponto de partida era a produção de uma dissertação a partir da afirmação do filósofo Bertrand Russel: “A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa”. Logo após, foi aplicado um questionário

sobre o texto em estudo focando elementos linguísticos e composicionais do texto argumentativo. (ver Anexo C)

3. PRODUÇÃO INICIAL

Após o questionário sobre o texto do candidato, foi iniciada a produção escrita dos alunos. A produção encaminhada pelo livro estava dividida em três seções: Agora é sua vez, planejamento do texto e revisão e reescrita.

A seção “Agora é sua vez” trazia o comando para a produção textual. O comando trazia as seguintes informações: você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? Leia seguir, o painel de textos sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil um país sem preconceito?**

Para as seções planejamento, revisão e reescrita o LD direcionava de forma insipiente para os elementos composicionais e interacionais do gênero dissertação escolar. Esta incluindo etapa aconteceu em 02 aulas de 50 minutos. (ver Anexo C)

MÓDULOS

Nesta fase, apresentamos uma série de atividades projetadas diante das observações a partir da apresentação da situação de comunicação de conteúdos não dominados e revelados na produção inicial. Dessa forma, foram constituídos os módulos, os quais estão divididos em quatro, com dez etapas. O tempo pedagógico utilizado para as atividades contabilizaram vinte e uma horas/aulas de 50 minutos.

MÓDULO 1 – ARGUMENTAR: UMA NECESSIDADE DA LINGUAGEM - 1h/aulas

1ª AULA (01 aula - 50 minutos)

Objetivo: Identificar a onipresença da Argumentação nos gêneros Textuais.

Primeiramente foi lembrado o contrato, em que foi apresentado uma síntese do objetivo da sequência didática e o texto que será trabalhado. Foi

ressaltada a importância do compromisso de ambas as partes para o sucesso da produção final. Iniciou-se com o vídeo humorístico de velhinhos. Logo depois, apresentação em slide de três textos: um anúncio publicitário, um poema e uma pintura. As projeções seguintes exemplificavam os traços argumentativos presentes nos textos, bem como definiam o que é Argumentação e como ela se cristaliza nos textos.

Em seguida foi exibida uma publicação do facebook do estado do Rio de Janeiro. Nela constava uma foto e um texto de um velho senhor, morador de rua, que sempre ficava naquele mesmo lugar na Central do Brasil. A autora da publicação relatou que sempre passava pela localidade e observava àquele senhor, que todos os dias encontravam-se sempre naquele mesmo lugar. Então, certo dia resolveu conversar com ele e descobriu sua realidade. Tratava-se de um senhor necessitando de ajuda dos seus familiares que residiam em outro estado. Resolveu publicar nas redes sociais, pedindo para localizar seus parentes que residiam em outra região.

Trata-se de um cidadão jardinese que tinha ido morar no Rio de Janeiro e por circunstâncias da própria vida estava necessitando de ajuda, principalmente de seus familiares que residiam em outra localidade. A turma teve um impacto positivo, afinal tratava-se de um cidadão conterrâneo de todos que necessitava urgentemente de ajuda. Ademais, muitos alunos tinham a publicação nos seus celulares. Foi aplicado e explicado um questionário referente ao conteúdo trabalhado. (ver Apêndice A)

2ª AULA (01 aula - 50 minutos)

Objetivo: Identificar a polifonia argumentativa nos gêneros textuais.

A aula teve início com o seguinte questionamento escrito no quadro branco: o que significa dissertar? e argumentar? Os alunos foram estimulados a participarem, se eles sabiam ou não o significado e as diferenças de tais palavras. O resultado das respostas dos alunos foi anotado no quadro e comentado e debatido.

Logo em seguida foram distribuídas xeroxes com as definições sobre Dissertar e Argumentar e vários textos de diferentes gêneros, mas que traziam em

comuns argumentos. Seguiu-se com um exercício para fixar o conteúdo trabalhado. (ver Apêndice A).

MÓDULO 2 – O GÊNERO DISCURSIVO

3ª AULA (01 aula - 50 minutos)

Objetivo: Identificar a estrutura textual e os elementos constituintes do texto dissertativo-argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A aula teve início com a explicação sobre os elementos estruturais do texto dissertativo argumentativo. Ressaltou-se na introdução a importância da articulação da tese com as demais partes do texto. Focalizou o tema contextualizando com a tessitura global do texto.

O desenvolvimento é a parte mais extensa do texto. Compreende os argumentos (evidências, exemplos, justificativas, etc.) que dão sustentação à tese – ideia central apresentado no primeiro parágrafo.

Na conclusão salientou-se que não existe um modelo único para finalizar o texto. Cada texto pede um determinado tipo de fechamento, a depender do tema, bem como o enfoque escolhido pelo autor. Dois procedimentos foram explicados. O primeiro, a retomada de tese e o segundo proposta de solução. Foram entregues dois textos xerocados, um de fundamentação teórica dos elementos constitutivos do texto argumentativo em estudo e outro que era de uma candidata: Marcela Sousa Araújo, 21 anos de Itabuna, Bahia, que obteve nota 1000 no Enem de 2016. O texto da candidata serviu de pretexto para avaliar se o conteúdo foi fixado pelos discentes. (ver Anexo C) De forma a sistematizar o conteúdo trabalhado aplicou-se um questionário. (ver Apêndice A)

4ª AULA (02 aulas - 100 minutos)

Objetivo: compreender os elementos as partes, que integram o texto argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como organizar estas partes seguindo orientações do plano de texto para que as mesmas materializem na tipologia textual.

A aula teve início com o vídeo reflexivo sobre os três conselhos. Após a exibição o professor fez alguns comentários e pediu para a turma que falassem sobre os ensinamentos. Alguns alunos colocaram suas ideias, as quais foram socializadas com a turma mediada pelo professor.

Aproveitando a semana da consciência negra e o clima vivenciado na escola por conta de projeto de história, para trabalharmos textos argumentativos relacionados à temática. Para tanto, foi exibido um vídeo em que o locutor negro defendia o discurso de Thais Araújo que afirmava que: “Por que no Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada, escondam suas bolsas e que blindem seus carros.” Fato que gerou muita polêmica e surgiu muitas “Memes” com relação à atriz.

O vídeo trabalhado em sala e os comentários tirados da internet sobre o próprio vídeo nortearam o debate sobre os temas ligados à consciência negra e até mesmo a outros conteúdos como o nascimento de novos gêneros textuais os “Memes”.

Na sequência da aula foi trabalhado um texto do Estudante Felipe Cândido Silva, aluno do Ensino Médio da Escola Professor Souza da Silveira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, seu texto foi premiado no Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Felipe escreveu sobre o racismo no Brasil.

MÓDULO 3 - CONHECENDO O GÊNERO – EM CENA A ARGUMENTAÇÃO

Ressaltou-se o panorama geral que faz de um texto ser um texto e o que caracteriza como um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, seu plano textual. Como forma de fixar alguns pontos destes elementos aplicou-se uma atividade. (ver Apêndice A)

AULA 05 - ETAPA 5 - TIPOS DE INTRODUÇÃO E A TESE

Objetivo: Identificar os elementos constituintes do texto dissertativo-argumentativo: tipos de teses.

A aula teve início com a projeção no datashow com slides que traziam aspectos conceituais sobre a introdução e a tese. Enfocou-se a importância da introdução como fio condutor para um desenvolvimento exitoso do texto final. Focalizou o papel da tese na construção e articulação das partes do texto. Logo depois, foram entregues textos (cópias) com o tema gravidez precoce na adolescência. (ver Anexo A) O texto serviu de base para a discussão das consequências da gravidez, pois é uma realidade cada vez maior entre os jovens.

AULA 06 - ETAPA 6 - TIPOS DE ARGUMENTAÇÃO

Objetivo: Identificar os elementos constituintes do texto dissertativo-argumentativo: argumentação.

A aula teve início com a projeção no datashow com slides que traziam aspectos conceituais sobre a argumentação. Na sequência da aula abordou-se que o desenvolvimento é a parte mais extensa do texto. É caracterizado por argumentos (evidências, exemplos, justificativas etc.) que dão **sustentação à tese** – ideia central apresentada no primeiro parágrafo. O conteúdo dos parágrafos de desenvolvimento deve obedecer a uma progressão: repetir ideias mudando apenas as palavras resulta em redundância. Deve-se também evitar a reprodução de clichês, fórmulas prontas e frases feitas – recursos que enfraqueçam a argumentação.

Cabe lembrar, ainda, que a adequada utilização de seu repertório cultural será determinante para diversificar e enriquecer seus argumentos. O professor ressaltou o poder de legitimação dos argumentos para alcançar o sucesso persuasivo comunicativo pretendido.

Logo depois, foram entregues atividades xerocadas com textos variados para que os alunos identificassem a tese e os argumentos. (ver Apêndice A)

AULA 07 - TIPOS DE CONCLUSÃO

Objetivo: Espera-se que ao final da aula os alunos compreendam a função da conclusão e sua classificação.

A aula foi iniciada com um questionamento: Qual a sua religião você? Você reconhece outras manifestações de fé religiosa? Foram entregues xérox com o conteúdo programático para o dia. A pauta do conteúdo era a conclusão.

A aula prosseguiu com a explicação de que o texto, assim como nossa vida tem sempre um objetivo definido: **defender uma ideia**, um **ponto de vista**. Para tanto, é necessário formulamos uma tese interessante, que será desenvolvida com eficientes argumentos, até atingir a última etapa: a **conclusão**. Não há um modelo único de conclusão. Cada texto pede um determinado tipo de fechamento, a depender do tema, bem como do enfoque escolhido pelo autor. Em textos com teor informativo, por exemplo, caberá a conclusão que condense as ideias consideradas. Observe alguns dos procedimentos adequados para se concluir um texto:

Retomada da tese – é a confirmação da ideia central. Reforça a posição apresentada no início do texto. Deve-se, contudo, evitar a redundância ou mera repetição da tese.

Proposta(s) de solução – partindo de questões levantadas na argumentação, consiste na sugestão de possíveis soluções para os problemas discutidos.

Foi analisado o tipo de conclusão de um texto do Enem de 2016 do Helário Azevedo e Silva Neto, de 17 anos, Ceará (CE), cujo tema era “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. (Apêndice B)

AULA – 8 PREPARANDO A PRODUÇÃO FINAL (02 aulas – 100 minutos)

Objetivo geral: Identificar a argumentação no gênero Entrevista, bem como os tipos de argumentação presentes nesta modalidade.

A aula teve a seguinte sequência didática. Através do recurso didático projetor de mídia apresentou 03 vídeos, o primeiro era um humorístico que tinha como meta chamar a atenção da turma para a aula, bem como deixar a mente livre, despreocupa tornando o ambiente de sala de aula propício a novos conhecimentos. O segundo, era um rap do Gabriel pensador matei o presidente 2, com o objetivo de mostrar ponto de vista sobre o contexto atual. O terceiro era uma entrevista com Jair Bolsonaro no programa do Ratinho, com a finalidade de trazer à tona vários temas polêmicos do cenário nacional.

Logo depois, projetaram-se dois slides. O primeiro trazia a definição do gênero Entrevista e o segundo trazia um painel geral da crise hídrica global com um detalhamento dos números, tabelas e gráficos relacionados diretamente ou indiretamente aos aspectos da crise hídrica local, regional e global. No mesmo slide traz uma proposta de atividade em grupo de elaboração de uma entrevista sobre a crise de água que passa o município de Jardim. Este município que a pouco tempo atrás vivia em abundância de água, hoje sofre com a escassez desse recurso indispensável à vida.

Ressalva-se que a dinâmica da aula era intercalada sempre por discussões relativas aos recursos didáticos, textos apresentados ao longo da aula.

MÓDULO 04 – ELEMENTOS CONSTRUTORES

AULA – 09 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Objetivo: Identificar os operadores argumentativos, sua força, encadeamento enunciativo relacionado aos sentidos pretendidos pelo seu autor.

A aula teve início com a explicação sobre as conjunções, que a partir deste momento receberão uma nova nomenclatura – operadores argumentativos - os elementos responsáveis pela coerência e sentido do texto.

Foram entregues xérox com a fundamentação teórica dos operadores argumentativos e a explanação conceitual do mesmo seguido de uma atividade de fixação. (Ver apêndice A)

AULA - 10 PRODUÇÃO FINAL

Objetivo: produzir um texto dissertativo-argumentativo de acordo com o planejado na sequência didática.

A aula teve início com a seguinte informação: chegava à etapa final do projeto de desenvolvimento da escrita. A temática selecionada era oportuna, pois tratava de um elemento importante no contexto social de todos. Era uma maneira de refletir não somente sobre a crise da água vivenciada pelo país, mas, sobretudo a

crise local no abastecimento hídrico no município. Enfocou-se que os melhores textos escritos iriam ser exibidos no mural, blog da escola ou até mesmo levados a câmara municipal para apreciação dos vereadores.

Logo após, foi direcionada a atividade final. O comando de produção textual orientava aos alunos que lessem os textos introdutórios relacionasse com o tema refletindo sobre o assunto abordado em ambos. De posse dessas informações escrevessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A crise no abastecimento de água no município de Jardim Ceará**, apresentando uma solução, ou alternativas que contribuam para resolução da problemática. (ver Apêndice A)

Os tópicos seguintes serviram de base para a elaboração da sequência didática interventiva descrita acima. Dessa forma, os tópicos apresentam três partes: a primeira traz o encaminhamento de produção textual do livro didático; a segunda traz uma proposta de intervenção a partir do encaminhamento de produção textual o livro didático; a terceira parte é a constituição dos elementos da pesquisa.

3.2.4.1 Etapa 01: A aplicação da proposta de produção textual da dissertação escolar encaminhada pelo livro didático do 9º ano

Nossa análise ancora-se numa base que adota a escrita no processo de interação verbal socialmente contextual. Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011, p. 321-326), postula que:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é particularidade constitutiva do enunciado (texto), sem o qual na há, e não poderia haver, enunciado, pois é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita.

Para o autor, todo texto é essencialmente dialógico, até mesmo escrito é só aparentemente monológico, porque, embora o trabalho de redigir aconteça longe do leitor, as escolhas realizadas nesse processo são determinadas pela imagem e pela expectativa do produtor com relação ao leitor pretendido. Tais escolhas não são completamente livres, aleatórias, porque são condicionadas por parâmetros sociais.

Neste contexto teórico de produção, examinamos a proposta encaminhada pelo livro didático (segue em anexo C). A proposta de escrita ocorreu em 04 aulas

de 50 minutos. Os alunos produziram o texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, **Brasil: um país sem preconceito?**

A proposta de produção seguiu rigorosamente as orientações do livro didático. Teve como objetivo diagnosticar a maneira como ocorreria o processo de escrita dos alunos, uma vez que esta primeira produção serviu de *corpus* de análise junto com a produção final que foi obtida por meio de uma sequência didática.

A proposta de produção do livro didático está organizada em uma seção dividida em duas partes. A primeira parte responsável pelo desenvolvimento do conteúdo do ponto de vista teórico a partir de um texto.

A atividade escrita iniciou-se com o estudo de uma dissertação produzida por um candidato no exame do vestibular de Engenharia Química da Unicamp-Sp. Observa-se que o direcionamento trazido pelo livro didático está centralizado na estrutura composicional do texto. O primeiro contato de apresentação dos alunos com o gênero textual e função social foi totalmente ignorado. Ademais, o texto utilizado foi repetido com suas questões relacionadas ao aporte teórico estrutural da edição anterior. Esta etapa foi realizada em 02 aulas de 50 minutos

A segunda parte, introduzida pelo título “Agora é a sua vez,” está voltada para a produção do aluno e apresenta a proposta de produção. Na própria seção existem outras subseções: planejamento do texto e revisão e reescrita.

O comando da proposta de produção textual iniciava com um questionamento interrogativo se no Brasil existia preconceito racial. A segunda instrução era para que lessem os textos relacionados com o assunto para colher informações. Depois foi solicitado que escrevessem um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

Os textos direcionados para a leitura dos alunos eram quatro, cuja temática estava relacionada aos tipos de preconceitos. Os textos apresentavam imagens, infográficos, depoimentos. Esta etapa aconteceu em 02 aulas de 50 minutos.

Na subseção **planejamento do texto, revisão e reescrita** detectamos algumas falhas no processo interlocutivo. Segundo o manual do professor (2015, p.275), os autores seguem uma perspectiva de produção de texto enunciativa sobre a língua desenvolvida numa interação social, todavia esse processo se realiza com falha, principalmente no destinatário, o receptor dos textos.

Na subseção planejamento do texto temos a seguinte orientação: tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e,

portanto, lido por seus colegas. Na outra, subseção revisão e reescrita apresentou o seguinte comando: concluída a revisão, passe a limpo e guarde-o, pois ele será exposto no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo intervalo.

Como podemos observar pelo excerto acima, o livro didático direciona a produção escrita de forma artificial, na qual se tem como único interlocutor seus próprios colegas, não oferece funcionalidade ao ato de escrever.

Para que esse educando passe a realizar, de fato, uma produção textual, é necessária uma abordagem diferente da proposta do livro didático. Deve-se ter a consciência da importância de se considerar o interlocutor na produção textual, para que o educando passe a produzir textos na escola, como declara Geraldi (1993), em que a escrita se torne funcional, não uma situação artificial.

A partir do momento em que se tem a concepção sobre a importância da interlocução para a produção escrita, esta passa a ter novos rumos, ou seja, o produtor, sabendo que possui um interlocutor, determina o gênero textual certo, utilizando uma linguagem adequada ao leitor, enfim, o interlocutor interfere na construção do sentido do texto. Nessa perspectiva, Britto (1997) enuncia que uma das muitas dificuldades encontradas no momento da escrita é não saber para quem se escreve. No entanto, ele comenta que não é a falta do interlocutor o grande problema, mas a sua forte presença, pois é diante de um interlocutor que o locutor vai selecionar o vocabulário, o mecanismo de coesão, influenciando direta e indiretamente, na decisão da construção do texto.

No caso da escola, o aluno produz o texto para o professor, segundo Geraldi (1993), escolhendo o vocabulário que "agrada" o educador, como afirma Britto (1997), pois esse é o único corretor e leitor do seu texto. Assim, o educando escreve segundo a imagem que possui do educador: por trás do discurso do leitor tem um agente que manipula e é nele que o discurso se justifica. É por isso que a forte presença do interlocutor professor muitas vezes dificulta a produção do aluno. O mesmo acontece se o interlocutor são seus próprios colegas.

3.2.4.2 Etapa 02: A resignificação da proposta do livro didático: aplicação da sequência didática com o gênero dissertação escolar

Nossa proposta de resignificação segue um alinhamento reflexivo entre a produção de textos encaminhada pelo livro didático e a sequência didáticas ambas

mediadas em uma concepção de escrita situada num contexto histórico e social e, por isso, integrado às práticas comunicativas da sociedade.

Conforme Rojo e Batista (2003, p.129)

O processo de escrita não é algo aleatório, pelo contrário segue uma sequência de ações planejadas para atingir o ato comunicativo desejado. Implica uma escolha de um gênero discursivo e essa se faz em função de para quem se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.

Nesse espaço situamos a linguagem que tem por fundamento a interlocução. Linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos, comportamentos que esperamos provocar no nosso interlocutor Koch e Elias (2017c, p.13).

O uso da linguagem ocorre sempre na forma de textos. Este pode ser definido como um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas, como também cognitivas sociais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2017c, p.15). Dessa forma, o direcionamento que se deve adotar em qualquer aula em qualquer atividade, é considerar que um “texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Wachowicz (2012, p. 22) traz um conceito de texto atual ao relacioná-lo a função da própria escola, para a autora, “texto é produto social; é a criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subverte suas estruturas.”.

Além do aporte teórico sobre a concepção de texto nos apoiamos também nos estudos sobre os gêneros textuais. Seguimos uma concepção bakhtiniana segundo a qual os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo.

Segundo Marcuschi (2010),

(...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Dessa forma é impossível pensar em comunicação sem tomar como base a compreensão dos gêneros textuais entendidos como práticas socialmente construídos com propósito interacional que se materializam em textos. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Para o ensino do gênero e conseqüente domínio da situação comunicativa é necessário o domínio de aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. Tal aptidão é desenvolvida através de uma ação interventiva realizada por educadores mediada pelo desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH; ELIAS, 2017c).

Destacamos também a função desempenhada pelo livro didático. Desde seu surgimento, ao longo dos anos 60 e 70, seguiu uma concepção de estruturar o trabalho em sala de aula, definindo o currículo e até as abordagens pedagógicas. Concepção esta que ainda permanece no cotidiano de muitas escolas brasileiras.

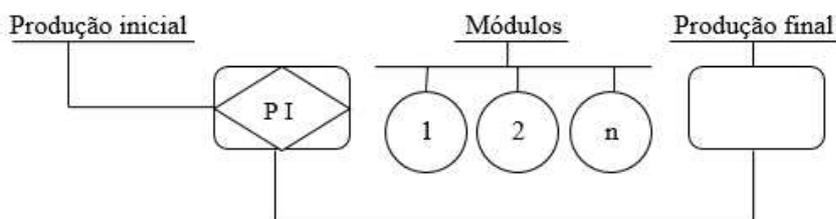
Todavia, nossa proposta seguiu uma perspectiva em que os conteúdos são tratados no livro didático como práticas sociais, atendendo às necessidades da escola e a comunidade a qual a mesma está inserida. Esta concepção atual é a que postula Rojo e Batista (2003, p.44), ao afirmarem que

É necessário que o livro didático um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio de conhecimento e no sentido da reflexão na direção dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Dessa forma, refletindo sobre que é texto, o que é gênero, qual o papel do livro didático no contexto educacional brasileiro e como trabalhar o ensino da produção textual do gênero dissertação escolar de forma profícua, com o objetivo de atender a tamanhos questionamentos, chegamos a uma proposta de produção textual resinificada, ou seja, um procedimento sistematizado de ensino da escrita voltado para um gênero específico – a dissertação escolar.

Para atender os pressupostos requeridos para o desenvolvimento da escrita argumentativa elaboramos uma **SD⁵ específica** para o trabalho com o gênero dissertação escolar. A proposta de SD foi readaptada a partir dos pressupostos dos pesquisadores do grupo de Genebra e seguidores no Brasil, Dolz, Noverraz e Schnewly, (2004) e Costa-Hübes (2009), conforme Figura 4:

⁵ A descrição da SD pode ser consultada no subtópico 3.2 apresentação da proposta de intervenção.

Figura 4 – SD readaptada.

Fonte: Autoria própria.

A nossa proposta ressignificada de SD, baseada no grupo de Genebra para alunos da Suíça, país cuja situação educacional, difere muito da situação educacional brasileira, conforme Costa-Hübes (2009, p.25):

No sistema suíço, todos os anos de ensino, possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise linguística/reescrita de texto.

Diante das diferenças sociais e educacionais entre os alunos brasileiros e os suíços adequamos nossa SD conforme as realidades linguísticas dos alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, os alunos do 9º ano.

A aplicação da sequência didática com o gênero dissertação escolar está dividida em quatro módulos com dez etapas cada uma, totalizando vinte e uma horas/aulas com 50 minutos. Construimos um quadro em que sintetizamos as principais informações da SD ressignificada tais como: tempo, etapa/módulos, carga horária destinada para cada atividade. (ver Anexo C)

3.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa se constitui de duas propostas de produção escrita do gênero dissertação escolar dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A primeira proposta seguiu as orientações encaminhadas pelo livro didático, servindo também como diagnóstico para a segunda produção.

A segunda produção — proposta interventiva — compreende que a linguagem escrita deve ser utilizada em situação concreta de comunicação, com um propósito comunicativo definido, coloca os alunos como sujeitos historicamente situados, e, portanto, suas produções são mais do que meros textos produzidos na e para escola, mas que podem circular com eficiência nas esferas sociais fora dela.

Dessa forma, escolhemos como ação interventiva, a *sequência didática*, proposta de Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004), porque compreendemos ser um modelo didático facilitador de aprendizagem, capaz de direcionar o trabalho do professor, visando ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos.

Desse modo, propusemos uma sequência de tarefas organizadas em atividades de leitura, estudo do gênero e estudo dos operadores argumentativos a partir de textos mais próximos da realidade dos alunos.

Na primeira produção escrita participaram 20 alunos, sendo que selecionamos 18 textos. A retirada de 02 textos do *corpus* está relacionada a não atenderem aos critérios de análise adotados pela pesquisa tais como: 1 ocorrência dos operadores argumentativos e a diversidade de formas; 2 uso dos operadores argumentativos quanto ao propósito comunicativo almejado.

Na segunda produção foi realizada através de uma Sequência Didática. A análise ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro momento comparamos a utilização dos operadores argumentativos nas duas fases observando se houve aumento, variação e/ou repetições desses elementos no texto. No segundo momento tratamos dos operadores argumentativos com o foco nos possíveis efeitos de sentidos que esses elementos apontam. Nessa fase selecionamos 18 textos, que se adequaram aos pressupostos citados acima.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Este capítulo se detém à análise quanti-qualitativa dos operadores argumentativos evidenciados na escrita dos discentes-sujeitos que participaram deste estudo. Em um primeiro momento, analisaram-se o emprego desses operadores na escrita de uma dissertação escolar orientada pelo livro didático, em outro momento analisa-se a ocorrência desses operadores após a aplicação de uma sequência didática desenvolvida para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à primeira produção.

Ainda, a análise concentra-se no uso desses operadores visando observar se o emprego dos mesmos atende ao propósito comunicativo almejado. Dessa forma, nessa análise, será possível verificar se há uma adequada articulação textual no sentido de uma apropriação desses operadores e o seu efetivo emprego, assim como também se as relações discursivas **estabelecidas** são construídas para um melhor encaminhamento da argumentatividade.

Assim, com base na classificação dos operadores argumentativos postulada por Koch (2005, 2011, 2015), buscou-se observar os operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão; os que introduzem a conclusão; os que introduzem argumentos alternativos; os que introduzem uma explicação ou justificativa; os que contrapõem argumentos e os operadores argumentativos que marcam argumentos, com menor ou maior força, para uma mesma conclusão.

4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL ENCAMINHADA PELO LIVRO DIDÁTICO

A primeira fase de produção textual do gênero dissertação-escolar seguiu as orientações apresentadas pelo livro didático de língua portuguesa mediada pelo professor regente da disciplina. Desta primeira produção, escrita participaram 20 alunos, sendo que selecionamos 18 textos que atendiam a critérios descritos na subseção 3.3.

O Quadro 2 apresenta dados da primeira produção textual da dissertação-escolar, no que se refere à utilização dos operadores argumentativos, à variação de formas, quantidade e repetição desses elementos linguísticos nos textos e quais operadores foram selecionados pelos alunos.

Quadro 2 - Frequência dos operadores argumentativos na primeira produção textual.

| QUANTIDADE, VARIAÇÃO E REPETIÇÃO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS | | | | |
|---|---|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL | | | | |
| ALUNOS | QUANTIDADE DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS | VARIAÇÃO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS | OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS | |
| | | | OPERADORES | REPETIÇÃO |
| AI-01 | 5 | 3 | e, pois, ou | e (2x) pois (2x) |
| AI-02 | 5 | 4 | e, porque, pois | e (3x) |
| AI-03 | 9 | 6 | e, ou, já se, e, ou até, por causa | e (3x), ou até (2x) |
| AI-04 | 7 | 3 | pois, e, ainda | e (4x), pois (2x) |
| AI-05 | 5 | 4 | assim como, mas, e | mas (2x) |
| AI-06 | 5 | 4 | Ou, porque, e, pois | e (2x) |
| AI-07 | 5 | 4 | pois, enquanto, mas, e, | e (2x) |
| AI-08 | 4 | 3 | até, já, e | e (2x) |
| AI-09 | 8 | 4 | porque, já, mas, e, | que (4x), mas (2x) |
| AI-10 | 4 | 2 | só porque, e | só porque (2x), e (2x) |
| AI-11 | 4 | 3 | ainda, por causa, só porque | por causa (2x) |
| AI-12 | 7 | 5 | só porque, ou até, ou, se, e | só porque (2x), ou (3x) |
| AI-13 | 6 | 4 | e, apenas, se, porque | e (2x), se (2x) |
| AI-14 | 8 | 4 | e, já, para que, ou seja | e (5x) |
| AI-15 | 8 | 6 | só, mas, e, porque, ou, apenas | e (3x) |
| AI-16 | 7 | 4 | por causa, ou até, e por isso, mas | por causa (4x) |
| AI-17 | 8 | 5 | pois, mas, ou seja, portanto, e | mas (3x), e (2x) |
| AI-18 | 8 | 3 | mas, porque, ou seja | mas (4x), porque (2x), ou seja (2x) |
| TOTAL | 114 | 16 | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, dissertações escolares produzidas por alunos do 9º ano Ensino Fundamental.

Pela leitura do quadro acima, percebemos que de um total de 114 operadores argumentativos, aproximadamente 16 tipos foram usados pelos alunos escritores dos 18 textos analisados. Isso mostra que os alunos usam esses

elementos na escrita de seus textos, entretanto, sem diversificá-los muito, optando pelos operadores argumentativos mais conhecidos.

É importante ressaltar que os operadores argumentativos fazem parte da gramática da língua, mas figuram como elementos de relação que pertencem a classes argumentativas invariáveis (conjunções, advérbios, locuções conjuntivas etc.) ou palavras que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não incluiu nas classes gramaticais, e, por isso, foram classificadas à parte (em muitas gramáticas são palavras denotadoras de inclusão, de exclusão, de retificação etc.). Essas palavras, que têm merecido pouca atenção nas aulas de Língua Portuguesa (descritas como meros elementos de relação e destituídas de qualquer conteúdo semântico), segundo Koch (2015), são responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos enunciados.

De modo geral, percebemos que apenas seis alunos escritores (A-03, A-09, Al-14, AL-15, AL-17 e Al-18) fizeram uso de um total de pelo menos 08 operadores argumentativos em seu texto, quando comparados aos demais. Porém, não os diversificando muito e repetindo alguns deles. Outro dado refere-se ao uso do operador argumentativo “e”, apenas seis alunos (A-05, A-09, A-11, A-12, A-16 e A-18) não utilizaram em seus textos, enquanto os demais utilizaram e com muitas repetições na maioria dos casos.

Nos estudos linguísticos, os operadores argumentativos do discurso são os elementos responsáveis pela estruturação do texto, pela orientação argumentativa. Koch (1984) distingue dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: os do tipo lógico e os do tipo discursivo. Os encadeadores do tipo lógico têm a função de apontar a o tipo de relação que o locutor estabelece entre o conteúdo de proposições em um único enunciado. Os do tipo discursivo, por estruturarem os enunciados dos textos por meio de encadeamentos sucessivos, são denominados operadores de discurso.

Dessa forma, compreendemos que esses elementos, mesmo sendo usados de modo reduzido e frequentemente repetidos ao longo do texto, são de conhecimento dos alunos. Porém, quando analisamos seu emprego na constituição dos textos, podemos constatar que não há uma proficiência por parte de alguns alunos redatores porque as ideias apresentadas não são corretamente articuladas, de forma que, muitas vezes, o operador empregado não cumpre a função esperada. Isso nos leva a supor que há um desconhecimento no que se refere à importância

desses elementos como marcas enunciativas argumentativas que apontam para a progressão coerente num conjunto de ideias apontadas para uma determinada conclusão.

Neste sentido, Antunes (2003, p.32) critica as aulas de português que priorizam o ensino de uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses dessas unidades. Assim, analisar a frequência e o papel dos operadores argumentativos no direcionamento da argumentação na dissertação escolar é fundamental para analisar as estratégias usadas pelo enunciador no sentido de orientar para uma determinada conclusão.

A seguir, analisaremos textos e fragmentos de textos selecionados das produções destes alunos escritores que apresentaram problemas na sua elaboração, ocasionados por uma má articulação entre as ideias e/ou também pelo uso inadequado do operador, bem como as situações em que os marcadores foram assinalados de forma a atingir os efeitos pretendidos.

(AL-1) Brasil um país sem preconceito?

No Brasil há uma grande incidência de preconceito racial, principalmente contra negros e pardos. O preconceito é muitas vezes enrustido, pois mesmo existindo varias pessoas fingem que ele não existe.

O preconceito racial existe e se manifesta seja por meio de palavras ou por meio de ações. Ele deve acabar, pois as pessoas devem entender que não é a cor da pele que define a pessoa e sim suas ações e seu caráter.

Uma solução seria a realização de campanhas de conscientização e mais direitos para todos.

Destacamos, no texto acima, os operadores argumentativos “e” e “pois”, que foram repetidos pelo aluno escritor AL – 1. No primeiro parágrafo, o operador “e” foi empregado de forma correta, pois estabelece uma relação de adição com o enunciado anterior. O aluno defende a tese da grande incidência de preconceito racial e esta recai em um único grupo: negro e pardo, que foram unidos pelo operador “e”.

No segundo parágrafo, o operador “e” foi empregado três vezes de forma coerente, uma vez que mantêm com os enunciados anteriores uma relação de adição, o que corrobora com os pressupostos do Koch (2015), ao sugerir o uso do operador e quando houver a existência de dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, cabendo então o encadeamento de suas ideias por esse operador. Porém, o uso no terceiro parágrafo de conclusão foi empregado de forma inadequada, já que o enunciado anterior aponta como uma possível solução para a problema do racismo — uma realização de campanhas de conscientização — que teria como consequência à garantia de direitos para todos. O aluno AL – 1 utilizou um conectivo que estabelece uma relação de soma entre os enunciados. Ele deveria ter colocado um operador que direcione para a intenção pretendida de conclusão, usando um operador do tipo: assim, por isso, por consequência.

Já o operador argumentativo “pois” foi utilizado duas vezes de forma adequada, indicando explicações relativas aos enunciados anteriores. Na primeira ocorrência localizado no parágrafo inicial, o operador “pois” introduz uma definição para o termo enrustido. Já na segunda ocorrência, segundo parágrafo, o operador “pois” introduz uma justificativa mencionando o motivo (“não é a cor da pele que define a pessoa”), pelo qual o preconceito deve acabar. O uso do “pois” demonstra um certo conhecimento do discente quanto à sua finalidade argumentativa, todavia demonstra também um raso conhecimento quanto à diversidade dos operadores que poderiam substituir o “pois” e, assim, evitar a repetição no texto.

(AL-3) Brasil um país sem preconceito?

Dependendo de qual seja o preconceito, eu seria a favor ou até contra alguns. Sobre o preconceito racial eu sou contra, **por causa** que eles nascem daquela cor, não é porque querem.

Ao analisarmos o uso do operador **por causa** no fragmento acima, verificamos que ele não cumpre sua função de introduzir uma causa relativa ao argumento apresentado anteriormente. O aluno escritor defende a tese de que ele é a favor ou contra o preconceito, tudo depende do tipo de preconceito. Para cumprir o sentido pretendido pelo escritor ele deveria colocar um operador explicativo, como o

“porque”, o “pois”, etc., justificando a posição tomada de ser contra do preconceito racial.

(AL–9) “Brasil um país sem preconceito?”

“**Por que**” todos nós somos iguais não importa o que os outros pensem de nós, **mais sim** o que podemos mostrar para o mundo. O preconceito é só uma maneira que as pessoas usam para mostrar para não mostrar que ser diferente é normal

O excerto acima faz parte da conclusão do aluno escritor. Este inicia a conclusão do texto com um operador que não estabelece a função designada para seu plano de texto. O aluno usa o operador explicativo “**por que**” de forma incorreta, ele deveria optar por um marcador conclusivo. O operador não se relaciona com o enunciado anterior presente no outro parágrafo, nem cumpre a relação de explicação que introduz. Desta maneira, poderia ser retirado da oração sem causar nenhum prejuízo quanto a seu emprego e respectivo sentido.

Destacamos o uso do operador “**mais sim**”, que assume uma função de unir argumentos, dando-os importância de igualdade, independente do que os outros pensam, relacionando-os, com o poder de transformação defendido pelo aluno. Nesse sentido, Koch (2017) afirma, “há operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa”.

(AL– 12) Brasil um país sem preconceito?

O Brasil é um país onde a maioria das pessoas não sabem respeitar o indivíduo. Muitas pessoas se acham ser melhor que as outras **por causa** da cor da pele **ou até por causa** do dinheiro muita gente discrimina os outros **por causa** que tem emprego bom e que ganha bem, as vezes essas pessoas **só não** se tocam **e por isso** fica com esse tal preconceito. Ninguém é obrigado a gostar de ninguém **mais também** não é obrigado a os tratar mal, e **por causa** disso o Preconceito é sim um dos problemas mais sérios do Brasil.

No texto acima, observamos que foi utilizada uma diversidade de operadores: **por causa, ou até, só não, e por isso**. Houve a repetição do operador **por causa**, utilizado 4 vezes. Todos os operadores contribuem para formular argumentos para defender a tese que a maioria das pessoas não sabem respeitar o indivíduo e apontam para a conclusão que o preconceito é um dos problemas mais sérios do Brasil. Todavia, a repetição de um operador pode contribuir com a argumentatividade ou prejudicar. Tudo depende da escolha do operador. Cada operador mantém com seu enunciado uma relação de sentido.

Cabe destacarmos o operador “até” empregado no texto, pois, segundo Koch (2015), trata-se de um elemento de hierarquia superior, haja vista que assinala um argumento mais forte para uma conclusão. Isso implica em dizer que o AL-12 demonstra uma capacidade argumentativa maior expressa pelo uso mais diversificado e de certa maneira consistente dos operadores argumentativos. Não obstante, há de se considerar uma falha constante no uso do “mas” vs “mais”, pois o AL-12 usa com o sentido adversativo o termo “mais” erroneamente, haja vista que o adequado seria o “mas”, para a formulação do operador complexo “mas também”.

(AL– 17) O preconceito é presente no Brasil

Evidentemente sabemos que há preconceito no Brasil. Temos vários exemplos no nosso dia a dia, não adianta colocarmos uma venda nos olhos **para** não vermos isso acontecer que o Brasil vive com total preconceito.

Independente **se** é racial, (..) escolha sexual entre outros, nós brasileiros fazemos questão de deixar claro para todos que somos preconceituosos sim, é uma vergonha dizer **mas** isso é verdade.

Ou seja o preconceito já deveria estar extinto no nosso país, **mas** ao invés desse índice descer ele **só** aumenta, fazemos questão de mostrar, divulgar principalmente na internet que no caso somos a favor do preconceito, sei que tem o outro lado que não apoia **mais** é minoria.

Portanto sabemos que o preconceito existe e é assumido no nosso país, na nossa cidade e nas nossas casas.

Ao analisarmos este texto, logo no início o título já prende à atenção do leitor, pois não segue o comando direcionado pelo livro didático. Depois da leitura

confirma-se de fato a relação do título com o projeto argumentativo desenvolvido ao longo do texto. No que diz respeito ao repertório de formas dos operadores argumentativos o aluno redator utiliza de várias formas tais como: **para, se, mas, ou seja, portanto**. Repete o operador **mas** 3 vezes no plano do seu texto, o que demonstra desconhecimento em relação à diversidade de operadores que poderiam substituí-lo sem alteração de sentido, como o **porém**, o **contudo**, o **no entanto**, dentre outros. Com relação ao emprego correto desses elementos, cuja função é introduzir um sentido aos argumentos apresentado anteriormente, todos os operadores foram empregados de forma coerente relacionado ao sentido para qual apontam.

Todavia, o operador “**mas**” localizado no 3º parágrafo parte final, mesmo sendo escrito com a ortografia errada cumpre com a sua função de contrapor argumentos para conclusões contrárias. Vemos que o operador apresenta uma posição que a minoria do povo é contra o preconceito, opondo-se a outro argumento que a maioria do povo é a favor do preconceito. Mas cabe dizer que esse operador **mas** registrado fora do padrão normativo da língua escrita deve ser contemplado em discussões em sala de aula para que o aluno tenha a base da consciência fonético-fonológica e ortográfica, até mesmo porque se torna um empecilho para a produção de textos formais o fato de haver um desconhecimento gramatical-ortográfico por parte do autor do texto.

Já na 1ª linha do segundo parágrafo, o aluno redator não utilizou operador argumentativo, tornando o sentido do enunciado vago e incompreensível, deixando para que o sentido seja completado pelo do próprio leitor. O aluno tem como ponto de vista que o preconceito está presente no Brasil e para defendê-la utiliza argumentos como o **Se** é racial. Quando vai complementar o enunciado não coloca um operador para tal função. A retificação poderia ocorrer com a colocação do operador **OU** que teria a função de introduzir uma alternativa oposta relacionada aos tipos de preconceitos racial ou por opção sexual.

4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL OBTIDA NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: EM FOCO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Esta fase de produção textual realizou-se através de uma sequência didática, a qual foi ressignificada a partir da primeira produção textual. A análise se

deu em dois momentos distintos. No primeiro momento, comparamos a utilização dos operadores argumentativos nas duas fases, observando se houve aumento, variação e/ou repetições desses elementos no texto. No segundo momento tratamos dos operadores argumentativos com o foco nos possíveis efeitos de sentidos que esses elementos apontam. Nessa fase, selecionamos textos que se adéquem aos pressupostos supracitados.

Quadro 3 - Frequência dos operadores argumentativos na segunda produção textual.

| QUANTIDADE, VARIAÇÃO E REPETIÇÃO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS | | | | | | |
|---|------------|----------|--|----------|---|------------------------|
| PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR | | | SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR | | | |
| ALUNOS | QUANTIDADE | VARIAÇÃO | QUANTIDADE | VARIAÇÃO | OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS | |
| | | | | | OPERADORES | REPETIÇÃO |
| AI-01 | 6 | 3 | 7 | 7 | não só, mas também, ainda mais, a afim, além, e, já que | |
| AI-02 | 5 | 4 | 6 | 5 | além, ou seja, pois, enfim, então | Pois (2x) |
| AI-03 | 9 | 6 | 7 | 4 | Com isso, e, pois, isso causa | Com isso (2x), e (3x) |
| AI-04 | 7 | 3 | 5 | 4 | e, pois, e nem, então | pois (2x) |
| AI-05 | 5 | 4 | 11 | 8 | não só, mas, enfim, e também, enquanto, e | e (4x) |
| AI-06 | 5 | 4 | 8 | 5 | e, ainda, até mesmo, pois, e também | e (3x), e também (2x) |
| AI-07 | 5 | 4 | 4 | 2 | pois, e | pois (2x), e (2x) |
| AI-08 | 4 | 3 | 5 | 2 | e, por causa | e (4x), |
| AI-09 | 8 | 4 | 9 | 2 | e, com isso | e (8x), |
| AI-10 | 4 | 2 | 8 | 5 | já, por isso, mas, e então, e | já (2x), e (3x) |
| AI-11 | 4 | 3 | 4 | 3 | por causa, e, pois | e (2x) |
| AI-12 | 7 | 5 | 7 | 4 | pois, e, porque, mas | e (3x), mas (2x) |
| AI-13 | 6 | 4 | 8 | 3 | ou, e, com isso | e (5x), com isso (2x) |
| AI-14 | 8 | 4 | 5 | 3 | portanto, e, por causa | e (3x) |
| AI-15 | 8 | 6 | 8 | 5 | mas mesmo assim, pois, e, e assim, para que | pois (2x), e (3x) |
| AI-16 | 7 | 4 | 7 | 5 | por causa, mas, porque, para que, e | por causa (2x), e (2x) |

| | | | | | | |
|--------------|-----|----|-----|----|---------------------|---------|
| | | | | | | |
| Al-17 | 8 | 5 | 5 | 3 | Pois, e, portanto, | e (3x), |
| Al-18 | 8 | 3 | 7 | 3 | tanto para, e, pois | e (5x) |
| TOTAL | 114 | 16 | 120 | 28 | | |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, pesquisa em dissertações escolares produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Comparando as informações do quadro 02, depreendemos que houve modificações na quantidade, variação e repetição referentes ao uso dos operadores argumentativos na segunda versão (re) significada.

Após sequência de atividades desenvolvidas para o trabalho com os operadores argumentativos, os alunos escritores, ao produzirem as dissertações escolares, utilizaram-se mais desses elementos, diversificando-os ao longo dos seus textos e conseqüentemente diminuindo também a repetição desses marcadores.

Dessa forma, no geral constatamos um aumento na quantidade e variação dos operadores argumentativos. Em relação aos componentes quantidade e variação, os alunos escritores AL-01, AL-02, AL-05, AL-06, AL-10, AL-16 tiveram um aumento significativo desses marcadores. Por outro lado, alguns alunos escritores, AL-03, AL-04, AL-07, AL-14, AL-17 diminuíram o emprego dos operadores argumentativos.

Outro dado importante diz respeito à repetição dos operadores argumentativos. Apenas o aluno escritor AL-01 não utilizou em seu texto operadores argumentativos repetidos. Apresentamos abaixo textos e fragmentos de textos em que o número de operadores sofreu variação na quantidade, variação e repetição, bem como os efeitos de sentidos produzidos pelos seus empregos.

(AL-01) A seca atual está prejudicando o abastecimento de água no município de Jardim, Ceará podendo levar a escassez crônica. Esse problema **não só** prejudica os seres humanos, **mas também** os animais.

O desperdício da água agrava **ainda mais** o problema da seca. Em uma pesquisa realizada no município de Jardim, cerca de 26% da água é gasta somente com o uso de descargas. O desperdício acontece das mais variadas formas, como vazamentos, uso exagerado em banhos e escovação de dentes, lava jatos etc... Os governantes também têm sua parcela de culpa, **já que** não investem o suficiente para amenizar esse problema.

É necessário que o governo realize sistematicamente campanhas nas mídias, **a fim** de conscientizar a população quanto a necessidade de se economizar água, **além** da aplicação de multas para os esbanjadores de água, sejam eles pessoas físicas ou jurídicas.

O aluno escritor **AL-01** defende à tese que seca pode levar a escassez total no abastecimento de água no município de jardim. Para isso mobiliza vários operadores argumentativos sem repeti-los, colocando-os ao longo do texto uma carga argumentativa direcionada ao sentido apontado na tese.

Logo no 1º parágrafo foram utilizados os operadores “**não só**” e “**mas também**” somando dois enunciados em favor de uma mesma conclusão. Ou seja, a escassez de água acarreta consequências tanto para os seres humanos como para os animais.

Já no início do 2º parágrafo o aluno escritor continua seu plano de texto dentro da mesma classe argumentativa utilizando o operador argumentativo “**ainda mais**”, que introduz o enunciado adicionando de forma intensificadora a ideia de que o desperdício de água agrava o problema da seca.

No final do 2º parágrafo o aluno redator introduz o operador “**já que**” para dá uma explicação de que os governantes têm culpa, uma vez que, não investem no problema da seca.

O aluno conclui seu texto com dois operadores argumentativos, “**a fim**” e “**além**”, ambos encadeados dão força argumentativa aos enunciados estabelecendo uma relação de adição de ideias com a proposta de intervenção de criar campanhas nas mídias. Dessa forma, pode-se perceber a evolução do aluno escritor na primeira

produção textual e na segunda produção. Não repetiu, aumentou a quantidade e variação desses operadores argumentativos, demonstrando que o domínio desses elementos linguísticos produzem um texto mais coeso, coerente e persuasivo.

(AL-04) A crise no abastecimento de água no município de Jardim - Ce

A seca atual no Jardim **e** inclusive no país é uma situação que nos deixa triste, **pois** não tem água, há não ser comprada.

Necessitamos da água no nosso dia a dia, pois vivemos em torno da água. Sem ela não temos como viver. Ela está presente no maior tempo do nosso dia. Sem água não podemos tomar banho, não podemos cozinhar, **e nem** beber, **então** o que devemos fazer para não perdermos totalmente a nossa água.

Temos que economizar a água, temos que fazer campanhas de conscientização sobre a importância da água, saia nas ruas. Faço um protesto contra o desperdício da água, se mova, não fique parado sabendo que nós podemos ficar sem água a qualquer momento.

No texto apresentado acima o aluno escritor AL-04 inicia seu texto com vários argumentos relacionados à crise hídrica no município em que reside. Utiliza dois operadores argumentativos “**e**” e “**pois**”. Segundo Koch (2015), estes elementos respectivamente introduzem argumentos que somam e explicam o enunciado anterior em favor de uma mesma conclusão. Dessa forma constrói sua argumentação com elementos do seu contexto social ao inserir o operador “**e**” defendendo que a seca não é algo regional e sim o problema nacional. Ainda no encadeamento dos argumentos usa o operador “**pois**” explicando que a água só pode ser consumida se for comprada.

Já no segundo parágrafo o aluno escritor mobiliza vários enunciados desprovidos de marcadores argumentativos ressaltando a necessidade e importância da água para a sobrevivência humana. Retoma a orientação e a força argumentativa através dos operadores “**e nem**” e “**então**”. Estes introduzem argumentos numa mesma classe que se somam aos enunciados anteriores, direcionam-nos para uma mesma conclusão.

Ou seja, o aluno escritor mobiliza uma série de argumentos sem operadores relacionando-os diretamente à necessidade e importância da água e logo em

seguida introduz o operador “**e nem**” que une todas as proposições. Observa-se ainda que o operador no operador “**então**” tem a mesma orientação argumentativa do “**e nem**”, tendo implícito o elemento “**e**” contribui também, com a progressão temática relacionada aos argumentos que o operador anuncia. O texto do aluno sofreu uma redução na quantidade de operadores argumentativos, todavia não comprometeu a orientação pretendida pelo escritor.

(AL-05) Aprender a conviver ou solucionar?

Jardim um pequeno município de do estado do Ceará, um dos poucos que **ainda** era “rico” em água está em um estado crítico hídrico. Não só jardim que sofre com a seca, **mas** todo o Nordeste desse nosso País.

A crise hídrica é causada por vários desperdícios de água como: deixar à torneira ligada enquanto lavam-se os dentes, o lavamento das calçadas sem necessidade entre outros tipos de desperdícios que existem em todo o mundo.

Nesse pequeno município a população não está conseguindo se adequar a esse problema, que a cada dia que passa vem se tornando mais crítica.

Enfim, esse problema há solução **e** também há uma forma de conviver com ele. Podem diminuir a quantidade de água para lavar uma roupa, uma louça, desligar à torneira enquanto escovar, não lavar as calçadas **e** sim passar a varrê-las. Assim vai chegar água em todas as casas, a população na vai sofrer **e** isso melhora **e** ajuda o povo, a saber, a economizar **e** saber conviver com os problemas por mais que achem que eles sejam difíceis de solucionar.

Ao analisarmos o texto acima um dois pontos merecem destaque. O primeiro é o título, o aluno escritor AL-05 dialoga com seu leitor apresentando no próprio título a tese que irá defender. O segundo é a quantidade e repetição dos operadores argumentativos nas duas produções textuais. Na 2ª produção textual o aluno duplicou a quantidade e variação desses elementos. De 05 passou para 11 e de 04 passou para 08 operadores respectivamente.

O aluno defende a tese de que crise hídrica é causada por várias formas de desperdícios. Para tanto, utiliza ao longo do texto argumentos encadeados por operadores argumentativos, diversificando-os, repetindo-os de forma coesa, coerente com a orientação argumentativa defendida pelo seu escritor.

Desse texto, optamos por analisar a utilização do operador “**mas**” e a repetição do operador “**e**”. O operador “**mas**” foi introduzido no último argumento do primeiro parágrafo estabelecendo uma relação de oposição, pois os enunciados apresentam, claramente, orientações argumentativas opostas. De acordo com o aluno escritor, a seca acontece em todo o Nordeste, não é um fato local. Segundo Koch (2011), esse operador é tido por Oswald Ducrot como operador argumentativo por excelência, pois o locutor, num determinado enunciado, introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão e, em seguida, ao usar esse operador, opõe-lhe um argumento determinante para a conclusão contrária ao que foi exposto anteriormente.

(AL-06) A seca que estamos vivendo é muito dramática afetando nós humanos **e também** os animais. Nesse sentido, à respeito da situação o maior problema é a falta de água. Se olharmos bem são poucos os açudes que **ainda** há água, **até mesmo** as cacimbas estão secando.

Se as pessoas fizerem sua parte, pouparemos a água para que não falte para ninguém. Não desperdiçar, **pois** não saberemos o dia de manhã, principalmente no uso doméstico de água. Como devemos fazer isso? Lavando as roupas com pouca água **e** quando sobrar reutilizá-la para enxaguar as roupas **e** lavar as calçadas. Poupar em construções, ficarmos de olho nas torneiras **e** nos canos para na vazar **e também** em lava jatos.

Há muitas maneiras é só querer. A água é a fonte da vida não desperdice!

Como podemos notar no texto acima, a progressão do texto se faz através de sucessivos encadeamentos, assinalados por operadores argumentativos dentro escala, empregados adequadamente ao longo do texto, guiando o discurso do aluno escritor **AL-06**. Para construir seu plano faz-se necessário a análise de dois dados: quantidade e repetição de operadores argumentativos.

Com relação à quantidade e repetição dos operadores argumentativos nas duas produções textuais, na 2ª produção o aluno aumentou a quantidade e variação desses elementos. De 06 passou para 08 e de 04 passou para 05 operadores, respectivamente.

Desse texto, optamos em analisar o uso dos operadores “**e também**”, “**ainda**”, “**até mesmo**”, localizados no 1º parágrafo. Estes têm por função somar dentro dessa escala alguns argumentos e introduzir outros alternativos, sobrepondo fatos e aumentando a força argumentativa dentro do parágrafo. O aluno escritor chama a atenção sobre o “drama” provocado pela seca. Emprega os operadores de forma encadeada, sendo hierarquizados em favor do argumento mais forte e gerando uma ascendência de dramaticidade causada pela seca.

Ao utilizar o operador “**e também**” implica dizer que a seca atinge tanto os seres humanos como os animais. No decorrer do parágrafo usa o operador “**ainda**” somando a ideia que as fontes de água que restam já começam a secar. Continua a progressão dramática frente ao colapso das fontes de água com a introdução do operador “**até mesmo**”, que representa a última fonte de água, a própria vida. Conforme Koch (2015), o operador “**até mesmo**” assinala o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

(AL-07) A crise no abastecimento de água no município de Jardim Ceará

A cada dia a água vem diminuindo no município, **pois** o desperdício vem aumentando **e** as pessoas não percebem que elas mesmas são quem estão causando estes problemas.

Ao lavar à calçada, à casa, à louça **e** entre outras atividades isso vem causando muitos prejuízos ao meio ambiente.

Precisa-se economizar, preservar **e** cuidar bem do ambiente em que se vive, **pois** se continuar como estar a situação só vai piorar. Precisa-se parar com esse desperdício para que a água possa chegar a todas às residências.

Ao analisarmos o texto constatamos uma diminuição no número de operadores utilizados pelo AI-07, em relação à primeira produção. Entendemos que essa redução foi devido a uma nova orientação encaminhada pela sequência didática.

Já em relação à quantidade e variação o aluno escritor utiliza apenas dois operadores, “**e**” e “**pois**”, ao longo do texto, repetindo-os. Todavia, não prejudica a orientação argumentativa.

O aluno escritor defende ao longo do texto a tese de que o desperdício de água determina a crise no abastecimento nas residências. No 1º parágrafo utiliza o operador “pois” que, conforme Koch (2015), serve para justificar ou explicar um enunciado anterior. No caso, além de explicar provoca no leitor uma reflexão trazendo argumentos paradoxais.

Ao introduzir o operador “e”, cumpre a função de somar argumentos em favor de uma mesma conclusão de que o desperdício é causado pelas pessoas. Nas demais ocorrências os dois operadores “e” e “pois” seguem as mesmas orientações argumentativas conforme analisado anteriormente.

Diante do exposto, centrado no uso dos operadores argumentativos na construção textual, verificamos que após o desenvolvimento da *sequência didática*, os alunos escritores apresentaram melhoras significativas no emprego desses marcadores em suas dissertações escolares. De maneira geral, os produtores dos textos analisados conseguiram empregar os operadores argumentativos para encadear os enunciados do texto, de forma adequada, diversificando esses recursos linguísticos e criando estratégias argumentativas em direção ao convencimento do leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise na primeira produção, depreendemos que os alunos utilizaram os operadores argumentativos em suas produções textuais, no entanto, sem diversificá-los de maneira satisfatória, repetindo o mesmo operador por vezes, ao longo do texto, comprometendo o sentido pretendido pelo aluno redator de direcionar os argumentos para uma determinada conclusão.

Segundo os dados do quadro 01, de um total de 114 operadores argumentativos, aproximadamente 16 tipos foram usados pelos alunos escritores dos 18 textos analisados. De modo geral, na primeira produção apenas seis alunos escritores (A-03, A-09, Al-14, AL-15, AL-17 e Al-18) fizeram uso de um total de pelo menos 08 operadores argumentativos em seu texto, quando comparados aos demais alunos. Outro dado refere-se ao uso do operador argumentativo “e”, apenas seis alunos (A-05, A-09, A-11, A-12, A-16 e A-18) não utilizaram em seus textos, enquanto os demais utilizaram e com muitas repetições na maioria dos casos.

Todavia, na segunda produção, após sequência de atividades desenvolvidas os alunos escritores, utilizaram os operadores argumentativos de forma qualitativa e quantitativa. Ou seja, em alguns casos aumentaram quantidade e variação, já em outros diminuíram sem perder a força argumentativa pretendida. É o que constatamos nos componentes quantidade e variação, dos alunos escritores AL-01, AL-02, AL-05, AL-06, AL-10, AL-16, que tiveram um aumento significativo desses marcadores. Enquanto alunos escritores, AL-03, AL-04, AL-07, AL-14, AL-17, diminuíram o emprego dos operadores argumentativos.

Destaca-se, também, a evolução do aluno escritor AL-01 em relação à produção inicial que tinha utilizado repetição, porém desarticulada sem sentido. Já na segunda produção o aluno mobiliza vários operadores argumentativos sem repeti-los, colocando-os ao longo do texto uma carga argumentativa direcionada ao sentido apontado na sua tese.

A presença de operadores argumentativos nas dissertações escolares na segunda produção mediada pela sequência didática mostrou-se de grande importância na fundamentação de valores e hierarquias ou reforço da intensidade da adesão que os lugares retóricos suscitam. Revelou também que o emprego desses termos/marcas não se faz por uma mera escolha, mas, com certeza, tem um objetivo: tornar mais fortes as opiniões que devem ser acolhidas pelo leitor.

Outro aspecto é o tratamento dado pelo livro didático aos operadores argumentativos em classes gramaticais, sendo tratados apenas como elementos de relação não contribuem para um desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Outro aspecto importante é priorizar o texto como objeto central do ensino nas aulas de língua portuguesa para levar o aluno à prática constante de atividades de leitura e produção de textos, induzindo-o a refletirem sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, a adequação dos textos a cada situação de comunicação, como também ao uso de recursos que a língua oferece para a concretização de suas propostas de sentido.

O trabalho com produção de texto da ordem de argumentar coloca a prática do docente como objeto de reflexão, uma vez que a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais e que o texto é um objeto interacional que reflete tudo o que sabemos da própria língua. Nessa perspectiva, a pesquisa contribui para aproximar os professores de seu perfil ideal: “o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso do oral e do escrito da língua portuguesa.” (ANTUNES, 2003, p.14).

Concordamos plenamente com Antunes (2003, p.15), quando declara que tem uma “pedra no meio do caminho da aula de português”. Basta analisarmos alguns dados: altos índices de reprovações nas avaliações internas — professores de outras disciplinas atribuem o resultado à falta de leitura e compreensão textual — evasão escolar, predomínio de aulas puramente de nomenclaturas e classificações gramaticais.

Nesse contexto, surgiu a linha de pesquisa adotada nesse estudo. Partíamos da reflexão de que o ensino de língua portuguesa necessitava e necessita de mudança, e essa mudança se dá com o entendimento por parte do professor do seu perfil ideal. Ademais, pretendemos contribuir com este estudo para a continuidade do avanço das práticas de ensino da produção de textos no Ensino Fundamental do 9º ano, sobretudo os argumentativos que são desenvolvidos por meio de um procedimento de sequência didática.

Dessa forma, alinhado com o objetivo do Profletras de capacitar docentes e por consequência, propiciar o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, o referido estudo vem instrumentalizar professores de forma reflexiva acerca do

desenvolvimento da competência escrita argumentativa por meio de uma sequência didática.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. Introdução à análise textual dos discursos. **A linguística textual**. 2. ed. Revista e aumentada. Paulo: Cortez, 2011.

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, O. A argumentação da língua. 2. ed. Bruxelles: Mardaga, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BALTAR, M.A.R. Competência discursiva & gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich, Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BELLERTE, Irina. "On a Condition of the Coherence of Texts. *Semiótica*, 2, 1970, pp. 3335-63.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais**. São Paulo: parábola Editorial, 2017.

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245 – 288.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**. Brasília: [n.d.], 1996.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fn-de.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRITTO, L. P. L. (1997). Em terras de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. p. 117-126.

BONINI, A. A Noção de seqüência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA - ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208 - 236.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1999. FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9º ano: língua portuguesa. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle of interpretability of Discourse. **Text**, n.3, v.1, 1983, p. 71-98.

COSÉRIU. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. **Romanistisches Jahrbuch**, 1995, n.7, 29-54.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2009 (Tese do doutorado em Estudos da Linguagem).

_____. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, 5, 2009. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – o ensino em foco. Anais... Caxias do Sul: 2009. p. 1 -17.

COSCARELLI, Carla Viana. **A produção de gêneros textuais**. Veredas online – Ensino – n. 2, 2007, p. 78 - 86. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf . Acesso em: 12. set. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick, Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DIONÍSIO, Ângela. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, Oswald. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)

DUTRA, Vania L. R. O TEXTO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2014. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm> . Acesso em 20-07-2018 às 15:30hs

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. Tipologia dos textos. In: BRASIL. Secretaria da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. Maceió: Edufal, 2009.

GALAN, M. R. A. C. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná**. Florianópolis: UFSC, 1991. (Dissertação do Mestrado em Lingüística pela UFSC).

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudo sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do Português. Campinas, São Paulo: Pontes, 4a. edição ver. e amp., 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HARTMANN, P. "Text als linguistisches Objekt". In: STEMPEL., W. (ed.) *Beiträge zur Textlinguistik*. München: Fink, 1968, pp. 2 – 29.

HARWEG, Roland. *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink, 1968.

ISENBERG, Host. "Überlegungen zur Texttheorie". In: IHWE, j. (Ed.) *Literaturwissenschaft und Linguistik I*. Frankfurt: Athenäum, 1971, pp. 155 – 72.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017b.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017c.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística textual**. 02. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore. G. V.; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. *In: Letras e Letras*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: **Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, I., Gouvêa, G., & Vilanova, R. (2012). O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula. Rio de Janeiro: [s.n].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, (mimeo).

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

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é como se faz. Recife: UFPE. Séries debates, v. 1, 1983.

MENEGASSI, R. J. (1997). A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*. v. 19, n. 1, p. 111-125.

Minayo, M.C. (Março de 2011). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), p. 621- 626.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

OLIVEIRA, Esther Gomes. Aspectos Diferenciais dos Operadores Argumentativos e dos Marcadores Discursivos. IN: MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos; NETO, João Antonio de Santana (Orgs). *Discursos em Análises*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, Instituto de Letras, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, E. P.; **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.

PAIVA, Hermínia Maria Florêncio. **A produção do texto argumentativo no ensino fundamental**: desenvolvendo a competência escrita por meio da sequência didática. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2014.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nos escritos de universitários**: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et alli. São Paulo: Editora UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Cilene; PINILLA, Maria Aparecida M. de; COSTA, Maria C. R.; OLIVEIRA, Maria T. de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta

para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida. L.; SANTOS, Leonor W. (Orgs.). **Estratégias de Leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (2002). *Tratado de Argumentação: A nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

PLANTIN, C. *Argumentação: história, teorias e perspectivas*. Paris: PUF, 2005.
_____ (1990). *Essais sur l' argumentation*. Paris: Kimé.

QUEIROZ, Maria Linduína da Silva. Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de língua portuguesa do 9º ano – Pau dos Ferros, RN/ Maria Linduína da Silva Queiroz – 2016.

ROMANATTO, M. O livro didático: alcances e limites. São Paulo, 1987. Disponível em [http:// www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc)., acesso em 19 jun. 2018

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Adelino Pereira dos. **Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio**: dos gêneros textuais à análise de discurso. 2010.176f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SCHNEULWLY, B.; DOLZ, J.(Colaboradores).**Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião** : uma proposta de sequência didática para o 9º ano / Caroline Schwarzbold. - 2015.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Alice S. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criatividade e leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

TAFARELLO, Paulo César e RODRIGUES, Marlon Leal. **Coesão e coerência** textuais: Exercícios de sala de aula. 2ª ed. São Paulo editora: Ática, 1993.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de pesquisa-ação. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIEIRA, Silvia Maria. **A construção do argumento no ensino médio**: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

VIGNAUX, G. (1988). *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma teoria semântica argumentativa. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais* / Tereza Cristina Wachowicz. São Paulo: Saraiva 2012.

WEINRICH, H. **Linguistik der Lüge**. Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICES A

Etapas da sequência didática/exercícios**Após os comentários responda:**

1. Em que suporte foi utilizado o texto?
2. Quem são seus interlocutores?
3. O texto apresenta linguagem verbal e não verbal. Qual propósito comunicativo elas foram utilizada?
4. Comentários são o mesmo que argumentos?
5. Como classificar o gênero textual desse texto? E qual a sua finalidade?
6. O texto traz uma carga argumentativa em favor de ajudar o senhor da foto. Cite-as?
7. No texto a locutora utiliza a palavra fome em que sentidos ela foi utilizada?
8. Será que o objetivo da locutora foi alcançado com a publicação?

2ª AULA - (01 aula - 50 minutos)**Exercício norteador**

- 1 - Qual argumento possível utilizado pelo ministério da saúde sobre a Aids?
- 2 - Qual argumento possível utilizado pelo eu lírico a respeito do amor?
- 3 - Qual argumento possível utilizado pelo pintor na Pintura *Fuzilamentos de 3 de maio de 1808*, de Goya?
- 4 – Em sua opinião os textos foram mais dissertativos ou argumentativos? Ou ambos?
- 5 - Os textos apresentam linguagem verbal e não verbal. Com qual propósito comunicativo elas foram utilizadas?

- 6 – Dê outros exemplos de gêneros textuais que tem este caráter dissertativo-argumentativo presentes no seu cotidiano?

MÓDULO 2 – O GÊNERO DISCURSIVO

1. Qual o parágrafo da introdução?
2. Quais parágrafos do desenvolvimento?
3. Qual parágrafo da conclusão?
4. Qual o tema do texto?
5. Qual a tese?
6. Cite 02 argumentos relacionados à tese que estão presente no desenvolvimento.
7. Que tipo de conclusão a autora utiliza para finalizar seu texto? Sua proposta é viável? Se sim, que elementos ela utiliza e como conseguirá o resultados almejados?

4ª AULA (02 aulas – 100 minutos)

Estudo do texto/responda no caderno

- 1ª) – Todo tem uma intencionalidade comunicativa, ou seja comunicar com alguém. Quem é o interlocutor (destinatário), do Felipe Cândido da Silva.
- 2ª) – Resuma a tese: *Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente.*
- 3ª) – Qual objetivo de utilizar uma interrogação na introdução textual?
- 4ª) – Enunciado interrogativo relaciona-se com outros enunciados ao longo do texto? Cite alguns deles:
- 5ª) – Que conectivo (elemento de ligação), direciona o texto para a sua conclusão? Posso afirmar que há uma relação entre a tese colocada na introdução e as propostas de mudanças colocada na conclusão? Como?
- 6ª) – Os conectivos “e” e “Isso”, no segundo parágrafo, estão empregados com funções de sentidos diferentes. Quais são elas?

7ª) - Muitas vezes, os parágrafos estão unidos por conectivos, outras vezes não. Analisando o texto do Felipe, qual procedimento ele seguiu? Relacione sua resposta a coerência e a coesão.

MÓDULO 3 - CONHECENDO O GÊNERO – EM CENA A ARGUMENTAÇÃO

AULA 05 - ETAPA 5 - TIPOS DE INTRODUÇÃO E A TESE

Questões norteadoras:

- 1. O que muda na vida de um jovem quando ela engravida?**
- 2. O jovem pai tem a mesma mudança de vida que a mãe?**

AULA 06 - ETAPA 6 - TIPOS DE ARGUMENTAÇÃO

Aula 06

Tema: Identificar a tese e os argumentos

1) Nos parágrafos abaixo, sublinhe a tese e coloque os argumentos entre parênteses.

a) As leis já existentes que limitam o direito de porte de arma e punem sua posse ilegal são os instrumentos que efetivamente concorrem para o desarmamento, e foram as responsáveis pelo grande número de armas devolvidas por todos os cidadãos responsáveis e cumpridores da lei, independentemente de sua opinião a favor ou contra o ambíguo e obscuro movimento denominado desarmamento. Os cidadãos de bem obedecem às leis independentemente de resultados de plebiscito, enquanto os desonestos e irresponsáveis só agem de acordo com seus interesses desobedecendo a todos os princípios legais e sociais, e somente podem ser contidos através da repressão. (Opinião, site o Globo. Disponível em:<<http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2011/04/12/a-quem-interessa-um-plebiscito-sobre-desarmamento-924221689.asp>>)

b) As ditaduras militares foram uma infeliz realidade na América do Sul dos anos 1960 e 1970. Em todas elas houve drástica repressão às oposições e dissidências,

com a adoção da tortura e da perseguição como política de governo. Ao fim desses regimes autoritários adotaram-se formas semelhantes de transição com a aprovação das chamadas leis de impunidade, as quais incluem as anistias a agentes públicos. (*Eugênia Augusta Gonzaga e Marlon Alberto Weichert*, Carta capital. Disponível em:< <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-brasil-promovera-justica>)>

c) Todos os palestrantes concordaram que a participação da sociedade civil é fundamental para que qualquer debate sobre a comunicação avance no Congresso. “Se dependermos apenas do conservadorismo da Câmara e do Senado, será muito difícil avançar”, discursou o deputado Ivan Valente. Ele destacou o fato de que existem parlamentares no Congresso que tem fortes vínculos ou até mesmo são proprietários de meios de comunicação. “Até os Estados Unidos, o país mais liberal do mundo, estabelece limites para evitar monopólios e define que quem tem rádio não pode ter televisão, e vice-versa. Precisamos pautar-nos em propostas como essas”. (*Ricardo Carvalho*. Regulação da mídia é pela liberdade de expressão. Carta capital. Disponível em:<<http://www.cartacapital.com.br/politica/regulacao-da-midia-e-pela-liberdade-de-expressao>)>

d) Para a presidente do Conselho Federal de Nutricionistas, Rosane Nascimento, não é necessário que o Brasil lance mão de práticas baseadas no uso de agrotóxicos e mudanças genéticas para alimentar a população. “Estamos cansados de saber que o Brasil produz alimento mais do que suficiente para alimentar a sua população e este tipo de artifício não é necessário. A lógica dessa utilização é a do capital em detrimento do respeito ao cidadão e do direito que ele tem de se alimentar com qualidade”, protesta. (*Raquel Júnia*. Agronegócio não garante segurança alimentar. Caros Amigos. Disponível em:<<http://carosamigos.terra.com.br/>)>

e) A leitura de jornais e revistas facilita a atualização sobre a dinâmica dos acontecimentos e promove o enriquecimento do debate sobre temas atuais. A rapidez com que a notícia é veiculada por esses meios é clara, garantindo a complementaridade da construção do conhecimento promovida pelas aulas e pelos livros didáticos. O apoio didático representado pelo uso de jornais e revistas aproxima os alunos do mundo que os cerca. (*Ana Regina Bastos* - Revista

Eletrônica UERG. Mundo vestibular. Disponível em:
<<http://www.mundovestibular.com.br/articles/4879/1/Como-se-preparar-para-o-vestibular-utilizando-jornais-e-revistas/Paacutegina1.html>>

ETAPA 7

AULA 07 - TIPOS DE CONCLUSÃO

Atividade proposta

1ª) – Com base na discussão em sala e seu embasamento teórico sobre a conclusão que procedimentos o Helário adotou para a sua conclusão? Dê o seu ponto de vista?

ETAPA 8

AULA 08 - PREPARANDO A PRODUÇÃO FINAL

Proposta de atividade

1ª) – O professor propôs para os alunos que em virtude da problemática da seca e escassez de água no município de Jardim elaborassem uma entrevista na modalidade oral, gravada com duração de até 10 minutos nas localidades em que os alunos residiam com os moradores descrevendo a realidade vivenciadas por eles.

MÓDULO 04 – ELEMENTOS CONSTRUTORES

ETAPA - 09

AULA 09 - OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Atividade proposta

1. Identifique os sentidos dos operadores argumentativos destacadas nas frases abaixo:

- a) Hoje estou com um humor péssimo, **porque** briguei com mamãe.
- b) **Quando** acordei, minha bolsa havia sumido.

- c) **Conforme** eu já sabia, tirei nota baixa.
- d) **Ainda que** eu sofra, não voltarei.
- e) **Caso** você saia, feche a porta.
- f) Estudei o assunto, **mas** não entendi nada.
- g) Li **e** reli o livro.
- h) **Ou** você me engana **ou** não está maduro.
- i) Não só se atrasou, **mas também** esqueceu o trabalho de português.
- j) **À proporção** que estuda, mais aprende.

2. Em: "... ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas..." a partícula como expressa uma ideia de:

- a) causa
- b) explicação
- c) conclusão
- d) proporção
- e) comparação

3. "Entrando na faculdade, procurarei emprego", oração sublinhada pode indicar uma ideia de:

- a) concessão
- b) oposição
- c) condição
- d) lugar
- e) consequência

4. Assinale a sequência de conjunções que estabelecem, entre as orações de cada item, uma correta relação de sentido.

- 1. Correu demais, ... caiu.
 - 2. Dormiu mal, ... os sonhos não o deixaram em paz.
 - 3. A matéria perece, ... a alma é imortal.
 - 4. Leu o livro, ... é capaz de descrever as personagens com detalhes.
 - 5. Guarde seus pertences, ... podem servir mais tarde.
- a) porque, todavia, portanto, logo, entretanto

- b) por isso, porque, mas, portanto, que
- c) logo, porém, pois, porque, mas
- d) porém, pois, logo, todavia, porque
- e) entretanto, que, porque, pois, portanto

5. Reúna as três orações em um período composto por coordenação, usando conjunções adequadas.

Os dias já eram quentes.

A água do mar ainda estava fria.

As praias permaneciam desertas.

ETAPA -10

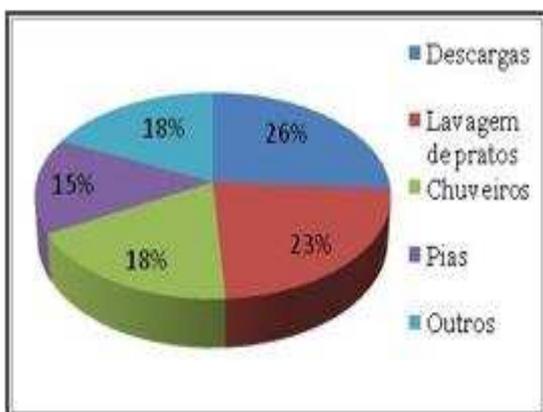
AULA 10 - PRODUÇÃO FINAL

Atividade final

Proposta de produção textual

Leia os textos para manter o foco no tema da proposta, reflita sobre o assunto abordado e com base nos seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **A crise no abastecimento de água no município de Jardim Ceará**, apresentando uma solução, ou alternativas que contribuam para resolução da problemática.

Texto 01



Texto 02

A ameaça da escassez da água

A seca atual apenas deu cores ainda mais vivas e dramáticas ao problema do abastecimento de água das grandes cidades, cuja solução depende de obras que se arrastam e, se não forem aceleradas, podem levar à escassez crônica. Uma advertência nesse sentido, a respeito da situação das dez maiores regiões metropolitanas do País, foi feita em 2011 pela Agência Nacional de Águas (ANA), que propôs aos governos federal e estaduais um esforço maior para evitar que prognósticos pessimistas se concretizassem.

Levantamento feito pelo jornal *O Globo* mostra que os conselhos da Agência não foram seguidos, pelo menos não na medida necessária, pois apenas 5 das 16 obras de maior importância a serem executadas naquelas regiões foram concluídas. As demais ou ainda estão em andamento ou nem ao menos começaram.

Durante muito tempo, um dos principais entraves à execução, pelo menos na medida necessária, de obras destinadas ao abastecimento de água e saneamento básico – coleta e tratamento de esgotos – era o seu pouco apelo eleitoral, já que são caras, mas nem um pouco vistosas. (...) Especialistas afirmam que o atraso das obras está ligado também, quando não principalmente, à demora na obtenção de licenças ambientais e na conclusão do processo licitatório, assim como na dificuldade técnica de tocar projetos de grande porte.

Questões como essas precisam, portanto, merecer maior atenção dentro do planejamento das obras do setor. Além disso, só uma ação conjunta da União e dos Estados, com medidas mais ousadas, será capaz de acelerar as obras já programadas e evitar o perigo da escassez na próxima década, para o qual a ANA chama a atenção. A grande lição da seca atual, que vem assustando muitas grandes cidades, é que nesse setor ser previdente é um elemento-chave, pois não há como improvisar soluções.

Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-ameaca-da-escassez-da-agua-imp-,1146554>>. Acesso em: 23 fev. 2015. 11h. Adaptado.

Texto 03

CRISE HÍDRICA

153 MANANCIAS. MAIS DA METADE EM ESTADO CRÍTICO.

O Ceará atravessa uma rigorosa seca. De acordo com a Funceme, na quadra chuvosa (entre fevereiro e maio) de 2016, choveu apenas 329,3 mm. A média para o período é de 600,7 mm. Isso significa que, este ano, tivemos 45,2% menos chuvas que a média. Se observarmos os cinco anos consecutivos de seca, 2016 só não foi

pior que 2012, deixando-o entre os 10 piores índices de chuva, desde a seca de 1951.

| VOLUME ATUAL DE ÁGUA NOS AÇUDES | | |
|--|-------------------------|-------------------------|
| AÇUDE | CAPACIDADE TOTAL | VOLUME ATUAL (%) |
| Castanhão | 6.700 hm ³ | 4,91% |
| Pacajus | 232 hm ³ | 43,66% |
| Pacoti | 380 hm ³ | 42,36% |
| Riachão | 46,95 hm ³ | 47,67% |
| Orós | 31,88 hm ³ | 9,47% |
| Curral Velho | 12,17 hm ³ | 49,50% |
| Gavião* | 33,30 hm ³ | 84,13% |

APÊNDICES B

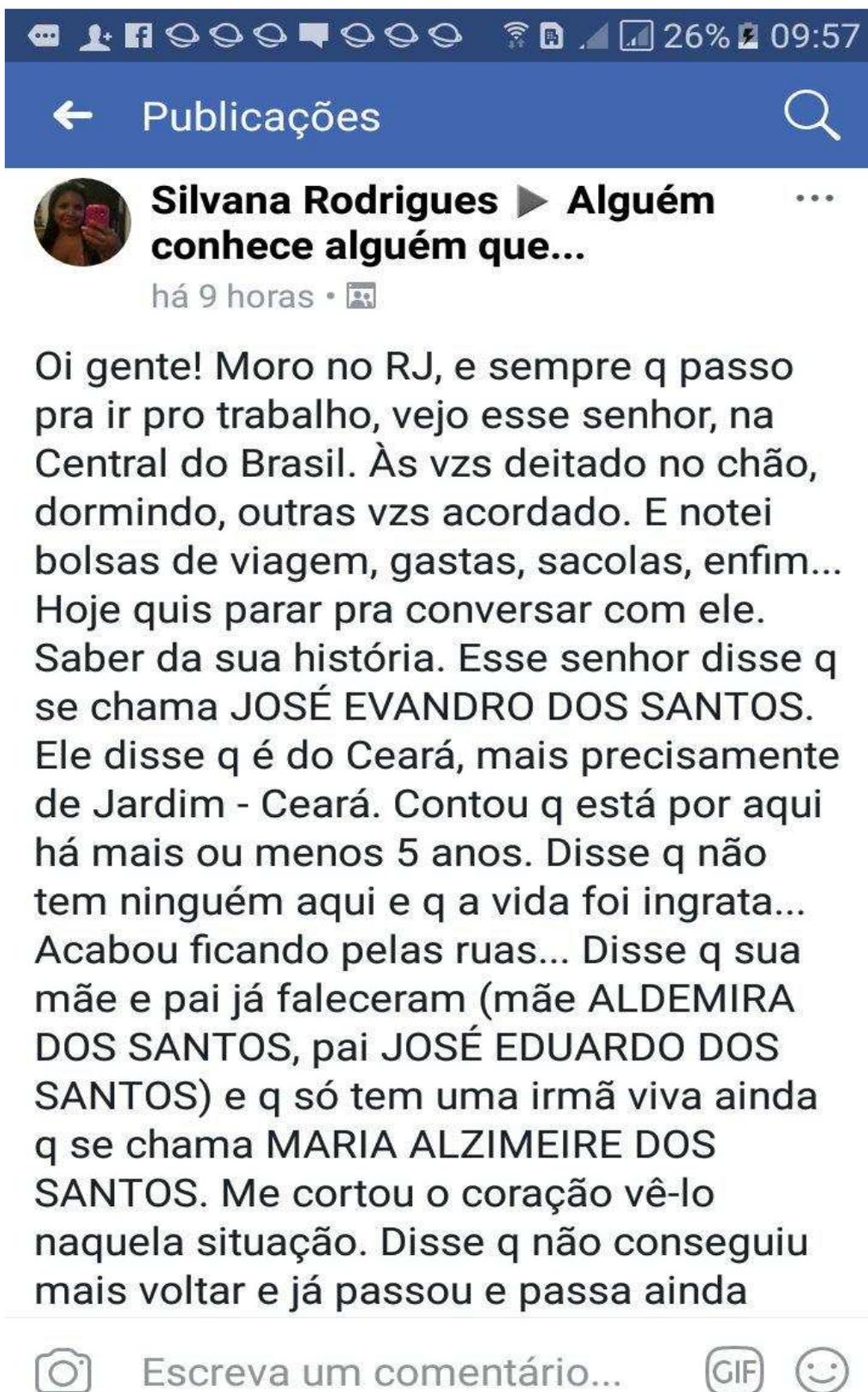
INÍCIO DA SEQUÊNCIA: TEXTO 01, aula 01, 01 de novembro



Escreva um comentário...



TEXTO



The image is a screenshot of a Facebook post. At the top, there is a status bar with various icons and the time 09:57. Below that is a blue navigation bar with a back arrow, the word "Publicações", and a search icon. The post is by "Silvana Rodrigues" and is titled "Alguém conhece alguém que...". It was posted "há 9 horas" and is visible to "Amigos". The main text of the post is a long paragraph in Portuguese. At the bottom, there is a comment input area with a camera icon, the text "Escreva um comentário...", and icons for GIFs and emojis.

26% 09:57

← Publicações 🔍

 **Silvana Rodrigues** ▶ **Alguém conhece alguém que...** ...

há 9 horas • 

Oi gente! Moro no RJ, e sempre q passo pra ir pro trabalho, vejo esse senhor, na Central do Brasil. Às vzs deitado no chão, dormindo, outras vzs acordado. E notei bolsas de viagem, gastas, sacolas, enfim... Hoje quis parar pra conversar com ele. Saber da sua história. Esse senhor disse q se chama JOSÉ EVANDRO DOS SANTOS. Ele disse q é do Ceará, mais precisamente de Jardim - Ceará. Contou q está por aqui há mais ou menos 5 anos. Disse q não tem ninguém aqui e q a vida foi ingrata... Acabou ficando pelas ruas... Disse q sua mãe e pai já faleceram (mãe ALDEMIRA DOS SANTOS, pai JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS) e q só tem uma irmã viva ainda q se chama MARIA ALZIMEIRE DOS SANTOS. Me cortou o coração vê-lo naquela situação. Disse q não conseguiu mais voltar e já passou e passa ainda

 Escreva um comentário...  



muitas dificuldades. Sua perna e pé estão muito machucados. Disse q tem dia q come, dia q não come... Chorou. Pedi pra tirar uma foto dele e quem sabe encontrar algum familiar q possa tirá-lo dessa situação. Não pude fazer muito por ele. O que eu tinha comprei água, lanche, suco... Pelo menos por aquele momento pude aliviar um pouquinho de sua fome. Mas espero conseguir com ajuda de todos q puderem compartilhar, q algum familiar seu, o encontre. Perguntei de abrigos, ele disse q moradores de ruas são muito maltratados, então prefere ficar ali, pelas ruas mesmo. Quem puder, por favor compartilhe. Quem conhecer esse município e se tiver grupos ou páginas no face dessa localidade, compartilhem lá por favor. A internet tem um alcance muito grande, vamos usar para o bem! Conto com vc!



Escreva um comentário...



02 AULA, 08 de novembro

Leia 'redação modelo' escrita por professora com tema do Enem 2017



Candidatos chegam para a prova no campus da Universidade Uninove Barra Funda
Foto: Edilson Dantas / Agência O Globo

Tamanho do texto [A](#) [A](#) [A](#)

A professora Carolina Pavanelli, do Sistema Eleva de Ensino, escreveu uma redação com base no tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", proposto pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deste ano. Leia o texto abaixo:

Sinfonia de inércia

A história nos conta que Beethoven, notadamente surdo, encostava uma ponta de um canudo em sua orelha e outra no piano, a fim de que sentisse as vibrações das notas que não podia escutar. O músico alemão, porém, era um gênio, que pouco precisava de instrução formal para desenvolver sinfonias estupendas. A realidade da maioria das pessoas com deficiência auditiva, inclusive no Brasil, é bem diferente. A dificuldade de proporcionar uma educação de qualidade para pessoas surdas é um problema de descaso histórico. Afinal, enaltecemos o fato de que foi ouvido, no Ipiranga, o brado retumbante de um povo heroico, mas nos esquecemos de que, independentemente da placidez das margens e de quaisquer prosopopeias ufanistas, vivemos onde muitos não conseguem ouvir.

O primeiro grande desafio é vencer a negligência governamental no que tange à formação de professores em nosso país. As aulas de ensino de Libras em cursos de graduação de Pedagogia ou licenciaturas, quando existem, são incipientes e pouco práticas, restringindo-se a cumprir um currículo estabelecido, mas se preocupando pouco em formar bem os profissionais de educação que lecionarão para surdos. Mesmo nas escolas, no ensino básico, a linguagem dos sinais não é sequer mencionada, muito embora seja a segunda língua oficial do Brasil. Isso não só cria como multiplica uma cultura cega de negar a existência de pessoas com

deficiência. Porém, fechar os olhos para um problema não faz com que ele desapareça.

Além disso, outro grande desafio é vencer a ausência de educação continuada plena e satisfatória para surdos, restringindo suas possibilidades no mercado de trabalho. Ainda que essa minoria consiga uma educação básica e até uma graduação de qualidade, raramente a formação vai além disso. Há uma preocupante escassez de cursos de extensão e pós-graduação para pessoas com essa deficiência, o que limita a busca por equidade em um ambiente cada vez mais competitivo. O preconceito não para por aí; se alastra pela sociedade. Afinal, não são raras as manifestações contrárias a sistemas de cotas que buscam justamente equalizar esses problemas.

Portanto, fica bem claro que é preciso dar atenção a essa questão que, além de injusta, é inconstitucional. O Ministério da Educação tem o dever de proporcionar uma educação plena para profissionais de educação, exigindo aulas práticas no ensino de libras e fiscalizando o desempenho e a inclusão nas escolas. Empresas também têm o importante papel de incentivar a contratação e a capacitação de surdos, entendendo que a diversidade só vem para somar em ambientes corporativos. Só assim poderemos reverter essa inércia social tão danosa, que nos faz ficar deitados eternamente no berço esplêndido da ignorância.

<https://extra.globo.com/noticias/educacao/leia-redacao-modelo-escrita-por-professora-com-tema-do-enem-2017-22032142.html> 03/11/2017

O tema da redação do Enem 2016 foi "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil".

Helário Azevedo e Silva Neto, de 17 anos, Ceará (CE)

"O Período Colonial do Brasil, ao longo dos séculos XVI e XIX, foi marcado pela tentativa de converter os índios ao catolicismo, em função do pensamento português de soberania. Embora date de séculos atrás, a intolerância religiosa no país, em pleno século XXI, sugere as mesmas conotações de sua origem: imposições de dogmas e violência. No entanto, a lenta mudança de mentalidade social e o receio de denunciar dificultam a resolução dessa problemática, o que configura um grave problema social.

Nesse contexto, é importante salientar que, segundo Sócrates, os erros são consequência da ignorância humana. Logo, é válido analisar que o desconhecimento acerca de crenças diferentes influi decisivamente em comportamentos inadequados contra pessoas que seguem linhas de pensamento opostas. À vista disso, é interessante ressaltar que, em algumas religiões, o contato com perspectivas de outras crenças não é permitido. Ainda assim, conhecer a lei é fundamental para compreender o direito à liberdade de dogmas e, portanto, para respeitar as visões díspares.

Além disso, é cabível enfatizar que, de acordo com Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", é necessário buscar uma "cultura de paz". De maneira análoga, muitos religiosos, a fim de evitar conflitos, hesitam em denunciar casos de intolerância, sobretudo quando envolvem violência. Entretanto, omitir crimes, ao contrário do que se pensa, significa colaborar com a insistência da discriminação, o que funciona como um forte empecilho para resolução dessa problemática.

Sendo assim, é indispensável a adoção de medidas capazes de assegurar o respeito religioso e o exercício de denúncia. Posto isso, cabe ao Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Justiça, implementar aos livros didáticos de História um plano de aula que relacione a aculturação dos índios com a intolerância religiosa contemporânea, com o fito de despertar o senso crítico nos alunos; e além disso, promover palestras ministradas por defensores públicos acerca da liberdade de expressão garantida pela lei para que o respeito às diferentes posições seja conquistado. Ademais, a Polícia Civil deve criar uma ouvidoria anônima, tal como uma delegacia especializada, de modo a incentivar denúncias em prol do combate à problemática."

Aula de redação projeto de intervenção de mestrado.

Rascunho para anotações. Data ___/___/2017

Candidata: Marcela Sousa Araújo, 21 anos, Itabuna (Bahia)

No meio do caminho tinha uma pedra

No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. Por um lado, o país é laico e defende a liberdade ao culto e à crença religiosa. Por outros, as minorias que se distanciam do convencional se aprofundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressores intolerantes.

O Brasil é um país de diversas faces, etnias e crenças e defende em sua Constituição Federal o direito irrestrito à liberdade religiosa. Nesse cenário, tomando como base a legislação e acreditando na laicidade do Estado, as manifestações religiosas e a disseminação de ideologias fora do padrão não são bem aceitas por fundamentalistas. Assim, o que deveria caracterizar os diversos "Brasis" dentro da mesma nação é motivo de preocupação.

Paradoxalmente ao Estado laico, muitos ainda confundem liberdade de expressão com crimes inafiançáveis. Segundo dados do Instituto de Pesquisa da USP, a cada mês são registrados pelo menos 10 denúncias de intolerância religiosa e destas 15% envolvem violência física, sendo as principais vítimas fieis afro-brasileiros. Partindo dessa verdade, o então direito assegurado pela

Constituição e reafirmado pela Secretaria dos Direitos Humanos é amputado e o abismo entre oprimidos e opressores torna-se, portanto, maior.

Parafraseando o sociólogo Zygmund Bauman, enquanto houver quem alimente a intolerância religiosa, haverá quem defenda a discriminação. Tomando como norte a máxima do autor, para combater a intolerância religiosa no Brasil são necessárias alternativas concretas que tenham como protagonistas a tríade Estado, escola e mídia.

O Estado, por seu caráter socializante e abarcativo deverá promover políticas públicas que visem garantir uma maior autonomia religiosa e através dos 3 poderes deverá garantir, efetivamente, a liberdade de culto e proteção; a escola, formadora de caráter, deverá incluir matérias como religião em todos os anos da vida escolar; a mídia, quarto poder, deverá veicular campanhas de diversidade religiosa e respeito às diferenças. Somente assim, tirando as pedras do meio do caminho, construir-se-á um Brasil mais tolerante.

Texto 04

Estudante é premiado por texto sobre racismo

Felipe Cândido Silva, aluno do Ensino Médio da Escola Professor Souza da Silveira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, foi premiado no Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Felipe escreveu sobre o racismo no Brasil.

Confira:

Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra
Por Felipe Cândido da Silva

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancado na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

Texto Argumentativo (Dissertação-Escolar)

Quando usamos a argumentação?

Quando queremos defender um ponto de vista; Quando apresentamos a nossa opinião; Quando propomos uma solução; Quando queremos convencer os outros a ceder a um pedido nosso.

- *Como se constrói um texto argumentativo?*

1. Estrutura do texto/Progressão temática

Introdução: Parágrafo inicial no qual se apresenta a proposição (tese, opinião, declaração). Deve ser apresentada de modo afirmativo, claro e bem definido, sem referir quaisquer razões ou provas.

Desenvolvimento: Análise/explicação da proposição apresentada; apresentação dos argumentos que provam a verdade da proposição: fatos, exemplos, citações, testemunhos, dados estatísticos.

Conclusão: Parágrafo final, no qual se conclui com uma síntese ou proposta de intervenção.

2. Escolha e ordenação dos argumentos

Deve-se: encontrar argumentos adequados; recorrer, sempre que possível e desejável, à exemplificação, à citação, à analogia, às relações causa-efeito; organizar os argumentos por ordem crescente de importância.

3. Articulação e progressão do discurso:

Estabelecer uma rede de relações lógicas entre as palavras, as frases, os períodos e os parágrafos;

- Construir um raciocínio que se vai desenvolvendo através de:
- Correta estruturação e ordenação das frases;
- Uso correto dos conectores;
- Respeito pelas regras de concordância;
- Uso adequado dos pronomes que evitam as repetições do nome;
- Utilização de um vocabulário variado, com recurso de sinônimos, antônimos...

A Tese (ideia que se pretende defender) de uma dissertação deve ser clara, objetiva e concisa, preferencialmente.

MODELOS DE TESE

1 – Cena descritiva:

Exemplo:

O som invade a cidade. Buzinas estridentes atordoam os passantes. Edifícios altíssimos cobrem os céus cinzentos da metrópole. Uma fumaça densa e ameaçadora empresta a São Paulo o aspecto de fotografias antigas sombreadas pela cor do tempo. É a paisagem tristonha da poluição.

2 – Uma frase declarativa ou afirmação:

Exemplo:

O artista contemporâneo, diante de um mundo complexo e agitado, tem por missão traduzir o mais fielmente possível essa realidade.

3 – Frases ou expressões nominais:

Exemplo:

Baixos salários. Médicos descontentes. Enfermagem pouco qualificada. Falta de medicamentos. Desvio de verbas. Hospitais insuficientes e mal aparelhados. Atendimento precário. Esse é o retrato da saúde pública brasileira.

4 – Resgate histórico ou dados retrospectivos:

Exemplo:

As primeiras manifestações de comunicação humana nas eras mais primitivas foram traduzidas por sons que expressavam sentimentos de dor, alegria ou espanto. Mais tarde, as pinturas rupestres surgiram como primeiros vestígios de tentativa de preservação de uma era...

5 – Citação: textual e comentada.

Exemplo:

Textual: "O escravo brasileiro, literalmente falando, só tem uma coisa: a morte". Joaquim Nabuco, grande teórico do movimento abolicionista brasileiro. Nabuco

revela uma das características que o pensamento antiescravista apresenta: a nota de comiseração pelo escravo.

Comentada: O teórico Joaquim Nabuco, em sua comiseração pelo escravo brasileiro, disse que este só tem a própria morte. O movimento brasileiro antiescravista, quando já fortalecido, deixou bem clara essa pungente acusação nas palavras dos abolicionistas.

6 – Pergunta ou uma sequência de perguntas:

Exemplo:

Os pensadores do século XIX propuseram nos termos da época as questões que, apesar de toda a posterior realidade, continuam a intrigar os críticos sociais: como funciona a mente de um político? Quais são os fatores imponderáveis que o levam a agir desta ou daquela maneira?

7 – Definição:

Exemplo

O envelhecimento é um processo evolutivo que depende dos fatores hereditários, do ambiente e da idade, embora ainda não tenham sido descobertas as causas precisas que o determine em toda a sua amplitude e diversidade.

8 – Narração:

Exemplo:

O ano de 1997 foi marcado pela expansão da informática no país: realizaram-se as mais importantes feiras do mundo, apresentando novidades que deslumbraram os brasileiros. Os mais ávidos de atualizar-se se transformaram em presas definitivas de um dos mercados mais lucrativos do planeta.

9 – Comparação:

Exemplo:

A era da informática veio aprofundar os abismos do país: de um lado, assistimos ao avanço tecnológico desfrutado por cerca de 2% da população; de outro, assistimos à crescente marginalização da maioria que sequer consegue alfabetizar-se minimamente.

10 – Declaração surpreendente:

Exemplo:

Jamais houve cinema silencioso. A projeção das fitas mudas era acompanhada por música de piano ou pequena orquestra. No Japão e outras partes do mundo, popularizou-se a figura do narrador ou comentador de imagens, que explicava a história ao público. Muitos filmes, desde os primórdios do cinema, comportavam música e ruídos especialmente compostos.

A ARGUMENTAÇÃO

O desenvolvimento é a parte mais extensa do texto. Compreende os argumentos (evidências, exemplos, justificativas etc.) que dão sustentação à tese – ideia central apresentada no primeiro parágrafo. O conteúdo dos parágrafos de desenvolvimento deve obedecer a uma progressão: repetir ideias mudando apenas as palavras resulta em redundância. Deve-se também evitar a reprodução de clichês, fórmulas prontas e frases feitas – recursos que enfraqueçam a argumentação.

Cabe lembrar, ainda, que a adequada utilização de seu repertório cultural será determinante para diversificar e enriquecer seus argumentos. Observe alguns exemplos de argumentação:

Tema: Televisão

Argumentação por exemplificação

Já foi criada até uma campanha – "Quem financia a baixaria é contra a cidadania" – para que sejam divulgados os nomes das empresas que anunciam nos programas que mais recebem denúncias de desrespeito aos direitos humanos. O mais importante nessa iniciativa é a participação da sociedade, que pode abandonar a passividade e interferir na qualidade da programação que chega às casas dos brasileiros.

Argumentação histórica

Quem assiste à TV hoje talvez nem imagine que seu compromisso inicial, quando chegou ao país, há pouco mais de meio século, fosse com educação, informação e entretenimento. Não se pode negar que ela evoluiu – transformou-se na maior representante da mídia, mas em contrapartida esqueceu-se de educar,

informa relativamente e entretém de maneira discutível.

Argumentação por constatação

Para além daquilo que a televisão exhibe, deve-se levar em conta também seu papel social. Quem já não renunciou a um encontro com amigo ou a um passeio com a família para não perder a novela ou a participação de algum artista num programa de auditório? Ao que tudo indica, muitos têm elegido a tevê como companhia favorita.

Argumentação por comparação

Enquanto países como Inglaterra e Canadá têm leis que protegem as crianças da exposição ao sexo e à violência na televisão, no Brasil não há nenhum controle efetivo sobre a programação. Não é de surpreender que muitos brasileiros estejam defendendo alguma forma de censura sobre a TV aberta.

Argumentação por testemunho

Conforme citado pelo jornalista Nelson Hoineff, "o que a televisão tem de mais fascinante para quem a faz é justamente o que ela tem de mais nocivo para quem a vê: sua capacidade aparentemente infinita de massificação". De fato, mais de 80% da população brasileira tem esse veículo como principal fonte de informação e referência.

A CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO

Temos sempre um objetivo definido: defender uma ideia, um ponto de vista. Para tanto, formulamos uma tese interessante, que será desenvolvida com eficientes argumentos, até atingir a última etapa: a conclusão. Não há um modelo único de conclusão. Cada texto pede um determinado tipo de fechamento, a depender do tema, bem como do enfoque escolhido pelo autor. Em textos com teor informativo, por exemplo, caberá a conclusão que condense as ideias consideradas.

Observe alguns dos procedimentos adequados para se concluir um texto:

Retomada da tese – é a confirmação da ideia central. Reforça a posição apresentada no início do texto. Deve-se, contudo, evitar a redundância ou mera repetição da tese.

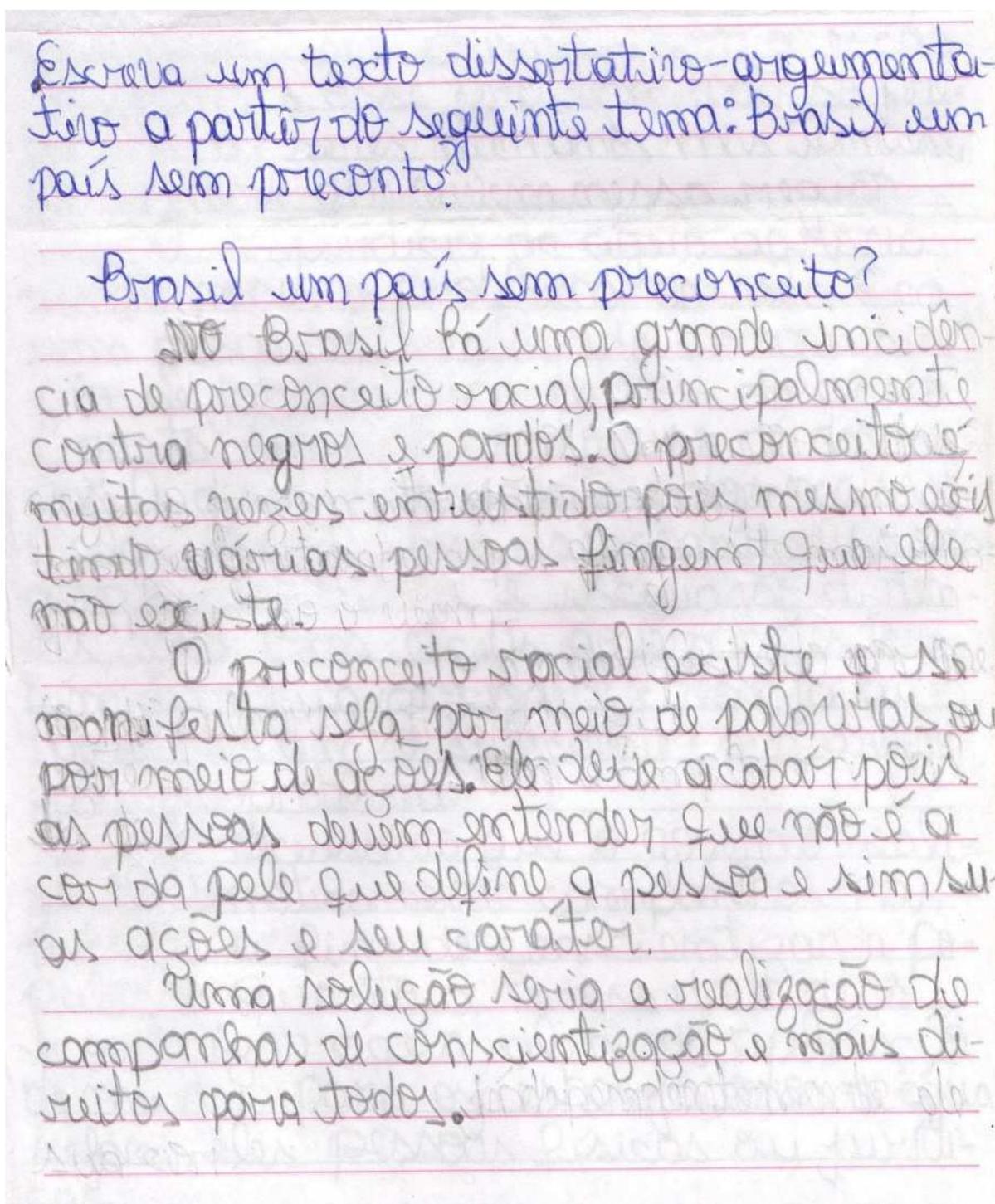
Proposta(s) de solução – partindo de questões levantadas na argumentação, consiste na sugestão de possíveis soluções para os problemas discutidos.

ANEXOS

ANEXOS A

Primeira produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor – AL-01



Primeira produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor – AL-03

BRASIL: UM PAÍS SEM PRECONCEITO?

DEPENDENTE DE QUAL SEJA O PRECONCEITO, EU SERIA A FAVOR OU ATÉ SERIA CONTRA ALGUNS. SOBRE O PRECONCEITO RACIAL EU SOU CONTRA, POR CAUSA QUE ELES NASCEM DAQUELA COR NÃO É POR QUE QUER, JA SE FOSSE O CASO DOS USUÁRIOS DE DEGRAS EU SOU A FAVOR, ALIAS SUGIRO QUE TODOS PUSSEM A FAVOR DO PRECONCEITO COM ESSAS PESSOAS POR QUE ELAS SE SENTIAM EXCLUÍDAS DO MUNDO E PODERIA QUERER INTERAGIR E PODERIA ATÉ SAIR DA VIDA DAS DRAGS.

O BRASIL CERTAMENTE É O QUE MAIS TEM CASOS DE PRECONCEITO, COM OS NEGROS, GAYS, TRANSEXUAIS ETC. NÃO SEI POR QUE OS BRASILEIROS SE COMPORTAM ASSIM, SE OS GAYS QUE RIM FICAR COM HOMENS SEM QUE RESPEITAM A OPINIÃO DELLES, OU OS SAPATONAS QUERENDO FICAR COM MULHERES SSSO NINGUÉM PODE TIRAR ESSA VONTADE DELLES POR ALI QUERENDO OU NÃO QUERENDO TODOS VÃO SER IGUAL POR DENTRO E FORA.

SUGIRO AS PESSOAS QUE PRACTICAM ESSE ECHE "PRECONCEITO" TIVESSEM UMA PUNIÇÃO COMO PRENDER OU ATÉ MESMO UMA PUNIÇÃO PRA FORA DO PAÍS.

Primeira produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor – AL-09

Você acha que no Brasil existiu preconceito racial? Se sim, acham que ele é assumido ou enfiado? Escreva um texto dissertativo argumentativo a partir do seguinte Tema

"Brasil: um país sem preconceito"

O Brasil sempre existiu racismo porque o Brasil não qualis o bante para aceitar as pessoas como ela são isso já existiu no época de dom pedro hoje e cada dia mais relatativa por conta disso as honens de alta

Sociedade eles acham que as negras não pode ter uma bom futuro uma boa educação porque eles acham que eles são inútil e não serve para

nada. mais hoje temos presidente negro jogador negro e entre muitos profissos que eles conseguem fazer por que o Brasil tem as negras como estudas

que os homens da sociedade pode mandar e isso um mundado como nos paulos e entre outra que mostra que o negro pode entrar no faculdade Bar e um negro pode ser medo, presidente o que quiserem

por que todas nós somos iguais não impedir o que as outras pensar de nós mais sim o que podemos mostrar para mundo o preconceito e so uma maneira que as pessoas usa para nos mostra que ser diferente e normal.

Primeira produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor- AL-12

um erro que no Brasil, preconceito racial: a sem-
 pre que ele a ra ra muito mistado: Evoluca em fatos de sua
 textos argumentativos a partir do seguinte:

Tema: Brasil: um país sem preconceito:

O preconceito de hoje em dia está em todo o lugar
 principalmente na nossa família em qual quem quem
 vai um, a gente o preconceito, algumas pessoas de bordo
 das pessoas só porque elas são diferentes das outras
 só porque o cara é alto, baixo, gordo, magro, ruivo, preto,
 branco, todos sabem o preconceito. Pra que alguém
 abusar tu não anda fazer coisa nenhuma ou até humilhar
 as outras e que fazemos hoje podemos pagar a mania,
 ou ego. tem pessoas que tem algo de pessoas com
 deficiência física ou mental as pessoas não podem para fazer
 se aquilo pode acontecer com ele ou com ela ou com seus
 filhos porque preconceito isso é uma cultura para o para
 eu não tenho preconceito com ninguém e vai ter...

"Preconceito nunca!!!..."

Primeira produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor- AL-17

Questões

uma coisa que no Brasil, preconceito racial: a não, esta que ele é o mesmo mundo: Escola sem texto discussões textos argumentativos a partir do seguinte:

tema: Brasil: um país sem preconceito:

O Preconceito de Hoje em dia está em todo o lugar principalmente na nossa família em qual quer lugar vai um, ou longe o preconceito, algumas pessoas de bordo das pessoas só porque elas são diferentes das outras só porque: o cara é alto, baixo, gordo, magro, ruivo, branco, todos sofrem o preconceito. Pra que agredir alguém tu não anda fazer coisa nenhuma ou até melhorar as outras o que fazemos hoje podemos parar a mania, ou seja. tem pessoas que tem algo de pessoas com deficiência física ou mental as pessoas não podem parar pra se aquele pode a vontade com ele ou com ele ou com seus filhos porque preconceito isso é uma história para o para eu não tenho preconceito com ninguém e não tem ...

"Preconceito nunca!!!"

ANEXOS B

Segunda produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor- AL-01

A seca atual está prejudicando o abastecimento de água no município de Jardim, como podendo levar a escassez crônica. Esse problema não só prejudica os seres humanos mas também os animais que vivem nessa região.

O desperdício da água agrava ainda mais o problema da seca. Em uma pesquisa realizada no município de Jardim, cerca de 26% da água é gasta somente com o uso de descargas. O desperdício acontece das mais variadas formas, como vasos vazios, uso exagerado em banhos e escovação de dentes, lava jatos etc. Os governantes também têm sua parcela de culpa já que não investem o suficiente para amenizar esse problema.

É necessário que o governo realize sistematicamente campanhas nas mídias a fim de conscientizar a população quanto a necessidade de se economizar água além da aplicação de multas para os esbompadores de água reforme eles pessoas físicas ou jurídicas.

Segunda produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor- AL-04

A CRISE NO ABASTECIMENTO DE ÁGUA NO MUNICÍPIO DE JARDIM-CE.

A SECA ATUAL NO JARDIM, E INCLUSIVE NO PAÍS, É UMA SITUAÇÃO QUE NOS DEIXA TRISTE, POIS NÃO TEM ÁGUA A NÃO SER COMPRADA.

PRECISAMOS DA ÁGUA NO NOSSO DIA A DIA, POIS VIVEMOS EM TORNO DA ÁGUA, SEM ELA NÃO TEMOS COMO VIVER, ELA ESTÁ PRESENTE NO MAIOR TEMPO DO NOSSO DIA, SEM ÁGUA NÃO PODEMOS TOMAR BANHO, NÃO PODEMOS COZINHAR, NEM BEBER, ENTÃO O QUE PODEMOS FAZER PARA NÃO PERDEMOS TOTALMENTE A NOSSA ÁGUA?

TEMOS QUE ECONOMIZAR A ÁGUA, TEMOS QUE FAZER CAMPANHAS DE CONCIENTIZAÇÃO, TEMOS QUE INFORMAR AS PESSOAS SOBRE A IMPORTANCIA DA ÁGUA, SAIA NAS RUAS, FAÇA UM PROTESTO CONTRA O DESPERDÍCIO DA ÁGUA, SE MOVA, NÃO FIQUE PARADA SABENDO QUE NÓS PODEMOS FICAR SEM A ÁGUA A QUALQUER MOMENTO.

Segunda produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor- AL-05

Aprender a Convenir ou solucionar?

Jardim um pequeno município do estado do Ceará, um dos poucos que ainda era "rico" em água está em um estado crítico hídrico. Não só Jardim que sofre com a seca mas todo o nordeste desse nosso país.

A crise hídrica é causada por vários desperdícios de água como: deixar a torneira ligada enquanto lavam-se os dentes, o lavamento das calçadas sem necessidade entre outros tipos de desperdícios que existem em todo o mundo.

Nesse pequeno município a população não está conseguindo se adequar a esse problema, que a cada dia que passa vem se tornando mais crítico.

Enfim, esse problema há solução e também há uma forma de conviver com ele. Podem diminuir a quantidade de água para lavar uma roupa, uma loja, desligar a torneira enquanto escovar, não lavar calçadas e sim passar a varre-las. Assim vai chegar água em todos os lares, a população não vai sofrer e isso melhora e ajuda o povo a saber a economizar e saber conviver com os problemas por mais que achem que eles sejam difíceis de solucionar.

Segunda produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor-AL-06

A seca que estamos vivendo é muito dramática afetando nós humanos e também os animais nesse sentido, a respeito da situação o maior problema é a falta de água se olharmos bem são poucos os açudes que ainda há água até mesmo as cachembas estão secando.

Se as pessoas fizerem sua parte pouparamos a água para quem não tem a ninguém, não desperdiçamos pois não sabemos o dia de amanhã principalmente no uso doméstico de água como devemos fazer uso, quando lavarmos roupas tentar gastar pouca água e quando sobrar assim que enxaguar usar a água para lavar as calçadas, poupar em construções ficarmos de olho nas torneiras e em canos para não vazarem e também em lava jatos há muitas maneiras e se querem a água e a fonte da vida não desperdiçam.

Segunda produção da dissertação escolar escrita pelos alunos

Aluno escritor-AL-07

Redação

A crise no abastecimento de água no município de Jardim Cereia

A cada dia a água vem diminuindo em no município, pois o desperdício vem aumentando, e as pessoas não percebem que elas mesmas são quem estão causando estes problemas.

AO fazer a caminhada, a casa, a escola e entre outras atividades isso vem causando muitos prejuízos ao meio ambiente.

Precisa-se economizar, preservar e cuidar bem do ambiente em que se vive, pois se continuar como está a situação só vai piorar, precisa-se parar com esse desperdício, para que a água possa se chegar a todas as residências.

ANEXOS C

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Você vai ler, a seguir, uma **dissertação escolar**, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de uma dissertação cujo ponto de partida deveria ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russel: "A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa". O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pelo candidato, foi considerado um dos melhores do exame.

Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russel, ao afirmar que "a mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa", nos apresenta uma certeza e uma dúvida. A certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso. É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

Correto está o filósofo, ao afirmar que "a mudança é indubitável". Porém a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar "positiva sob qual ponto de vista?". Manuel Bonfim, em seu texto "A América Latina: males de origem", associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a revolução industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista.

Passando da sociologia para a ecologia, podemos perceber, pelo texto "Bad evolution" de Alanna Mitchell, como o equilíbrio entre as espécies de uma lagoa pode ser alterado em função do aumento da temperatura. Entretanto, um ligeiro aumento na temperatura média do planeta pode reduzir o rigor do inverno em países "frios", aumentando a capacidade de produção agrícola desses países. Nesse caso o aumento da temperatura média do planeta deve ser considerado uma mudança positiva ou negativa?

Deve ficar claro que, muitas vezes, o ser humano não tem condições de avaliar o impacto causado por suas atividades. Sabemos que a instalação de uma usina termelétrica provoca o aumento



Roberto Weigand

da acidez nas chuvas da região onde se encontra, mas qual o impacto sobre o meio ambiente devido a todas as outras atividades humanas? A aplicação de um determinado projeto social pode melhorar a vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Como avaliar se isso é benéfico ou maléfico?

As palavras de Bertrand Russel, publicadas em 1959, continuam atuais e talvez nunca percam a atualidade. Talvez a humanidade deva continuar mudando sempre, sem nunca saber qual o próximo passo. Talvez estejamos condenados a continuar mudando, sem saber se caminhamos em direção à perpetuação da vida ou ao seu extermínio. Talvez Herbert Spencer esteja certo... e o progresso seja apenas parte da natureza humana.

indubitável: sobre o que não pode haver dúvida; incontestável.

(Aldebaran L. do Prado Júnior. In: *Vestibular Unicamp — Redações 2003*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 51.)

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
 - a) A introdução é constituída pelo 1º parágrafo; o desenvolvimento, pelos 2º, 3º, 4º e 5º parágrafos; a conclusão, pelo 6º parágrafo.
 - a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes.
 - b) A ideia de que o mundo em que vivemos muda com certeza, mas não temos como saber se essa mudança é ou não benéfica.
 - b) Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução?

7. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do texto dissertativo-argumentativo. Finalidade: explicar ou desenvolver um tema proposto, analisando-o sob determinado ponto de vista e fundamentando-o com argumentos convincentes; perfil dos interlocutores: quem escreve é o aluno ou candidato e quem lê é o professor, examinador ou corretor; o suporte é uma folha de papel; o tema são assuntos e fatos relevantes do momento, que geralmente suscitam divergências; a estrutura apresenta três partes: ideia principal ou tese, desenvolvimento (contendo argumentos que sustentam a ideia principal) e conclusão; a linguagem deve estar de acordo com a norma-padrão, tendendo à impessoalidade e à objetividade, com predomínio da 3ª pessoa do singular.
2. O desenvolvimento é construído em quatro parágrafos.
 - a) Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos?

O dinamismo é característica do universo, do planeta e da vida humana.
 - b) Que aspecto é abordado nos outros três parágrafos?

A dificuldade de saber se a mudança é benéfica ou não.
3. Os argumentos utilizados para fundamentar a tese podem ser de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos do desenvolvimento?

No 1º parágrafo do desenvolvimento utilizou exemplo e alusão histórica; no 2º, citação e alusão histórica (revolução industrial); no 3º, citação e exemplo (a lagoa); no 4º, exemplo e relações de causa e efeito.
4. Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?

Uma conclusão do tipo síntese.
5. Observe o título do texto. Você o considera adequado? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: Comente com os alunos que o título confirma o que o autor defende no texto.
6. Observe a linguagem do texto:
 - a) Que variedade linguística foi empregada?

Uma variedade de acordo com a norma-padrão.
 - b) Que pessoa gramatical dos verbos e pronomes predomina?

A 3ª pessoa do singular.
 - c) A linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade? Tende à objetividade ou à subjetividade?

Tende à impessoalidade e à objetividade.
7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

A dissertação escolar e o texto argumentativo

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a **dissertação**, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares.

A rigor, **dissertar** significa explicar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar.

Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de **dissertativo-argumentativo**.

AGORA É A SUA VEZ ►

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? Leia, a seguir, o painel de textos sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

Daniel Alves participou de dois gols do Barcelona na vitória sobre o Villarreal por 3 a 2 neste domingo. No entanto, o que mais chamou a atenção na atuação do brasileiro foi a maneira com que o lateral-direito lidou com uma manifestação racista. Aos 35 minutos do segundo tempo, torcedores jogaram uma banana dentro de campo quando o jogador ia cobrar um escanteio. Sem se abalar, Daniel pegou a fruta e comeu, como forma de protesto. [...]

[...]

Dani Alves recebeu diversas mensagens de apoio, incluindo uma publicação de Neymar dando força ao amigo de clube e de seleção brasileira.

[...]

(Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2014/04/dani-alves-desabafa-apos-ironizar-racismo-temos-que-rir-desses-retardados.html>. Acesso em: 17/6/2014.)

Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso

A campanha publicitária antirracista iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para ao menos reduzir a discriminação no futebol?

[...]

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. [...]

Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países [...]. Negros só ocuparam posições laterais no poder. [...]

Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. [...]

Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos. [...]

Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. [...]

[...]

Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros [...].

[...]

E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. [...] E nenhum deles teve



Yasuyoshi Chiba/AFP Photo

capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista?

Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? Um futebol dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem-pagos artistas de espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas.

[...]

Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

(Disponível em: <http://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/04/29/somos-todos-racistas-e-a-banana-do-daniel-alves-nao-muda-isso/>. Acesso em: 18/6/2014.)

NÃO EXISTE NADA MAIS

PERIGOSO

NO BRASIL DO QUE SER UM

JOVEM NEGRO

DOS 52.198 MORTOS POR

HOMICÍDIO EM 2011 NO PAÍS

MAIS DA METADE ERAM JOVENS

71,5% ERAM

NEGROS

93% ERAM HOMENS

WVMO

A COR DA PELE

É O PRINCIPAL MOTIVO DE

SUSPEIÇÃO POLICIAL

65% DOS

POLICIAIS

ENTREVISTADOS ADMITIRAM QUE

PRETOS E PARDOS

SÃO PRIORIZADOS NAS ABORDAGENS

PARA **55,8%**

DA POPULAÇÃO

A MORTE DE UM JOVEM NEGRO

CHOCA MENOS

DO QUE A MORTE DE UM JOVEM BRANCO

(Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/231/especial/ser-um-jovem-negro.html>. Acesso em: 18/6/2014.)

Adolescentes contra o racismo – Depoimento de Gabrielle dos Santos Oliveira

Bom dia a todos! Sou Gabrielle, tenho 15 anos, venho do município de Valente, faço parte do Comitê Estadual da Bahia e sou membro da equipe Pró Selo do meu município, juntamente com outros adolescentes, participando de discussões e buscando ações de melhorias para qualidade de vida de nossas crianças e adolescentes.

O que eu acho do racismo: Eu sou negra e já fui vítima desse preconceito. Sei como isso afeta psicologicamente as pessoas, fazendo com que elas se sintam inferiores a outras pessoas, o que não é certo e nem é verdade.



Bridgeman Images/Keystone
Brasil/Coleção particular

Be free three (2010), de Kaaria Mucherera.

Uma das coisas que o País pode fazer para acabar com o racismo, por exemplo, é iniciar uma mudança na educação — porque ela é a base de tudo —, buscando valorizar a história do povo africano que foi um povo que influenciou muito em nossa cultura, pois na escola nós só aprendemos, na maioria das vezes, que os negros vieram ao Brasil como escravos. Não nos falam que de lá vieram muitas rainhas e que aqui elas foram transformadas em escravas.

Portanto, a mensagem que deixo a vocês aqui hoje é: Não se pode julgar uma pessoa pela cor da sua pele, afinal o que realmente importa é o que cada um traz dentro de si.

(Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19697.htm. Acesso em: 18/6/2014.)

Quando nasci em São Paulo, tinha tudo para que minha vida desse errado. Sou albino. Isso já acarreta uma série de problemas, como não poder tomar sol ou ter visão prejudicada. Tenho 10% de visão no olho direito e 15% no esquerdo. Além dessas inconveniências físicas, havia também os problemas econômicos. Minha mãe era empregada doméstica, e meu pai, feirante. Tínhamos poucos recursos. Quando nasci, eles ficaram assustados. Já tinham perdido um filho com albinismo, com sérios problemas cardíacos.

Passado o susto, minha família sempre me aceitou e deu apoio. Fora de casa, era diferente. As pessoas me apontavam na rua, debochavam. Fui chamado de vovô, rato branco, até mesmo de marciano — e olha que nem sou verde. Nunca quis me esconder em casa. Desenvolvi uma série de estratégias. À medida que as pessoas me zoavam, fui percebendo que elas me colocavam no centro das atenções. Na adolescência, decidi que ocuparia essa posição por conta própria. Fiz teatro amador, estudei inglês e me dediquei aos estudos. Com o incentivo de professores, fiz mestrado e doutorado em dramaturgia americana na USP — e virei professor.

(Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2013/03/roberto-nillo-biscaro-veneci-preconceitos-e-virei-defensor-dos-albinos.html>. Acesso em: 18/6/2014.)



Planejamento do texto

- Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expresse sua opinião sobre o tema.
- Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possa fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a norma-padrão.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto lido por seus colegas.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.

Revisão e reescrita

Antes de passar o texto ao seu suporte final, observe:

- se ele apresenta um posicionamento claro sobre o tema;
- se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista sobre o tema;
- se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem-desenvolvidos;
- se a conclusão realmente finaliza o texto, retomando as ideias desenvolvidas ou fazendo uma proposta;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;
- se apresenta um título convidativo à leitura e se o texto, como um todo, é persuasivo.

Concluída a revisão, passe o seu texto a limpo e guarde-o, pois ele será exposto no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo **Intervalo**.

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (I)

Leia este texto, de Nelly de Carvalho:

A força da palavra na publicidade

A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. Bolinger [...] destaca que, com o uso de simples palavras, a publicidade pode transformar um relógio em joia, um carro em símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical.

Assim, quando um congressista norte-americano ameaçou processar os fabricantes de determinados produtos por promessas não cumpridas — iniciativa que, aliás, se repetiria no Brasil —, um publicitário respondeu: "Então será necessário processar todos os fabricantes de cosméticos e perfumes, pois eles vendem à mulher um frasco de promessas".

Por suas propriedades semânticas, o texto publicitário informa que "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e que "Diet Coke traz o prazer de viver em forma". A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ("compre"), mas quase sempre se atende ao indicativo. E mesmo que eu não acredite no produto, "creio na mensagem publicitária que quer me fazer crer" [Baudrillard]. Pode-se dizer que é algo parecido com a crença em Papai Noel: mesmo que não se acredite no mito, todos o aceitam como símbolo de amor e proteção.



ESQUEMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
MÓDULO 1 – ARGUMENTAR UMA NECESSIDADE DA LINGUAGEM

| MÊS | ETAPA | CARGA HORARIA |
|---|--|----------------------|
| NOVEMBRO 1ª SEMANA | ETAPA 1 - ARGUMENTAR NA MODERNIDADE | 01 AULA |
| NOVEMBRO 1ª SEMANA | ETAPA 2 – ARGUMENTAR EM TODA PARTE | 01 AULA |
| MÓDULO 2 – O GÊNERO DISCURSIVO | | |
| NOVEMBRO 2ª SEMANA | ETAPA 3 – DISSERTAÇÃO – ARGUMENTATIVA ELEMENTOS COMPOSICIONAIS | 02 AULAS |
| NOVEMBRO 2ª SEMANA | ETAPA 4 – A IMPORTÂNCIA DE ARGUMENTAR | 01 AULA |
| MÓDULO 3 - CONHECENDO O GÊNERO – EM CENA ARGUMENTAR AÇÃO | | |
| NOVEMBRO 3ª SEMANA | ETAPA 5 - TIPOS DE INTRODUÇÃO E A TESE | 02 AULA |
| NOVEMBRO 3ª SEMANA | ETAPA 6 TIPOS DE ARGUMENTAÇÃO | 02 AULAS |
| NOVEMBRO 4ª SEMANA | ETAPA 7 TIPOS DE CONCLUSÃO | 02 AULAS |
| NOVEMBRO 4ª SEMANA | ETAPA - 8 TRABALHANDO A PRODUÇÃO FINAL | 02 AULA |
| MÓDULO 04 – ELEMENTOS CONSTRUTORES | | |
| DEZEMBRO 1ª SEMANA | ETAPA - 09 OPERADORES ARGUMENTATIVOS | 02 AULAS |

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|----------|
| DEZEMBRO 2ª SEMANA | ETAPA -10 PRODUÇÃO FINAL | 02 AULAS |
|-----------------------|-----------------------------|----------|

| | | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Domínios sociais de comunicação | Cultura literária ficcional | conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda | biografia romaneada romance romance histórico novela fantástica |
| Aspectos tipológicos | Narrar | narrativa de aventura narrativa de ficção científica | conto crônica literária |
| Capacidades de linguagem dominantes | Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil | narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada | adivinha piada |
| Domínios sociais de comunicação | Documentação e memorização das ações humanas | relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae | histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ... |
| Aspectos tipológicos | Relatar | ... | ... |
| Capacidades de linguagem dominantes | Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... | ... |
| Domínios sociais de comunicação | Discussão de problemas sociais controversos | textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia | discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ... |
| Aspectos tipológicos | Argumentar | ... | ... |
| Capacidades de linguagem dominantes | Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | ... | ... |
| Domínios sociais de comunicação | Transmissão e construção de saberes | texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete | artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ... |
| Aspectos tipológicos | Expor | ... | ... |
| Capacidades de linguagem dominantes | Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | ... | ... |
| Domínios sociais de comunicação | Instruções e prescrições | instruções de montagem receita regulamento regras de jogo | instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ... |
| Aspectos tipológicos | Descrever ações | ... | ... |
| Capacidades de linguagem dominantes | Regulação mútua de comportamentos | ... | ... |

(Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 60-1.)