



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PAULO MEDEIROS DE ANDRADE JÚNIOR

**A SEMÂNTICA DOS OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO NO ARTIGO DE
OPINIÃO A PARTIR DE UM LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**MOSSORÓ - RN
2021**

PAULO MEDEIROS DE ANDRADE JÚNIOR

A SEMÂNTICA DOS OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO A
PARTIR DE UM LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos

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

A553s Andrade Júnior, Paulo Medeiros de

A semântica dos operadores de contrajunção no artigo de opinião a partir de um livro didático do nono ano do ensino fundamental: uma proposta de sequência didática.. / Paulo Medeiros de Andrade Júnior. - Mossoró-RN, 2021.

106p.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Felipe dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Semântica. 2. Operadores de contrajunção. 3. Sequência didática. 4. Artigo de opinião. 5. Ensino fundamental. I. Santos, Antônio Felipe dos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

PAULO MEDEIROS DE ANDRADE JÚNIOR

A SEMÂNTICA DOS OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO A
PARTIR DE UM LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos.

Aprovada em: ____/____/____

Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos. (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira
Universidade Estadual do Ceará- UECE

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Aos meus Pais, Norteadores do bom caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Fonte de Vida e Sabedoria.

À minha mãe, exemplo de coerência e paciência.

À minha esposa pela paciência e apoio em todas as jornadas.

Ao meu filho cuja determinação profissional muita me orgulha.

Aos meus Colegas de Turma, Arivaldenia, Eliaci, Eli, Jacqueline, José Adjane, Lidiane, Noelisdânia, a Turma 06 do Mestrado Profissional em Letras – Profletras de Mossoró pelo engrandecimento acadêmico e profissional passados para nós no convívio do curso.

Ao Coordenador do Curso Professor Dr. Gilson Chicon Alves pelas aulas maravilhosas e suporte ao longo da jornada do Mestrado.

Aos Professores Dr. Alexandre Bezerra Alves e Prof. Dr. Moisés Batista da Silva pelos valiosos ensinamentos.

À Professora Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão pelas aulas tão esclarecedoras que deixaram saudades.

À Professora Dra. Hubeônia Morais de Alencar pela orientação certa e objetiva em aulas elucidativas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Felipe Aragão, pela esmerada orientação, pela disponibilidade e pela extrema paciência para comigo durante o desenvolvimento deste trabalho.

À banca avaliadora, formada pelo Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira e Prof. Dr. Gilson Chicon Alves pela disponibilidade em ler e avaliar este trabalho.

À Candice Cristiane, secretária do Profletras de Mossoró, sempre solícita em resolver as questões administrativas dos alunos.

Ao núcleo gestor da escola em que trabalho, representado pela diretora Aline Machado, que organizou meu horário de magistério, tornando possível minha presença às aulas do Profletras em Mossoró. Ao Professor Samuel Rodrigues pela inestimável contribuição ao texto original. À Sâmia Queiroz, diretora do colégio e ao coordenador Ney Sandro pelo apoio demonstrado desde o primeiro dia.

Aos estudantes do Nono ano do turno vespertino de 2020 de uma escola estadual de Fortaleza-CE, pela colaboração, dedicação e empenho por acreditar que podem ser melhores quando a vontade se alia ao foco.

A todos aqueles que contribuíram para que esse trabalho viesse à luz.

Muito Obrigado.

“Argumentar é inerente à condição humana”.
(CASSEB-GALVÃO, 2018)

RESUMO

As relações humanas são permeadas pela linguagem e um dos maiores empregos que dela se faz acontece no ato de persuadir. Argumentar é imanente ao ser humano. A legislação educacional brasileira prevê a sustentação e contestação de uma opinião como habilidade a ser desenvolvida no ensino básico e, em função disso, este trabalho se propõe ao estudo do gênero artigo de opinião. Nesse sentido, a pergunta que move esta pesquisa é: como se materializa a semântica dos operadores de contrajunção no artigo de opinião? Assim, o objetivo é mostrar a possibilidade de trabalhar esses operadores aplicando uma sequência didática. Para tal intento, buscou-se o estudo da argumentação e das estratégias argumentativas assim como de seus operadores aliada à leitura de textos desse gênero em busca da familiaridade com o mesmo sob a égide da perspectiva reflexiva. A pesquisa amparou-se nas teorias de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010, 2011, 2012), Kock e Elias (2017), Antunes (2007, 2010) e Brait (2000) no que se refere aos gêneros textuais, atributos e sua utilização em sala de aula. Foram pesquisadas, como esteio teórico, as contribuições de Abreu (2012), Casseb-Galvão (2018), Cunha (1998), Guimarães (1987), Pacheco (2016) e Perelman e Tyteca (2002) no que se refere à argumentação e aos operadores argumentativos. Igualmente importantes, os aportes teóricos advindos de Bräkling (2000) e Casseb-Galvão relativos às peculiaridades do artigo de opinião. A metodologia adotada segue os fundamentos da pesquisa-ação de Thiollent (2011) e sua natureza qualitativa tem, como lastro teórico, a obra de Oliveira (2008). O procedimento didático adotado é a sequência didática, dividida em três etapas que são a apresentação do gênero artigo de opinião, o desenvolvimento das competências discursivo-textuais, destacando os operadores contrajuntivos e a proposta de produção textual mediante atividades linguísticas escritas, de acordo com a orientação preconizada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). A pesquisa propõe sugestões ao livro didático “Se liga na língua” do nono ano para aprimorar o ensino-aprendizagem do artigo de opinião.

Palavras-chave: Semântica; Operadores de Contrajunção; Sequência Didática; Artigo de Opinião; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Human relationships are permeated by language and one of the greatest uses of language is in the act of persuading. Arguing is immanent to the human being. The Brazilian educational legislation provides for the support and contestation of an opinion as a skill to be developed in basic education and, as a result, this work proposes the study of the opinion article genre. In this sense, the question that drives this research is: how is the semantics of the counterjunction operators materialized in the opinion article? Thus, the objective is to show the possibility of working these operators by applying a didactic sequence. For this purpose, we sought to study argumentation and argumentative strategies as well as their operators combined with the reading of texts of this genre in search of familiarity with it under the aegis of the reflective perspective. The research was supported by the theories of Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010, 2011, 2012), Kock and Elias (2017), Antunes (2007, 2010) and Brait (2000) regarding textual genres, attributes and their use in the classroom. As theoretical support, the contributions of Abreu (2012), Casseb-Galvão (2018), Cunha (1998), Guimarães (1987), Pacheco (2016) and Perelman and Tyteca (2002) were researched with regard to argumentation and to argumentative operators. Equally important are the theoretical contributions from Bräkling (2000) and Casseb-Galvão regarding the peculiarities of the opinion article. The methodology adopted follows the foundations of the action research of Thiollent (2011) and its qualitative nature has, as theoretical basis, the work of Oliveira (2008). The didactic procedure adopted is the didactic sequence, divided into three stages that are the presentation of the opinion article genre, the development of discursive-textual skills, highlighting the counterjunctive operators and the proposal of textual production through written linguistic activities, according to the orientation advocated by Schneuwly, Dolz and Noverraz (2004). The research proposes suggestions to the ninth grade textbook “Se liga na língua” to improve the teaching-learning of the opinion article

Keywords: Semantics. Counterjunction Operators; Following teaching; Opinion article; Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Argumentos quase lógicos	32
Quadro 2 - Argumentos baseados na Estrutura do Real	32
Quadro 3 - Argumentos que fundamentam a estrutura do Real	33
Quadro 4 - Articuladores discursivo-argumentativos	45
Quadro 5 - Conjunções de contrajunção	47
Quadro 6 - Sequência Didática (1ª Etapa)	50
Quadro 7 - Sequência Didática (2ª Etapa)	50
Quadro 8 - Sequência Didática (3ª Etapa)	51
Quadro 9 - Os gêneros textuais no livro Se Liga na Língua	57

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/1996)

LD - Livro Didático

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD - Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Didático Se liga na língua 9º ano	52
Figura 2 – Sumário do LD “Se liga língua” 9º ano – Capítulo 2	53
Figura 3 - Carta Aberta – O Coletivo em primeiro plano	54
Figura 4 - Texto 1º de outubro Dia Nacional e Internacional do Idoso – parte final	56
Figura 5 - Questionário sobre o texto – Tipologia de carta aberta	57
Figura 6 - Trecho de carta pessoal de Franz Kafka e questionário	58
Figura 7 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade”	59
Figura 8 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade” (cont.)	60
Figura 9 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade” (fim)	61
Figura 10 - Refletindo sobre “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade”	63
Figura 11 - Questionário sobre o texto supracitado e carta ao prefeito de Fortaleza	64
Figura 12 - Seção Eu, Cidadão	65
Figura 13 - Seção Eu, Cidadão (continuação)	66
Figura 14 - Seção Se eu quiser aprender mais	67
Figura 15 - Parágrafo 9 a 10 da “Carta aberta aos de vida pública e boa vontade”	69
Figura 16 – Fragmento de um artigo de opinião de autoria de Dráuzio Varella	70
Figura 17 - Parágrafo de artigo de opinião e respectivo questionário	71
Figura 18 - Seção Momento de Produzir – Planejando e elaborando carta aberta	72
Figura 19 - Seção Momento de escrever – Avaliando nossa carta aberta	73
Figura 20 - Transformando a carta aberta em artigo de opinião	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SINOPSE DAS CORRENTES LINGUÍSTICAS NO ENSINO BRASILEIRO	18
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA NORMATIVA.....	21
1.2 O ENSINO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA EPILINGUÍSTICA	25
1.3 A PERSPECTIVA EPILINGUÍSTICA NA PRESENTE PESQUISA.....	28
2 AS TEORIAS DE ARGUMENTAÇÃO E SEUS SUBSÍDIOS PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	29
2.1 A ARGUMENTAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA RETÓRICA GREGA E PELA NOVA RETÓRICA DE PERELMAN.....	30
2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PELA PERSPECTIVA DE OSWALD DUCROT.....	39
3 A PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO COMO MEIO DE APRIMORAR AS HABILIDADES DISCURSIVA-ARGUMENTATIVAS	41
3.1 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL EM BAKHTIN/MARCUSCHI E OUTROS TEÓRICOS.....	41
3.2 ATRIBUTOS SOCIODISCURSIVOS, TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E LINGUÍSTICOS DO ARTIGO DE OPINIÃO	46
3.3 OS ARTICULADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS NO ARTIGO DE OPINIÃO.....	50
3.4 OS OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO NA PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO.....	52
4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
4.2 EXPLANAÇÃO DAS ATIVIDADES	55
4.3 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	59
4.4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NA LÍNGUA NO CAPÍTULO CONCERNENTE AO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO.	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, ainda que pesem todos os avanços alcançados, mostram índices considerados inexpressivos em relação à aquisição das competências e habilidades sociocomunicativas de acordo com os documentos que regem os objetivos educacionais brasileiros.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que afere o nível de aprendizado do aluno, de 2017, mostra que, ao final do ensino fundamental, no nono ano, somente 50% dos alunos atingiram o nível básico em leitura e interpretação de texto; 28% de proficiente; 6% de avançado e 16% de insuficiente¹. A prova é aplicada a cada biênio.

Outro exame, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é a prova que tem a maior abrangência mundial e sua aplicação de 2018, a mais recente, publicada no final do mesmo ano, revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros não possuem o nível básico de matemática, 55% em ciências e, em leitura, 50% dos alunos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens deveriam adquirir até a conclusão do Ensino Médio. São índices que revelam deficiências cujas causas são complexas, mas uma das principais é o baixo investimento educacional brasileiro, em relação ao Produto Interno Bruto² (PIB) quando se compara ao gasto dos países desenvolvidos e, em função disso, a carreira do magistério ainda está associada às más condições de trabalho e a baixa remuneração que não alcança, em alguns estados federativos, o piso salarial³ determinado por lei.

A não priorização à educação em geral e, especificamente, ao ensino da língua pátria remonta aos primórdios. De acordo com os registros históricos, sabe-se que, somente em 1837, com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, instalou-se o padrão de ensino de português e, na segunda metade do século, o governo reconhecia o magistério em língua pátria⁴.

Assim, já dessa época, textos clássicos de Camões, Vieira, Machado de Assis, entre outros, tornaram-se pretexto para se estudar a gramática normativa e essa prática ainda

¹ 1.782,431 de alunos participaram da prova. A edição da prova SAEB de 2019 não dispõe ainda dos dados finais e consolidados, razão pela qual não estão disponíveis para análise.

² O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, em um ano.

³ O piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira é o valor mínimo a ser pago ao docente por 40 horas semanais de serviço. O valor atual é de R\$ 2.557,74. A lei do Piso Salarial tem abrangência nacional e foi sancionada em 2008, mas ainda há estados que a descumprem como o Acre, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2018).

⁴ O cargo de professor de Português foi criado em 1871 por Dom Pedro II, via decreto. Fonte: www.camara.leg.com.br

persiste, restringindo a Língua Portuguesa a um conjunto de regras a serem memorizadas e que são comumente esquecidas logo após a avaliação bimestral. Essa apreensão mecanicista de regras de ortografia ou de sintaxe não é profícua, pois o aluno não a utiliza, em suas necessidades de comunicação, de forma fragmentada, estanque, como lista de palavras ortograficamente erradas para correção ou sequência de orações subordinadas para o aluno classificar, relegando a funcionalidade e dinamicidade da língua à taxonomia.

Ora, se se entende o ensino de língua portuguesa como ferramenta de interlocução e, por extensão, de interação social, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem deva trabalhar a funcionalidade textual-discursiva dos conteúdos que estão previstos nos planos de ensino e amparados na legislação educacional correlata.

Essa pesquisa coaduna com os objetivos do Profletras que visam aumentar a proficiência de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental. É sabido que os níveis qualitativos de proficiência em Leitura e Interpretação do nono ano das escolas estaduais são preocupantes.⁵

Nesse sentido, ela se propõe ao estudo do artigo de opinião em uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando o uso das conjunções adversativas na contra-argumentação no referido gênero.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica, em nível pessoal⁶, pelo propósito de auxiliar a aprendizagem da leitura e da capacidade de escrita e, portanto, incrementar a capacidade sociocomunicativa do alunato concludente do nono ano que ainda se mostra insipiente.

Constato que o aluno, sobretudo aquele da escola pública, egresso do oitavo ano, dispõe de domínio de leitura e compreensão limitadas de maneira a lhe servir de suporte para o ato da escrita. A leitura individual, na sala de aula, é uma prática salutar e necessária à qual me dedico em mais de uma década de magistério com o ensino fundamental.

Assim, faz-se necessário o prévio trabalho de convencimento coletivo da importância da leitura e ainda assim, muitas vezes, em função da resistência de alguns alunos ao ato de ler, tomo deles a leitura individual após mostrar lhes mostrar a importância da leitura na vida profissional e pessoal deles. Esse trabalho de convencimento me requer paciência e diplomacia visto que muitos alunos são de família com múltiplas carências, inclusive as do âmbito da afetividade. Para alunos nessa situação, a leitura e a escrita carecem de relevância.

⁵ A prova Brasil, aplicada em 2015, 2017 e 2019, mostrou, respectivamente, percentual de 27%, 31% e 31% de escala proficiente em leitura e interpretação de texto de alunos do 9º ano das escolas públicas estaduais cearenses. Esses índices revelam a pertinência de programas visando à melhora desses indicadores educacionais. (BRASIL, 2019).

⁶ Fez-se necessário o relato em primeira pessoa por se tratar de relato de experiência docente.

Desse modo, considero que, pela longa vivência profissional com esses jovens, é possível o resgate da estima desses estudantes mostrando o papel transformador da Educação que é salutar na vida pessoal e profissional deles. Ainda que o ambiente familiar muitas vezes não lhes seja favorável, é na escola que o aluno se vê acolhido e tem suas demandas educacionais diagnosticadas. Ajudá-los a aperfeiçoar a leitura, adquirir o prazer de ler e, conseqüentemente, a escrever de forma efetiva constituem um sacerdócio para mim.

Como ler e escrever são indissociáveis, considero igualmente importantes a sequência dessas duas ações, isto é, ler, reler e a partir da leitura, escrever sobre a temática lida. Ora, sabe-se que uma das habilidades requeridas do aluno é argumentar de forma convincente. Para convencer é imprescindível ter argumentos robustos e tal requisito demanda leitura e vivência.

A Argumentação me é um tema caro; Ela advém do estudo da Filosofia que me ensinou a pensar com ordem e também e, não menos importante, a argumentar. Saber argumentar é condição essencial para a escrita eficiente de vários gêneros textuais tais como o artigo de opinião, carta de leitor, carta de solicitação ou de reclamação, crônica argumentativa, dissertação, editorial, entre outros.

Desse modo, a argumentação e a contra-argumentação sempre exerceram e exercem papel essencial na minha trajetória docente, pois, ao trabalhar a produção textual com os estudantes, é salutar a seleção, análise, validade e relevância dos argumentos com os quais os estudantes compõem suas produções escritas, particularmente a redação propositiva cobrada em certames para ingresso às universidades públicas ou a produção de artigo de opinião, gênero textual presente na nona série do Fundamental.

A contra-argumentação utiliza marcadores argumentativos específicos também chamados de operadores de contrajunção para refutar a argumentação.

A respeito desses operadores, Fabri (2001, p. 21) afirma que

Em nosso estudo sobre as conjunções adversativas, estaremos entendendo por diferenças semânticas todas aquelas que dizem respeito ao significado, ao conteúdo, ao valor dessas conjunções. Esse significado será estabelecido através de traços que determinarão as diferenças e semelhanças entre os valores das conjunções, orientando o seu uso em diferentes tipos de textos. Assim, ao definirmos os traços significativos para as conjunções **mas, porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto**, como de **quebra de expectativa, de retificação, de contraste, de negação**, esses traços serão vistos dentro de uma teoria da enunciação. (Grifos de Fabri).

Ou seja, as conjunções adversativas, utilizadas na contra-argumentação, têm traços distintos e assumem valores específicos na tipologia textual. Elas possuem atributos que diferenciam umas das outras e imprimem traços semânticos diversos.

Essa diferenciação de traços semânticos é salutar na escrita e reescrita de textos predominantemente argumentativos como o Artigo de Opinião.

Almeida (2008, p. 37) destaca que os operadores argumentativos, também chamados de marcadores, atuam como “elementos responsáveis pelo direcionamento pretendido pelo locutor, constituem relações discursivas ou argumentativas que delineiam a estratégia argumentativa escolhida por esse locutor”.

De acordo com Almeida (2008), a escolha dos operadores argumentativos é determinada pela estratégia a ser adotada pelo locutor para a elaboração textual nas relações argumentativas.

Ainda sobre os operadores de contrajunção, Almeida (2008, p. 37-38) afirma que

Através dela enunciados de orientações argumentativas diferenciadas são contrapostos, direcionando a conclusões contrárias: *mas* (*porém, contudo, todavia* etc). O *mas* é considerado por Ducrot o marcador por excelência, e, de acordo com Fávero (1991), acontece em enunciados factuais, indicando a não satisfação de condições para que uma situação ocorra, o que frustra uma expectativa criada no interlocutor; *embora*, ainda que e apesar de, conforme Fávero (1991), registram-se, de modo geral, em situações inesperadas ou não desejadas, podendo estar presentes em enunciados factuais, hipotéticos ou contrafactuais, contudo mantém uma expectativa no leitor.

Ainda que não haja consenso em relação à classificação das conjunções adversativas quanto à carga semântica e emprego que elas possuem, é importante salientar seu amplo emprego nos posicionamentos contra-argumentativos e efeitos de sentido.

É salutar que o aluno conheça o emprego dessas conjunções e saiba manuseá-las em suas necessidades de comunicação em textos orais e, sobretudo, escritos sem a preocupação em relação à mera normatividade gramatical.

Além disso, essa investigação é relevante, sob o ponto de vista social e, portanto, benfazeja para a sociedade, por fortalecer a capacidade de atuação do aluno para atuar de forma crítica, pela apreensão cognitiva da argumentação, no tecido social.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica para além de os discentes produzirem o gênero em questão, é dar-lhes a oportunidade de estudo e uso dos operadores de contra-argumentação, especificamente, as conjunções adversativas, não priorizando a classificação delas, mas sim, as condições, possibilidades e a pertinência do uso dessas conjunções para a elaboração do embate argumentativo que é o âmago do artigo de opinião.

Diante disso, o problema de pesquisa que move as reflexões desse trabalho é: como se materializa a semântica dos operadores de contraposição argumentativa no artigo de opinião na voz de alunos dos anos finais do ensino fundamental? Assim, o objetivo geral da investigação é: compreender como se materializa a semântica dos operadores de

contraposição argumentativa no artigo de opinião na voz de alunos dos anos finais do ensino fundamental?

Nessa sequência de estudo, nas características linguísticas do artigo de opinião, os alunos fazem o estudo crítico-reflexivo dos conteúdos gramaticais em uma situação de uso prático que justifique a apreensão cognitiva desses conteúdos, ou seja, o conhecimento da funcionalidade das conjunções adversativas e suas nuances na contra-argumentação do gênero alvo.

É importante observar que o estudo gramatical retrocitado não significa que os outros conteúdos tenham papel coadjuvante. Todos os atributos do gênero textual artigo de opinião são igualmente estudados em toda sua extensão e profundidade necessárias para que o corpo discente tenha a ideia de conjunto, de totalidade, acerca do gênero estudado e que o faça levando em consideração a funcionalidade dos termos e fenômenos atinentes ao gênero explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir desse estudo crítico-reflexivo das conjunções adversativas empregadas na contra-argumentação, são ministradas, em seguida, 10 aulas nas quais se desenvolvem a observação dos alunos com o gênero em tela, apresentando-lhes textos em que são analisadas a estrutura de argumentos e contra-argumentos e a função dos operadores de contraposição desempenhados pelas referidas conjunções. Finda essa etapa, dota-se o necessário arcabouço teórico sobre o gênero objeto de estudos e 10 de aulas nas quais é desenvolvida a escrita do artigo de opinião promovendo a argumentação e contra-argumentação e o adequado emprego dos operadores argumentativos utilizados na produção textual dos alunos. Estes têm a oportunidade, via escrita e reescrita e orientados pelo docente, a atestar, com base em produções próprias e com as previsíveis correções durante o processo criativo, o progresso alcançado.

Para executar as ações retrocitadas de maneira a alcançar o objetivo pretendido, planeja-se a pesquisa tendo como esteio o suporte teórico que é elencado nos parágrafos a seguir nessa trajetória visando aos resultados que se esperaram exitosos.

Ao ratificar a concepção retrocitada, a língua como comunicação e sociointeração, toma-se, como esteio, a teoria de gênero discursivo elaborada por Bakhtin (2011), assim como a contribuição teórica, no mesmo plano de ideias, de Marcushi (2005) que sustenta que a escolha de um gênero discursivo/textual está estreitamente ligada ao propósito comunicativo pretendido em um contexto sociodiscursivo específico.

A organização dessa pesquisa está delineada em quatro capítulos assim discriminados:

O primeiro capítulo trata da concepção normativa e seus desdobramentos do ensino de Língua Portuguesa e, em sequência, a vertente epilinguística na qual nos apoiamos pelo estudo das concepções teóricas de autores como Antunes (2009), Bakhtin (1997), Duarte, Casseb-Galvão (2018) Franchi (2006), Neves (2003, 2010), Vieira (2011), entre outros teóricos.

No segundo capítulo, sendo o artigo de opinião um gênero essencialmente destinado ao convencimento dos interlocutores, faz-se o estudo das teorias sobre a argumentação que norteiam nossa pesquisa em duas vertentes: a concepção da argumentação sistematizada por Perelman (1996) e a concepção de Ducrot (2006) que convergem, entre outros teóricos, para prover suporte no conhecimento e prática do gênero em questão em atividades direcionadas.

No terceiro capítulo, estuda-se, nas obras de Bakhtin (1997), Marcuschi (2005) e outros teóricos, o conceito de gênero discursivo e, especificamente sobre o gênero artigo de opinião, para dar embasamento, buscou-se a contribuição de Bräkling (2000), Casseb-Galvão (2018), Koch e Elias (2017), dentre outros teóricos cujos aportes versam sobre a argumentatividade, funcionalidade e também, com relação à gradação aliada ao uso das conjunções adversativas, como amparo teórico, a obra de Capucci (2001) e Guimarães (1987).

O quarto capítulo, tendo circunscrito o esteio teórico nos três capítulos supramencionados, é a proposição de mudança de abordagem no Livro Didático Se liga na língua do Nono Ano referente ao ensino-aprendizagem do gênero textual Artigo de Opinião.

1 SINOPSE DAS CORRENTES LINGUÍSTICAS NO ENSINO BRASILEIRO

O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil refletiu variadas concepções de língua e linguagens nas quatro últimas décadas.

É sabido que, por quase toda a década de 60, predominou a visão de linguagem como um sistema, segundo a qual o ensino da língua materna, no caso, o português, teria como função, essencialmente, propiciar aos discentes o conhecimento e aplicabilidade da variedade urbana de prestígio.

Esse conhecimento se dava, quase que exclusivamente, pelo ensino de regras gramaticais e pela leitura de textos literários nos quais se procurava, principalmente, reconhecer estruturas linguísticas aprendidas da norma dita culta. De acordo com Soares (1988), essa concepção de língua e linguagem não era contraditória e nem desprovida de propósito visto que essa escola se destinava, majoritariamente, a alunos das camadas

privilegiadas que, em função de sua condição socioeconômica, já detinham padrões culturais e linguísticos, cabendo-lhes finalizar a formação intelectual pelo domínio da variante do Português socialmente prestigiada.

Ainda conforme Soares (1988), a segunda maneira de conceber a linguagem desenvolveu-se entre as décadas de 1960 e 1970 perdurando até a década de 1980. Nessa visão, a linguagem era entendida como meio de comunicação e a escola tinha, como principal missão, ensinar as habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens. Nesse contexto, a gramática perdeu seu prestígio e foi, até certo ponto, substituída pela “Teoria da Comunicação”, que, segundo Soares (SOARES, 1988 p. 57) “já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema - ao saber a respeito da língua - mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens - ao uso da língua”.

Convém lembrar que, nessa época, a do regime militar, estava em curso o denominado “milagre” econômico brasileiro e a proposta educacional vigente era a expectativa de fornecer recursos humanos que permitissem ao governo realizar a pretendida expansão industrial via formação de uma mão de obra industrial. Era uma proposta utilitarista, pois se tratava de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens por meio do uso e compreensão de códigos diversos, verbais e não verbais. Nessa época, a denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” se transformou em “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e em “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei n. 5.692/1971)⁷.

A partir de 1985, no processo de redemocratização do país num novo contexto político-ideológico, essa concepção perdeu o apoio em função do advento de teorias linguísticas, dentre as quais se destacava uma nova vertente de linguagem: [...] “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de utilização” (SOARES, 1988, p. 59).

Essa mudança conceitual se refletiu nas principais leis e documentos educacionais do período. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) traçam essas mudanças ao propor o texto, consubstanciado em diversos

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – 5692, criada em agosto de 1971, modificou a estrutura de ensino do país, na qual o antigo ginásio se tornou um curso exclusivamente profissionalizante para atender à expansão econômica da época. Foi uma lei promulgada no contexto político do movimento militar implantado em 1964.

gêneros textuais, como objeto de ensino. Nesse novo paradigma, o texto se converteu em ponto de partida e chegada ao ensino da língua portuguesa, com o objetivo de permitir aos discentes a realização de análises e reflexões das condições sociais concretas de produção e de recepção de usos reais da língua, levando em consideração a questão do acesso ao livro pelos estudantes: [...] (BATISTA, 2003, p.15). “muitas vezes, o livro didático é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos do Ensino Fundamental e, por isso mesmo, são fundamentais para o seu processo de letramento”.

Essa concepção tem, como um de seus esteios, a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (1929, 1953-1954) que ampara nosso trabalho e que é tratada, de forma mais detalhada, em um capítulo subsequente assim como a de outros teóricos, entre os quais Marcuschi (2008); Koch e Elias (2010).

A linguagem, portanto, deve ser compreendida como interação entre sujeitos na perspectiva enunciativo-discursiva, perspectiva na qual a BNCC⁸ (2017) se fundamenta e que norteia essa pesquisa. A interação é princípio inerente à linguagem, entendida como multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou plurissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas no cotidiano. Os sujeitos atuam em variadas atividades humanas (trabalhar, viajar, ler um livro, participar de uma conferência, assistir a uma aula), permeadas por distintas práticas sociais de linguagem em que aqueles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos reais da linguagem. Tais relações sociais estão em constante transformação de acordo com o tempo e a cultura de uma comunidade específica. É através da linguagem, em suas variadas possibilidades de realização (verbal – oral ou escrita, visual-motora como libras, corporal, digital, sonora, etc.) que se atua para indicar os posicionamentos, vínculos, pactos, compromissos entre os agentes sociais entre outras ações, impossíveis de serem realizadas sem o concurso da linguagem.

Essas atividades de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se em eixos de aprendizagem que se incorporam nas práticas de estudo e pesquisa, estabelecendo, por conseguinte, relações com os usos reais dessas práticas permitindo a contextualização do conhecimento e a efetivação de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes, como também a elaboração de projetos interdisciplinares conforme orienta e preconiza a BNCC (2017).

⁸ - Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017 e tem, como principal objetivo, garantir o acesso ao mesmo conteúdo nas escolas de todo o país na Educação Básica por meio de aprendizagens essenciais que estão organizadas em competências e habilidades.

Diante disso, nos dois subitens seguintes, são analisadas a perspectiva normativa e a epilinguística.

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA NORMATIVA

É fato que a língua é o maior instrumento de comunicação que a humanidade detém. É veículo, por excelência, transmissor do saber e do conhecimento. É instrumento de interação social e fator aglutinador da sociedade. Apoiando-se nesse postulado, o ensino linguístico necessita desenvolver habilidades e competências.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, as habilidades e competências foram apropriados dos conceitos de Perrenoud⁹ (1999, p. 7) que define, inicialmente, Competência como capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

O Sociólogo genebrino considera que competência é mobilizar saberes, capacidades e informações para dar solução a necessidades ligadas a contextos de natureza cultural, profissional e social. Em outros termos, Competência é a capacidade ou a aptidão para a resolução de problemas teóricos ou de ordem prática.

Em relação à habilidade, Perrenoud a define uma série de procedimentos mentais de que o educando lança mão para uma situação sobre a qual uma decisão deve ser tomada. Um exemplo é o aluno conhecer escalas geográficas para ler um mapa de uma cidade de forma que ele possa se orientar em seu trajeto ou mesmo saber como inserir coordenadas geográficas em um equipamento de geolocalização como, por exemplo, um GPS¹⁰.

Sinteticamente falando, Competência é a apropriação de conhecimentos e a habilidade é a utilização desses conhecimentos em um campo de atuação para a resolução de problemas de natureza teórica ou prática.

Os conceitos de habilidades e competências estão incorporados na legislação educacional brasileira. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). São conceitos explorados em avaliações nacionais como o SAEB (BRASIL, 2008) e a Provinha Brasil (BRASIL, 2011) e a BNCC (2017).

⁹ Philippe Perrenoud (1944-) Sociólogo suíço. É referência essencial para os educadores em virtude de suas ideias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Wikipédia.

¹⁰ Sistema de Posicionamento Global, mais conhecido pela sigla GPS (em inglês *global positioning system*), é um sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição, assim como o horário, sob quaisquer condições atmosféricas, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra. Wikipédia.

É mister que a Educação em geral e, especialmente, a Língua Portuguesa seja ofertada, na prática, a todos aqueles de que dela precisam, com todos os recursos necessários, para que o letramento seja alcançado e este só será possível quando o estudo da língua assumir a importância social devida de maneira que todos dele façam uso nos diversos contextos sociais.

Para que tal aconteça, faz-se necessário repensar o ensino-aprendizagem empregado pelo professor de português em sala de aula. Por décadas a fio, as aulas de língua portuguesa foram centradas no ensino da gramática normativa, égide da norma dita “cultura”, pela utilização da metalinguagem na explicação dos fenômenos da língua.

Roman Jakobson (1960), linguista russo, definiu o conceito de metalinguagem¹¹ como “o uso da linguagem para explicar ou discutir ela mesma”.

Assim, o ensino normativo de conteúdos gramaticais, via metalinguagem, reduz a aula de português a um procedimento mecanicista de apreensão, por exemplo, de regras “corretas” de ortografia ou classificação de tipos oracionais de frases desconectadas da vivência do corpo discente. Essa postura didática engessa, em certa medida, o real objetivo da língua que é a comunicação e a interação dos agentes envolvidos na prática educacional.

A criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959 teve como objetivo a padronização da terminologia que foi adotada no ensino de gramática com abrangência nacional. Todo o material didático, em termos de gramática, foi criado seguindo a NGB que se norteou por critérios ideológicos e políticos do que propriamente por critérios acadêmicos.

Essa decisão reforçou o caráter normativo impositivo no ensino de gramática por privilegiar a chamada norma culta ou de prestígio revelando assim sua natureza axiológica elitista.

Franchi (2006, p. 18) em relação à modalidade chamada de culta, diz.

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade, e sexo, e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe.

¹¹ O conceito de metalinguagem foi descrito no livro *Linguística e Poética* de Roman Jakobson (1896-1982), publicado em 1960 que expôs as funções da linguagem a partir dos elementos do ato de comunicação que são emissor, receptor, mensagem, código e canal.

Essa postura elitista ainda pode ser observada em certas práticas, como por exemplo, a não valorização da oralidade do aluno cuja variante é objeto de sanção pelo normatismo linguístico escolar, corroborando o que o linguista Franchi diz acima.

Neves (NEVES, 2014.p 85) a propósito da concepção normativa do ensino de português, afirma que.

É lamentável que a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptem - seja como for - ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto. Na verdade, o que aí vemos é, aberrantemente, uma “criatura” (a gramática disciplinar) ficar distorcidamente maior do que seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem puseram-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto.

Depreende-se, no ponto de vista retrocitado de Neves (2014), que não se concebe o ensino de português somente pelo viés metalinguístico e pela prescrição de regras gramaticais descontextualizadas da realidade sociocultural do aluno.

Por outro lado, há teóricos que consideram que o estudo da norma padrão é fundamental para o avanço social e tecnológico pelo qual a Humanidade está continuamente passando. Auroux (AUROUX, 2014, p. 08-09) nomeia esse processo de gramatização¹² e diz

[...] o Renascimento europeu é o ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo e não somente dos vernáculos europeus na base da tradição grego-latina. Esse processo de ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta. Trata-se de uma revolução tecnológica [...] tão importante para a história da humanidade quanto à revolução agrária do Neolítico ou a revolução Industrial do século XIX.

Segundo Auroux (2014), a metalinguagem é uma tecnologia que possibilitou o domínio europeu sobre outras culturas no planeta e só foi possível pelo conhecimento gramatical e vocabular dessas respectivas culturas, nomeadas pelos europeus de “culturas autóctones”. Para ele, essa tecnologia metalinguística é benéfica, pois permitiu a difusão das línguas europeias e o conhecimento de outras línguas fora do domínio geográfico europeu.

Ainda nesse sentido, a metalinguagem é útil para o ensino da gramática da qual a escola não se exime, em função das imposições sociais, legais e axiológicas, mas ela não se

¹² Para Auroux, a sistematização das línguas, pela criação de dicionários e gramáticas europeias, possibilitou o conhecimento de idiomas não europeus. Essa sistematização teve alcance mundial a partir das Grandes Navegações (Século XVI) que foram concomitantes ao Renascimento. A necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira foi a primeira causa da ‘gramatização’.

mostra produtiva caso seja um fim em si mesmo e, sob pretexto de padronização prescritiva, tente apagar as variantes linguísticas trazidas pelos alunos para a escola.

No tocante à padronização, Silva (SILVA, 2001, p.11) afirma que

[...] a linguística, a partir do século XX, ao voltar-se para a língua falada [...] abriu o caminho para instaurar um paradoxo [...] que é constante nas línguas de grande difusão, como é o caso do português, mas que existe em qualquer língua histórica: a necessidade social de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea. A heterogeneidade dialetal pode ser mais ou menos intensa e extensa, mas existe em qualquer língua, já que podemos dar por demonstrado que não há língua historicamente homogênea; por outro lado, a necessidade da unificação, a história tem demonstrado, se faz essencial pelo menos nas sociedades complexas e letradas ocidentais.

É vivenciado, por parte dos educadores, esse paradoxo. O aluno ingressa na escola com o seu falar e a escola o recebe com o intuito de ensinar-lhe a norma padrão. Tem-se que adotar a postura de acolhimento, reconhecimento e valorização da variedade falada pelo discente visto que é a base pelo ele apreende a variedade chamada padrão. Essa postura, na prática, desfaz o paradoxo em benefício da aprendizagem.

Castilho (2012) postula o estudo da norma padrão como passaporte à cidadania do aluno, mas avalia que colocá-la num patamar superior a outras variedades constitui um posicionamento equivocado. Para ele, “se o padrão culto for colocado numa perspectiva científica, como uma variedade entre outras, e se o relacionarmos com as situações em que ele é utilizado, a ciência voltará a respirar aliviada. E teremos menos preconceitos linguísticos entre nós”. (CASTILHO, 2012, p. 90).

A respeito de gramática e preconceito, Bagno (BAGNO, 2007, p.70) diz

Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, fazer com eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc.

Desse modo, pode-se, de fato, propiciar ao aluno para a cidadania nos mais variados contextos sociais pela utilização produtiva da linguagem e ajudá-lo, de forma concreta, no aprendizado dele. O ensino da norma padrão não apaga a variedade do discente e não o uniformiza, tirando-lhe os traços linguísticos próprios. A verificação empírica dessa hipótese de uniformização pela adoção da variedade foge dos propósitos desse trabalho, mas é indubitável a necessidade do estudo da relação da variedade padrão face às variedades apontadas pelos discentes nas concepções dos teóricos como, por exemplo, os supramencionados Bagno (2007), e Castilho (2012).

Diante disso, é tratado, no subitem subsequente, o ensino da língua na perspectiva epilinguística que adota um entendimento diverso da concepção normativa.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA EPILINGUÍSTICA

O ensino de português, na perspectiva epilinguística, postula a reflexão sobre o objeto de estudo, no caso, o texto que se lê e/ou o texto que se escreve. É a busca da atribuição de sentidos à leitura/escrita realizada à luz da lógica, coerência, coesão e da norma, entendida esta como uma das variantes escritas possíveis, entre várias, e não como produto de uma escolha ideológica ou de um paradigma único a ser obedecido. Entenda-se o uso da norma padrão como recurso necessário, justificado conforme Bagno (2007) diz acima, e não como uma imposição. É necessário reconhecer que o ensino de português não tem um receituário pronto, já estabelecido.

A propósito de ensino da língua, Barbosa (2013, p.36) afirma que.

A busca do como ensinar língua portuguesa na escola não é uma questão fechada a um só caminho. Não pretendemos apontar aqui uma solução única para uma realidade tão complexa, mas acreditamos que uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os conhecimentos de língua que entram em jogo em sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos.

Segundo o autor retrocitado, não há solução unidimensional, monolítica para o ensino de língua portuguesa. Mas a percepção do saber do professor e do aluno provê viabilidade para enfrentar o desafio que constitui o ensino-aprendizagem.

Esses dois saberes são imprescindíveis. O saber docente ensina, orienta, norteia, mas também aprende com o saber discente. Este, por sua vez, se aperfeiçoa, evolui e se instrui continuamente. É uma relação dinâmica.

Caso, por um lado, esse saber docente foque somente em regras ortográficas ou análises de orações ou, por outro lado, só reproduza a leitura de textos apartados da realidade do aluno ou a produção de textos sem compreender a sua funcionalidade, esse estudo está destinado à inocuidade.

Inversamente, é salutar que o saber docente ensine a língua portuguesa de forma reflexiva com o aluno e não para o aluno. Este não é objeto do conhecimento. O estudante é sujeito ativo na apreensão do conhecimento que o professor compartilha no convívio da escola.

Nesse sentido e com propósitos abrangentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 07-08) preconizam que os alunos concludentes do Ensino Fundamental sejam, entre outras metas, capazes de:

- a) *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;
- b) Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- c) utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação. (Grifos do autor).

De acordo com os objetivos dos PCN, é requerido do aluno o posicionamento crítico para estabelecer o diálogo e a mediação de conflitos. Saber se posicionar sobre um tema sensível e controverso é também conhecer o posicionamento contrário de forma abrangente de maneira a avaliar, objetivamente, todas as perspectivas que a temática apresenta. Saber ouvir a parte contrária requer atenção e disciplina, pois o posicionamento advindo do educando depende da apreensão dos argumentos contrários aos dele.

Assim, é dado enfoque a essa competência por ser objeto dessa pesquisa, mas é importante ressaltar que as outras competências detêm o mesmo patamar de relevância. Sobre o texto, os PCN (BRASIL, 1998, p.27) pontuam que

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escrita, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2017), na seção das Competências específicas da Língua Portuguesa, rege que, ao final do ensino fundamental, o estudante deve ser capaz de:

- a) compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- b) apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos da atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo social;
- c) ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;

- d) compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
- e) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual;
- f) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;

Em conformidade com os objetivos supramencionados, não se ampara, em termos teóricos e práticos, um ensino linguístico restrito à prescrição normativa e [decoreba] de regras gramaticais. Convém que o estudo linguístico tome o texto, em seus aspectos funcionais, como ponto de partida para a apreensão de conhecimento crítico-reflexivo sobre a língua e seus atributos. Não se trata de alijar a norma, mas ter o domínio da mesma para uso em produções orais e escritas decorrentes das reais necessidades estudantis. Corroborando essa abordagem, Geraldi (2015, p.388) reforça:

Os princípios fundamentais incorporados pela BNCC e sua opção pelas práticas de linguagem, seguindo o princípio de que o processo todo segue o caminho do uso-reflexão-uso e que conhecimentos de descrições da língua somente fazem sentido se necessário a essa reflexão, e se permitem a essa reflexão, e se permitem um salto nas capacidades de mobilizar recursos expressivos, mostram o grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola.

Geraldi (2015) põe em relevo, em outras palavras, o que o ensino epilinguístico propõe: ação direcionada ao uso reflexivo dos conteúdos linguísticos em aprendizagem paulatina nas ações nas quais os gêneros orais e escritos são estudados e produzidos em ambiente de interação produtiva e autêntica. O estudo de gramática não é excluído; ele se faz necessário como ferramenta auxiliar ao estudo do texto ou da produção textual. O estudo reflexivo não toma o texto como pretexto para conhecimento de regras gramaticais e subsequentes exercícios de fixação daquelas para fins de obtenção de notas na disciplina. Sobre análise linguística, Geraldi (2003, p.74) explica que

Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Na concepção do Geraldi (2003), a razão de ser da análise linguística é o texto que deve alcançar um propósito sociocomunicativo que ocorre em uma situação de interação real

mediada pela linguagem em sala de aula. A observância do emprego da gramática se dá em função da adequação ao texto.

Há outros teóricos que sustentam a perspectiva de ensino da língua sob o prisma da interação sociocomunicativa. Antunes (2009) critica o tempo gasto excessivamente com o estudo de nomenclaturas e análise sintática de frases soltas ou de textos artificialmente escritos e propõe que os estudos linguísticos não sejam reféns da gramática. Casseb-Galvão (2018) enfatiza que, via atividades epilinguísticas, os alunos atuem sobre a linguagem, sem a necessidade prévia de nomenclaturas gramaticais. Estas devem ser apreendidas do decurso da apropriação cognitiva do gênero textual estudado

Cunha (2007) destaca que a norma gramatical pode variar na sociedade que aspira ao enriquecimento do português brasileiro. Segundo o gramático, o padrão de aceitabilidade social da variação linguística não pode ser ignorado pela rigidez normativa. Neves (2010) critica o ensino de gramática normativa desprovida de ação reflexiva, orientada somente para categorização dos elementos gramaticais. De fato, aulas se limitam a repetir exercícios extraídos dos manuais de gramáticas versando sobre modelos ortográficos ou de classificações de tipologias oracionais.

Nesse sentido, as correntes linguistas convergem para clamar por um ensino que prepare o estudante para que ele seja provido das necessidades reais de uso da língua materna. A literatura abundante sobre essa temática só corrobora sua importância e, principalmente, revela a necessidade de mudança de paradigmas.

1.3 A PERSPECTIVA EPILINGÜÍSTICA NA PRESENTE PESQUISA

Com base na perspectiva caracterizada no capítulo anterior, deve-se verificar a funcionalidade da norma gramatical aliada ao estudo do gênero textual alvo da aprendizagem.

Concorda-se com Geraldi (2015) quando diz que o estudo da gramática deve ser norteado pelo ‘uso-reflexão-uso’ na produção textual do discente que escreve não para ele mesmo, mas para os leitores, não condicionando o aluno a meras correções gramaticais e ortográficas.

Os PCN (1998, p.28) ratificam esse entendimento quando pautam que

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...]. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições.

Em outros termos, o aluno deve ser orientado sobre a elaboração de um texto sem aquele ter que se preocupar, em primeiro lugar, com regras normativas que são importantes, entretanto não são determinantes na construção e elaboração da escrita do gênero textual de que o aluno precisa se apropriar de forma profícua.

O estudo, na presente pesquisa, compactua com a perspectiva adotada por Casseb-Galvão (2018) que defende o uso da gramática em seus aspectos funcionalistas levando em consideração seu uso efetivo nos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade e de cujo domínio se faz necessário ao discente em suas demandas estudantis. Essa investigação apoia-se no aporte teórico que contempla essa perspectiva de ensino voltada para as necessidades discentes e amparada na aprendizagem de um gênero textual que é o objeto do esforço cognitivo na prática em sala de aula.

A presente pesquisa coaduna com a perspectiva epilinguística no ensino-aprendizagem que concede protagonismo ao aluno, não sendo ele, portanto, receptor acrítico de conhecimentos repassados em práticas mecanicistas.

É salutar que o processo ensino-aprendizagem conceda ao aluno os meios basilares para que o desenvolvimento do seu aprendizado seja profícuo visto que o educando é o elemento central e participa de todas as fases do processo educativo de forma a suprir suas necessidades cognitivas. O capítulo subsequente trata das teorias de argumentação, importante característica do gênero textual artigo de opinião.

2 AS TEORIAS DE ARGUMENTAÇÃO E SEUS SUBSÍDIOS PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Nesse capítulo são apresentadas as teorias que dão esteio à argumentação que é a base para a sustentação de um ponto de vista que constitui o objetivo do artigo de opinião.

A argumentação está presente desde os primórdios da Humanidade. É a tentativa de influenciar o interlocutor, seja único ou coletivo, via utilização de recursos linguísticos e/ou extralinguísticos, de maneira a obter o assentimento de um ponto de vista por parte de quem ouve ou lê.

A propósito da utilização da argumentação no artigo de opinião, Silva (2013, p. 2) diz que

Entre a diversidade de textos que circulam no meio social, merecem destaque os gêneros textuais que buscam evidenciar a intenção do autor e persuadir em vontade e ação o interlocutor. Nesse sentido, o artigo de opinião se constitui um gênero que explora a argumentação para que seja dinamizado o convencimento do leitor. Esse gênero, pertencente ao domínio jornalístico, adota princípios de composição em que

o articulista não deseja apenas comunicar alguma coisa ou mostrar seu ponto de vista, mas sim convencer o outro.

Assim, convencer o ouvinte e, sobretudo, o leitor é o objetivo primordial do gênero artigo de opinião imprimindo-lhe a argumentatividade como elemento indissociável.

A presente pesquisa está circunscrita ao âmbito dos gêneros textuais escritos; não é objeto o estudo de recursos extralinguísticos visando ao convencimento do interlocutor. Não se deve deixar de observar, porém, que o texto misto pode conter elementos, que não a palavra, que podem e muitas vezes são utilizados com propósitos de persuasão, sobretudo em textos com suporte multimídia, tão em voga dado à onipresença da Internet e das redes sociais.

Essa pesquisa concentra-se na argumentação e contra-argumentação pelo texto escrito no gênero textual artigo de opinião no suporte não virtual e virtual.

No subitem a seguir, são abordadas as principais teorias sobre a argumentação em uma repectiva histórica enfocando seus fundamentos e, no subitem ulterior, são tratados os aspectos teóricos da argumentação empregados no âmbito desse trabalho.

2.1 A ARGUMENTAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA RETÓRICA GREGA E PELA NOVA RETÓRICA DE PERELMAN

A Retórica surgiu em Atenas, na Grécia antiga, em 427 a. C. O filósofo pré-socrático Empédocles de Agrigento (495 a.C. - 430 a.C.) é considerado na tradição filosófica grega, atribuída a Aristóteles, como o pai da Retórica. Coube aos gregos o estudo sistemático da Retórica¹³, palavra originária do grego *rhetoriké*, significando, segundo Aristóteles, como “A capacidade de o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. Na perspectiva aristotélica, a retórica é descrita como a contraparte da dialética.

Com o advento da democracia que substituiu os regimes monárquicos que prevaleciam nas cidades gregas, foram criadas as assembleias populares que aconteciam na *Ágora*, a praça pública, e que consistiam em grandes debates nos quais eram discutidas todas as questões concernentes aos cidadãos. Atenas foi o maior exemplo de cidade-estado onde floresceu esses debates. As assembleias populares possuíam funções executivas, legislativas e judiciárias e todos os assuntos tinham que ser submetidos ao crivo do voto popular.

¹³ A Retórica tem sua origem geográfica na Mesopotâmia. Os Escritos Acadianos, datados de 2285-2250 a.C., da princesa e sacerdotisa Enheduanna são um dos textos mais antigos que versam sobre essa temática. Vide Carol S. Lipson; Roberta A. Binbley (Eds), *Rhetoric before and beyond the Greeks*, State University of New York Press, p. 47-64.

Nesse contexto, a retórica adquire extrema importância, torna-se disciplina a ser estudada e dominada, sobretudo por aqueles que pretendiam ter ambições políticas no cenário ateniense. Surgiram professores itinerantes, os chamados “sofistas” ou “mestres de retórica” que se tornaram célebres como Protágoras de Abdera (490 a.C. - 415 a.C.), um dos primeiros sofistas profissionais e Górgias de Leontinos (485 a.C.- 380 a.C) que ensinava Retórica de forma itinerante pelas cidades helênicas. Conheciam, pelas inúmeras viagens, usos e costumes de diversas sociedades e detinham uma visão de mundo muito mais abrangente do que os cidadãos provinciais de Atenas.

Os sofistas não buscavam, como os filósofos, estabelecer verdades éticas ou morais com validade universal ou concepções que tentassem explicar as razões da origem, sentido e destino do ser humano em geral. Adotavam o relativismo normativo que lhes permitiam mostrar que uma questão de cunho ético ou moral podiam admitir diferentes pontos de vista.

Sobre o relativismo sofista, Abreu (2012, p.12) exemplifica que

Um dos princípios propostos por eles (Os Sofistas) era de que muitos comportamentos humanos não eram naturais, mas criados pela sociedade. Como exemplo, citavam o sentimento de pudor. Contradizendo os atenienses, que acreditavam que fosse algo natural, os professores de retórica afirmavam, por experiência própria, que, em muitos lugares por que tinham passado, a exposição de certas partes do corpo e certos hábitos tidos lá como normais, se vistos em Atenas, causariam perplexidade e constrangimento.

Como se repara, os sofistas não pretendiam expressar ou defender verdades absolutas. O julgamento sobre as coisas depende das circunstâncias nas quais elas se inserem. Padrões morais e éticos são relativos às sociedades nas quais são reproduzidos. O conceito de verdade, por exemplo, é relativo no tempo e no espaço para os sofistas.

A retórica sofista se ocupava em trabalhar com a teoria dos pontos de vista ou paradigmas aplicados à temática alvo. A Filosofia, na época, representada por Sócrates (470-399 a.C.) e Platão (428/427 a.C. -348/347 a.C.) , trabalhava conceitos com validade absoluta e com os pares dicotômicos como, por exemplo, verdadeiro/falso, bom/mau, válido/inválido, belo/feio. Essa perspectiva colocou os filósofos em conflito com os sofistas. Ironicamente, o estudo rigoroso da retórica e sua sistematização foi obra do filósofo grego Aristóteles cujo título homônimo influenciou todo o Ocidente de forma duradoura.

O emprego da retórica para fins políticos provocou questionamento sobre a validade da argumentação empregada pelos sofistas. Platão, professor de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C), escreveu uma crítica contundente, sob a perspectiva filosófica, aos dois mais famosos

retóricos sofistas em forma dialógica, os Diálogos¹⁴ de Platão de variada temática, e o sexto diálogo é intitulado de o Górgias e o Protágoras, nomes dos sofistas.

Pacheco (2016, p. 3) esclarece que

Nesses diálogos, torna-se patente a preocupação de Platão, com o domínio político exercido pelos sofistas que, utilizando-se muitas vezes de suas habilidades para fins escusos, acabam por se tornar peça importante no processo de decadência da Polis ateniense. Essa situação leva Platão a identificar a retórica apenas com a manipulação desenfreada e imoral das técnicas argumentativas com o intuito de subverter a verdade, de “oferecer armas desleais e práticas à posição no plano lógico”. No Górgias é introduzida a noção de uma oposição entre crença (doxa) e saber (episteme), sendo a retórica considerada uma produtora de persuasão que se preocupa unicamente com a crença – que pode ser verdadeira ou falsa - e nunca com o saber – que é sempre verdadeiro, já que não existe falso conhecimento. Assim, segundo Platão, existe uma verdade universal e absoluta a respeito de cada assunto, que é ignorada pela retórica.

Com a crítica platônica, a retórica sofística ficou associada mais a um método de convencimento para fins imorais, sobretudo no campo da Política, do que o uso da retórica para a adesão dos espíritos para teses, objetivos ou causas nobres. A corrosão do sistema democrático ateniense, segundo Platão, se deu quando se subverteu o conceito de verdade por sua relativização por meio de discursos retóricos visando interesses de poder sociopolítico.

Abreu (2012, p.11) aponta a importância da Retórica para o ato de convencer e define que

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrado, provando. [...] Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Desse modo, Abreu (2012) coloca a argumentação que pode se desdobrar em duas perspectivas; primeira: convencer é uso de argumentos sólidos, apresentação de provas e, segundo, convencer é lidar com a emoção do interlocutor, fazê-lo agir, pelo uso da emotividade e empatia, conforme o querer da vontade do orador. Esta segunda perspectiva abre um leque significativo de possibilidades, por parte do orador, para tentar conquistar a adesão do público ou auditório para tese ou ponto de vista pretendido; Ele pode lançar mão de técnicas de assentimento apelando para a emotividade do auditório sem necessitar de apresentar provas incontestes.

¹⁴ É a partir dessa obra que sofisma significa raciocínio bem articulado, porém deliberadamente falso. Essa acepção é a mais corrente até à contemporaneidade.

Ratificando Abreu (2012), Pacheco (2016, p. 1) enumera quatro atributos que norteiam a retórica. Ele afirma que

Em primeiro lugar, a retórica exerce a persuasão por meio de um discurso. Não se recorre a um experimento empírico nem à violência, mas procura-se ganhar a adesão intelectual do auditório apenas pelo uso da argumentação; em segundo lugar, a retórica se preocupa mais com a adesão do que com a verdade. O objetivo daquele que a exerce é obter o assentimento do auditório à tese que apresenta. A verdade ou falsidade da mesma é questão secundária; em terceiro lugar, a retórica se utiliza da linguagem comum do dia a dia, e não de uma linguagem técnica ou especializada. Isso ocorre porque a retórica é dirigida a todos os homens, e não a um setor específico da população; em quarto lugar, a retórica não se limita a transmitir noções neutras ou assépticas, mas tem sempre em vista um determinado comportamento concreto resultante da persuasão por ela exercida, já que se propõe a modificar não só as convicções, mas também as atitudes.

Percebe-se que, sob essa perspectiva, há o embate entre a filosofia e a retórica porque esta busca a adesão do público sem se importar com a verdade concreta, inquestionável, ainda que queira se balizar pela racionalidade e aquela busca a verdade amparada pela validação empírica.

Com o passar do tempo, em função da crítica platônica à retórica, esta caiu em desuso e perdeu ainda mais o prestígio quando René Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704) sistematizaram, respectivamente, o Racionalismo e o Empirismo que predominaram na Europa, a partir do século XVII. De acordo com Descartes e Locke, o conhecimento deve possuir bases racionais e passar pelo crivo experimental, empírico para ter validade científica.

Somente no século XX, os estudos empreendidos pelo filósofo Chaim Perelman (1912-1984) filósofo belga-polonês, com a colaboração de Lucie Olbrechts-Tyteca (1899-1987) reestabeleceram a retórica ao patamar do status que ela detinha na Antiguidade grego-romana. O Tratado da Argumentação – A Nova Retórica, publicado em 1976, é um clássico no campo da lógica e da filosofia contemporânea. Outras obras foram o Tratado da Argumentação de 1958 e o Campo da Argumentação de 1970.

Perelman (2002) diverge da lógica positivista segundo a qual somente as verdades comprováveis deveriam ser objeto de estudo e juízos de valor pertenciam ao domínio da subjetividade não sendo, portanto, passíveis de aferição, de prova. Pacheco diz que “pode-se provar racionalmente que $2 + 2 = 4$, não que uma determinada atitude seja mais justa que outra” (PACHECO, 2016, p. 07). Como não há uma solução racional para problemas que envolvam juízos de valor, Perelman considera que cabe à retórica fazê-lo. E esse fazer leva em consideração os fatores ideológicos, psicológicos e sociais que estão presentes na esfera pública onde o orador atua conhecendo cada tipo de auditório.

Na perspectiva de filósofo belga, as questões de ordem política, ética e legal perpassam toda a sociedade e demandam soluções que, caso não haja consenso, podem degenerar em violência e até mesmo em barbárie. Faz-se necessária, portanto, a conversação onde se trava a argumentação para a resolução das controvérsias pelo assentimento obtido do auditório pelo orador. Nesse sentido, os princípios discursivo-argumentativos assumem importância capital e devem ser modelados conforme o auditório ao qual se quer convencer.

O conceito de auditório é central na retórica de Perelman. É o auditório de caráter universal não submetido a nenhuma relação de poder, com autonomia volitiva plena.

A esse respeito, Cunha (1998, p.08) explica que

O que a existência de um Espaço Público argumentativo pressupõe e implica é o reconhecimento (no sentido hegeliano da Fenomenologia do Espírito) do Outro como interlocutor válido, a quem é possível e vale a pena aduzir argumentos. Isso é todo o contrário da relação hierárquica em que a palavra interlocutiva circula, não horizontalmente entre iguais, mas verticalmente sobre a forma do comando, da ordem ou do mandamento.

Assim, a relação entre o auditório e o orador é de reconhecimento mútuo como partes iguais no processo comunicativo no qual a alteridade é respeitada e em que não há nenhuma espécie de violência entre ambos, incluindo a violência simbólica.

Estabelecidos os protocolos de reconhecimento e respeito mútuos, fazem-se necessárias escolhas quanto aos tipos de argumentos que devem ser empregados para que a persuasão surta efeito.

Perelman (2002) não concordava com a lógica positivista que estudava apenas as verdades que poderiam comprovadas. Ora, na perspectiva perelmaniana, a prova já é evidente por si. Cabe à retórica estabelecer racionalidade aos juízos de valor que, embora não sejam provas categóricas, irrefutáveis, são providos de racionalidade e, portanto, devem ser resgatados. Essa racionalidade deve ter abrangência absoluta, pois é dirigido ao auditório universal.

Perelman (2002, p. 35), em seu Tratado, afirma que

Uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercitivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas. “A verdade”, dizia-nos Kant, “repousa no acordo com o objeto e, por conseguinte, com relação a tal objeto, os juízos de qualquer entendimento devem estar de acordo” Toda crença objetiva pode comunicar-se, pois é válida para a razão de todo homem. Apenas uma asserção assim pode ser afirmada, ou seja, expressa “como um juízo necessariamente válido para todos”.

Assim, segundo o filósofo belga, as razões argumentativas, pelos seus atributos, são gerais, perenes e plenas. Se uma proposição é verdadeira, ela o é para todos os presentes no auditório universal na perspectiva perelmaniana.

Definidos o alcance e o tipo de auditório, Perelman (2002) elenca dois processos importantes na elaboração de argumentos: a vinculação e a desvinculação que são profícuos para a defesa da tese e que são, por extensão, válidas para a escrita do gênero textual artigo de opinião.

A vinculação consiste em estabelecer uma solidariedade entre as teses que o orador defende e as teses já admitidas pelo auditório através dos argumentos positivos ou de ligação.

A desvinculação consiste em separar elementos que são incompatíveis dentro de um determinado contexto, mas que ganham sentido próprio quando separados e dissociados, reestabelecendo uma visão coerente da realidade. Casseb-Galvão (2018, p. 46) afirma “esse processo é necessário quando precisamos mostrar que nem sempre o que aparenta ser uma única realidade de fato o é, podendo existir duas realidades que se confundem numa só: uma verdadeira e outra aparente.

Assim, a título de exemplo, há pares de noções dissociativas como: aparência-realidade, relativo-absoluto, subjetivo-objetivo, normal-norma, etc.

Inversamente, a vinculação estabelece aproxima elementos distintos, estabelecendo entre eles uma solidariedade, objetivando estruturá-los e valorizá-los a partir de argumentos positivos que são subdivididos em três: os argumentos quase lógicos, os argumentos fundados na estrutura do real e os argumentos que fundamental a estrutura do real.

Casseb-Galvão (2018) sintetiza a categorização dos argumentos de Perelman (2002) definindo os argumentos quase lógicos como os que são amparados por princípios lógicos e visam demonstrar convicção. Eles têm aproximação com os raciocínios formais, lógicos e matemáticos, sem, porém, impossibilitar a dinamicidade da linguagem e as distintas possibilidades de interpretação das ideias que se revelem discursivamente.

Esses argumentos suscitam compatibilidade ou incompatibilidade com a tese principal que é o ponto de vista defendido. Usualmente, as incompatibilidades não dependem de aspectos estritamente formais, mas da natureza das coisas ou das interpretações humanas e se realizam através dos tipos de argumentos elencados e no quadro correspondente e comentados em seguida.

Quadro 1 – Argumentos quase lógicos

Autofagia	corresponde ao argumento frágil e ineficiente, podendo se refutado por si só. Não precisa de contra-argumentos.
Retorsão	diz respeito ao argumento-resposta, uma maneira de rebater o contra-argumento do adversário, mostrando que ele próprio se contradiz, confirmando com essa contradição a tese do autor.
Argumento pelo ridículo	envolve a censura ao argumento ou a contra-argumento de forma irônica e através do riso, configurando uma situação de representação sem agressão.
Argumentos por analiticidade e tautologia	que correspondem, no primeiro caso, a argumentos baseados em análises não convencionais de definições ou de procedimentos de enumeração e no segundo caso, a apresentação de uma afirmação tal como “crianças são crianças”, sem acréscimo de informações novas.
Argumentos por regra de justiça e por reciprocidade	baseados no fundamento segundo o qual todos os homens são iguais perante a lei, logo, devem ser tratamento igualitário, por serem membros de uma mesma categoria. Essa prerrogativa permite o julgamento do que é justo ou injusto dentro de determinada situação. Nesse contexto, insere-se também o argumento de reciprocidade, que implica estender o mesmo tratamento a duas situações correspondentes, baseando-se nas relações entre o antecedente e o conseqüente de uma mesma relação.
Argumentos apoiados em raciocínios matemáticos – transitividade, inclusão e divisão	aproximam-se do raciocínio lógico: quando uma ideia ou noção transita de um termo a outro, informando as relações existentes entre eles; quando há a relação de inclusão das partes num todo ou a divisão do todo em suas partes; quando as relações entre as partes resultam dessa divisão, importando-se, tão somente, com as relações que favorecem uma comparação quase matemática entre o todo e suas partes; e quando é possível a divisão do todo em partes, sendo que cada parte possui propriedades do todo, surgindo, assim, como forma de orientação argumentativa.
Argumentos de comparação	considerados fundamentais para uma boa argumentação, pois consistem na possibilidade de avaliação e julgamento do locutor para confrontar realidades concretas entre si, atribuindo-lhes valores axiológicos. Não se configuram numa analogia direta entre dois objetos, vão bem além, pois são suscetíveis de prova.

Fonte: CASSEB-GALVÃO (1998, p.44)

A autofagia, por exemplo, ocorre quando o contumaz mentiroso diz que só fala a verdade.

A retorsão ocorre quando o argumentador utiliza os próprios argumentos do antagonista para “retorcê-los” a seu favor e um exemplo disso pode ser ilustrado no episódio bíblico da mulher flagrada em adultério. Um grupo de homes a acusava e a levou até Jesus Cristo e Ele rebateu a acusação propondo a lapidação da mulher àqueles que nunca tinham cometido um pecado.

Perelman (2002) afirma que o argumento pelo ridículo é aquele que merece receber uma sanção pelo riso em função da transgressão de uma regra aceita ou pelo comportamento excêntrico praticado pelo agente que fere a lógica ou se engana no enunciado dos fatos. Quem se opõe à aplicação de vacina contra doenças epidêmicas alegando que ela não tem eficácia será alvo de riso, pois alega razões estapafúrdias contra o uso desses imunizantes.

Os argumentos por regra de justiça se baseiam na igualdade dos indivíduos perante a lei e esta deve ser aplicada de forma justa a todos os cidadãos. O Artigo Quinto da Constituição Federal (2020, p. 11) reza que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de

qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Os argumentos por reciprocidade são os que equiparam dois seres ou duas situações que mostrando que expressões equivalentes devem ser tratadas da mesma maneira. Perelman (2002, p. 250) diz que “os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas”. Ele cita, como exemplo, um raciocínio de Quintiliano ¹⁵ (35-95) que diz que “o que é honroso aprender, também é honroso ensinar”.

Os argumentos apoiados em raciocínios matemáticos são utilizados no artigo de opinião quando, por exemplo, é discutida a questão do acesso à justiça pelo conjunto da sociedade. A questão dos direitos humanos está estreitamente relacionada ao argumento supramencionado de regra de justiça.

Casseb-Galvão (2018), sintetizando a categorização de Perelman, continua a descrever os tipos elencando aqueles baseados na estrutura do real.

Argumentos baseados na estrutura do real se fundamentam nas experiências, nas opiniões, nos pontos de vista, nas ligações entre as coisas do mundo real, sem diligência com a descrição objetiva dos fatos. Fazem ligações que produzem efeitos de sentido orientados.

Quadro 2 – Argumentos baseados na Estrutura do Real

Sucessão	procuram unir elementos de um mesmo plano fonêmico e relacionam-se aos efeitos de causa/consequência e consequência/finalidade, baseado-se em acontecimentos do cotidiano dos interlocutores.
Coexistência	efetivam-se na união de realidades de níveis desiguais das pessoas e de seus atos, considerando o grau de importância e de explicabilidade de cada uma.
Ligações simbólicas	nessas ligações encontram-se os argumentos de pessoa e seus atos, os argumentos de autoridade e os argumentos da essência. As ligações simbólicas aproximam-se das ligações de coexistência, caracterizando-se por uma relação de participação em que os símbolos apresentam um significado e um valor representativo. Uma relação de transferência entre o símbolo e a coisa simbolizada sustenta os argumentos das hierarquias e das diferenças de grau e de ordem.

CASSEB-GALVÃO (2018, p.45)

Os argumentos que se efetivam na união de realidades distintas de pessoas e de seus atos vão utilizar uma técnica de argumentação chamadas de sucessão ou de coexistência.

Segundo Perelman (2002, p. 299), a relação de sucessão acontece com três tipos de argumentações que são:

- a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causa; b) as que, dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo; c) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar.

¹⁵ Marco Fábio Quintiliano (em latim: *Marcus Fabius Quintilianus*) foi um orador e professor de retórica romano. Essa máxima está em sua obra *De institutione oratória*. Nascido em Calagurris ou Calahorra, atual Espanha. Wikipédia.

Em outras palavras, nos três tipos de argumentação de sucessão, há o vínculo causa-efeito ou, inversamente, a descoberta da causa pelo seu efeito. Exemplificando, a polícia investigativa lança mão dessa abordagem quando busca o provável interessado na morte da vítima em crimes de mando.

Por sua vez, os argumentos baseados na coexistência detêm sua força pela estreita vinculação entre os oradores e as teses que eles defendem. Salientam-se entre eles: a) os argumentos de autoridade que são aqueles levados em consideração em função da experiência e da competência de um profissional chamado a emitir um parecer sobre uma questão técnica; b) argumentos de desperdício são aqueles que almejam ir até o fim pretendido na defesa do ponto de vista; c) argumentos *a fortiori*¹⁶ são os que têm uma escala axiológica maior em termos argumentativos relacionando pessoas a seus atos; d) argumentos pragmáticos são aqueles levados em consideração pelas consequências que engendram em termos práticos positivo ou negativamente.

E, por último do Quadro 2, há os argumentos de ligações simbólicas que estão relacionados à valores como Pátria, Cruz, Bandeira e outros símbolos que remetem a aspectos de ordem cultural que podem ter carga argumentativa. A defesa pelos feriados de 07 de Setembro (Independência do Brasil) ou 15 de Novembro (proclamação da República) são exemplos de argumentos no âmbito das ligações simbólicas.

Perelman (2002) finaliza as técnicas argumentativas pelo estudo dos argumentos que fundamental a estrutura do real. Eles possuem em comum o fundamento pelo caso particular.

Ainda sobre esses argumentos, Perelman (2002, p. 399) diz que

[...] analisaremos as ligações que fundamentam o real pelo recurso ao caso particular. Este pode desempenhar papéis muito variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação [...]

Desse modo, os fatos podem servir como exemplos para uma generalização; como ilustração servindo como paradigmas de prestígio e, finalmente, o modelo que enseja a imitação pelos atributos positivos que aquele detém.

Casseb-Galvão (2018) sintetiza o exemplo como estatuto de fato para ser fidedigno; a ilustração, ao contrário do anterior, pode ser fictícia, não precisa provar veracidade, mas tem a

¹⁶ A *fortiori*. é o início de uma expressão latina — *a fortiori ratione* — que significa "por causa de uma razão mais forte", ou seja, "com muito mais razão". Indica que uma conclusão deverá ser necessariamente aceita, já que pela lógica ela é mais verdadeira que outra considerada como tal anteriormente. Um raciocínio é *a fortiori* quando contém certos enunciados que se supõem reforçarem a verdade da proposição que se tenta demonstrar. Traduz-se mais ou menos como "se aceitamos a verdade daquilo, então com muito mais razão temos de aceitar a verdade disto". Wikipédia.

função de ilustrar e, finalmente, o modelo que enseja a imitação por atributos ou o antimodelo que enseja a repulsa pela inadequação ou inconveniência.

Casseb-Galvão (2018), finalizando esses tipos de argumentos, os sistematiza no quadro 3 para melhor compreensão.

Quadro 3 – Argumentos que fundamentam a Estrutura do Real

Exemplo	para ter credibilidade, o argumento pelo exemplo não pode partir de suposições e deverá sempre apresentar estatuto de fato para fundamentar a conclusão.
Ilustração	apesar de apresentar semelhanças com o argumento do exemplo, difere dele por utilizar fatos ou eventos para reforçar e esclarecer uma regra já aceita e conhecida, e não para fundamentá-la, como no primeiro caso. Além disso, diferentemente do exemplo, a ilustração pode ser fictícia, pois não tem obrigação de provar veracidade e, tão somente, como o próprio nome já diz, a função de ilustrar.
Modelo ou, até mesmo, um antimodelo	muito além de exemplificação ou ilustrar, são argumentos apresentados de forma a induzir a imitação ou não, como um modelo que deve ou não ser. Os bons, como autoridades, prestígios sociais, competência, entre outros, devem ser modelos. Enquanto os ruins, como má índole, dependências químicas, traições, entre outros, são os antimodelos que devem ser evitados.

Fonte: CASSEB-GALVÃO (2018, p.46)

Os argumentos elencados acima, em função de sua acentuada carga argumentativa, são largamente empregados em textos opinativos em geral e, especialmente, em artigos de opinião. Igualmente importante é a Teoria da Argumentação na Língua proposta por Oswald Ducrot abordada no subitem subsequente.

2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PELA PERSPECTIVA DE OSWALD DUCROT

A Teoria da Argumentação na Língua concebida por Ducrot (1930-) e colaboradores sustenta que a argumentação não ocorre extrínseca à língua, mas se realiza em seu interior. A forma linguística faz parte da carga argumentativa de que o locutor lança mão. A palavra é carga argumentativa e não simples coadjuvante do processo. Ela possui imanência argumentativa.

Ducrot (1972, p. 4) afirma que

A fala comporta uma série de relações intersubjetivas, um conjunto de papéis que o locutor escolhe para si e o impõe ao interlocutor. Sua função não se restringe então a transmissão de informações. A fala não é somente o meio pelo qual as pessoas interagem, mas ela impõe a essa interação formas bem determinadas. Ela não é somente uma condição da vida social, mas se torna o quadro institucional. (Ducrot apud HABERT BENOÎT, 1982 p. 204).

Ou seja, o locutor detém um conjunto de papéis ou repertório linguístico que é utilizado para expor, entre outros, fatos ou argumentos ao interlocutor em um contexto específico. Ao contrário de Saussure, Ducrot advoga uma semântica que vincule língua à fala. Em sua opinião, “uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala”. (DUCROT, 1987, p.63)

Todo o trabalho de pesquisa dele é direcionado para o estruturalismo do discurso tendo o enunciado como a unidade de análise básica. Sobre o objetivo do linguista francês, Olímpio (2010, p. 39) diz que

As frases, unidades abstratas da língua, de função eminentemente explicativa, contêm uma significação aberta, que consiste em fornecer instruções para se chegar ao sentido dos enunciados. Toma, então, o enunciado como unidade de análise, reconhecendo que só no enunciado se pode captar o sentido e dele chegar à significação da frase. Inquestionavelmente, esta é uma perspectiva estruturalista que ultrapassa os limites restritivos da langue (fala) saussuriana e deságua, de modo muito próprio, no discurso, produto da enunciação.

Ducrot (1972) adota de Saussure (1857-1913) o conceito de fala, mas, para o linguista francês, as frases compõem os enunciados cujos sentidos devem ser o objeto de análise. Pesquisar as categorias da enunciação com base no enunciado é o que importa. O discurso, produto das categorias da enunciação, é a vertente sobre a qual é edificada a criação de sua Semântica Argumentativa.

Outro aspecto que o distancia de Saussure é que este considera que a função primordial da língua é a comunicação e Ducrot, por sua vez, defende que tal função é desempenhada pela argumentação e que Guimarães (1987, p.25) corrobora dizendo que

Vamos considerar a argumentação como uma questão linguística. Vai nos interessar a hipótese de que na linguagem, vista como modo de ação social, a argumentação não é derivada de condições de verdade ou de seu caráter lógico. Não sendo, então, um quadro do mundo. E isso localizado no interior de uma concepção de enunciação e de sentido como a que já formulamos. No interior desta concepção de argumentação, vamos utilizar a noção de orientação argumentativa dos enunciados marcada nas próprias regularidades linguísticas.

Para comprovar a orientação argumentativa, Guimarães (1987) mostra dois enunciados: (8) O Zico errou um pênalti no jogo de hoje. (9) Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje. Guimarães esclarece esses enunciados foram “ditos por alguém num contexto em que se falasse do jogo do Brasil e França na Copa do Mundo de 1986 e que desclassificou o Brasil” e o teórico (GUIMARÃES, 1987, p.26) esclarece que

O enunciado (8) pode ser entendido, simplesmente, como uma informação sobre um episódio do jogo. Já o enunciado (9), não. Neste contexto o enunciado (9), necessariamente, e o enunciado (8), possivelmente, poderão ser vistos como uma razão, apresentada na enunciação, a favor de uma conclusão como, por exemplo, No Brasil todo mundo jogou mal, ou, tal como aconteceu, inclusive, por ocasião, como uma razão a favor da conclusão o Brasil não teve sorte no jogo. Esta conclusão que se deve tirar de (9) e se pode tirar de (8) vai depender de outros elementos que compusessem a situação acima descrita. Vemos que segundo o conceito de orientação argumentativa anteriormente configurado, devemos dizer que só o enunciado (9) apresenta tal orientação. Ambos podem ser usados argumentativamente, mas só sobre o segundo se pode dizer que orienta argumentativamente.

Em outros termos, a argumentação se faz presente, não no mundo exterior ou na lógica, mas nas regularidades linguísticas que são, essencialmente, imanentes à enunciação. As orientações argumentativas e a representação do sujeito da enunciação são regularidades na constituição do sentido e o exemplo acima demonstra a orientação argumentativa.

Olímpio (2010) elenca cinco etapas na trajetória intelectual de Ducrot junto com dois colaboradores. A formulação da Teoria da Argumentação na Língua, retrocitada, concebida com a colaboração de Jean-Claude Anscombe (1944-) pertence à terceira etapa.

A primeira e a segunda tratavam, respectivamente, da argumentação pelo viés da retórica clássica na qual o argumento e a sua conclusão lógica são externos à língua e da influência das teorias pragmáticas na primeira etapa, também chamada de descritivismo pressuposicional no qual o locutor diz algo nas entrelinhas, o pressuposto, sem dizer categoricamente para se esquivar da contestação do interlocutor ou não se comprometer caso tivesse dito de forma explícita tal qual se verifica, por exemplo, no discurso político principalmente no debate público entre candidatos eletivos de carreiras políticas geralmente longevas.

Em síntese, a Teoria da Argumentação é imanente à língua e, ao mesmo tempo, é polifônica, pois o embate argumentativo representa, no mínimo, duas vozes que, por sua vez, defendem pontos de vista advindos de outros enunciados e, portanto, de outras vozes. O gênero textual artigo de opinião tem essa perspectiva e a habilidade discente para a escrita dele é o móvel dessa pesquisa.

3 A PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO COMO MEIO DE APRIMORAR AS HABILIDADES DISCURSIVA-ARGUMENTATIVAS

É tratado, nesse capítulo, de forma mais ampla, o conceito de gênero do discurso e, especificamente, as peculiaridades do gênero textual artigo de opinião e a finalidade de sua produção. Nesse sentido, estuda-se a esfera social onde ele circula; suas características e como se dá sua produção.

3.1 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL EM BAKHTIN/MARCUSCHI E OUTROS TEÓRICOS

O autor russo Bakhtin foi o pioneiro no conceito de gênero englobando todas as manifestações escritas e orais. No texto tornado clássico “Os gêneros do discurso”, escrito no biênio 1952/53, Bakhtin (2003) os definiu os como ‘tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que isso que denominamos gêneros do discurso’.

Como bem explica Bakhtin (1895-1975) os gêneros do discurso definem-se como “tipos relativamente estáveis”, sendo, portanto, reconhecíveis pelos usuários da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a interação via linguagem, o que evidencia a sua dimensão discursiva.

Marcuschi (2010) ratifica o conceito de Bakhtin quando define gênero como “formas verbais de ação relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Em outros, a concepção de linguagem é permeada pela situação social da comunicação verbal através das práticas sociais e dos âmbitos discursivos nas relações em sociedade.

Bakhtin (2003, p.279) generaliza o uso da linguagem quando diz que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão 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. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

É entendido, pelo retrocitado, que cada enunciado concreto é individual e circula em uma esfera de atividade humana. Assim, cada enunciado está vinculado necessariamente a um gênero discursivo. Os gêneros do discurso são tantos quanto forem as atividades humanas que requeiram o uso da língua.

As atividades humanas têm níveis de complexidade e, em função disso, Bakhtin (2003) classifica o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Para Bakhtin, os gêneros complexos circulam em esferas culturais mais evoluídas como a esfera artística, científica e a política. Os gêneros primários são gêneros mais simples e estão ligados ao dia a dia das pessoas: um bilhete, uma carta ou um diálogo em um bar.

Em relação à caracterização de gênero discursivo, três aspectos se relacionam no enunciado, Bakhtin (2003, p.279) afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos *conteúdo temático, estilo e construção composicional* fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (Grifos do autor).

Ou seja, o enunciado tem três aspectos formativos: o tema (unidade de significação), o estilo (seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (plano da expressão, da estrutura e da sequência). A especificidade de um gênero discursivo reside nesse tripé.

O conteúdo temático está relacionado ao contexto de produção do gênero e abarca tanto a intenção do produtor do gênero quanto a função social que essa produção vai exercer. O tema transcende a língua: em todo enunciado há uma parte verbal e há uma parte extra verbal e desse pertence o tema.

O estilo é o segundo aspecto e se desdobra em dois: o estilo do gênero e o estilo individual. Um exemplo do primeiro: o gênero aula expositiva tem sua forma estável de composição: um tempo dessa aula é destinado à exposição do conteúdo a ser repassado aos alunos e outro tempo é destinado à aplicação de um exercício para fixar ou medir a apreensão do referido conteúdo.

Já o estilo individual se revela pelas singularidades do professor: sua forma de entrar em sala de aula; seu jeito de saudar os estudantes; a escolha vocabular e o modo de falar ao apresentar o assunto da aula; a estratégia com a qual motiva seus alunos a trabalharem com ele e a didática empregada na transmissão de seus conhecimentos refletem o estilo individual do professor que interage socialmente utilizando o gênero aula expositiva que é uma forma relativamente estável de gênero textual.

A construção composicional é o terceiro aspecto que se revela na configuração geral do texto, sua organização em relação às suas partes constitutivas e a sua disposição, bem como a escolha do léxico a ser empregado e nos processos morfossintáticos adotados e específicos de cada gênero.

Sobre a produção de gêneros discursivos, Brait (2000, p.7-8) afirma que

[...] produzir linguagem significa produzir discurso: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um 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. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará; dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. [...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.

De acordo com Brait (2000), para produzir um gênero discursivo, é indispensável ter o que dizer a alguém ou a um grupo, definir a intencionalidade do discurso com estrutura e recursos bem definidos que é fruto de escolhas específicas num determinado contexto. Esse conjunto de fatores estabelece a adequação do gênero discursivo que pode ser um texto escrito ou oral, a ser utilizado de maneira a atingir o seu propósito.

Indo nessa direção, a função das práticas de linguagem é propiciar a abordagem dessa adequação focada nos múltiplos gêneros do discurso de maneira a favorecer o

desenvolvimento da percepção do estudante de que a produção de sentidos é sempre contextualizada em circunstâncias específicas e carregada de intenções.

Sobre o ensino dos gêneros discursivos, Schneuwly (2004, p.74) comenta que

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Elas abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação.

Pela prática de um gênero discursivo em sala de aula, o aluno compreende que a produção de um texto é factual; ele adquire a consciência que é o autor de seu texto. Essa realização é impactante, pois o estudante se reconhece como criador de algo que repercute em seu meio escolar e tal situação cria um fato novo para ele, seus discípulos e para o professor. Pensar é causar e quando esse pensamento é materializado em uma produção textual que expresse, por exemplo, um ponto de vista fundamentado sobre um tema controverso, tal produção repercute, provoca reflexões, estimula o raciocínio, postula a tomada ou mudança de posicionamentos.

Segundo Bakhtin (1997), a quantidade de gêneros é quase incomensurável. São textos verbais escritos ou falados que circulam nas várias esferas sociais nas quais os seres humanos se relacionam: trabalho, família, igreja, escola, clubes. São socialmente motivados pelas necessidades e intenções (convencer, emocionar, entreter-se, estudar, fazer rir) dos sujeitos que se comunicam; inserem-se em contextos sócio-históricos determinados e em situações comunicativas específicas. A cada circunstância diferente, a cada intenção distinta, a cada público a que o texto se destina, a cada mudança de veículo ou suporte, serão alteradas as configurações de linguagem e, por conseguinte, o gênero será outro.

Na sala de aula, apreendendo a estrutura de um gênero textual, o estudante tem elementos para melhor compreender o que deve ser buscado num texto. Se, por exemplo, o aluno sabe o que é um poema, ele terá maior facilidade para perceber as escolhas próprias desse gênero: sonoridades, rimas, ritmo, figuras de linguagem, alusões, o estilo de época e o léxico inerente à criação poética.

Do mesmo modo, se o discente aprende o gênero artigo de opinião, ele vai saber suas características e a pertinência do emprego desse gênero na defesa de um ponto de vista lançando mão de argumentos para a sustentação de suas ideias.

O conhecimento argumentativo, portanto, vai também auxiliá-lo na capacidade de interpretação de texto, via análise da validade das ideias que aquele encerra, conferindo ao aluno uma paulatina melhora na compreensão interpretativa, consequência da apreensão do gênero textual ora em tela. Na produção textual, essa capacidade analítica pode contribuir

para o educando fazer suas escolhas e adequá-las ao tema, ao contexto, ao público que ele pretende alcançar, à intenção e ao suporte.

Associado à produção, o estudo da gramática se torna mais profícuo uma vez que deixa de ser apenas a apropriação de regras gramaticais, isto é, ele passa a dirigir, por parte do aluno, uma reflexão sobre usos reais, autênticos da língua, enriquecendo as possibilidades de escolhas adequadas a cada situação comunicativa.

Segundo Schneuwly (2004), é previsível que os gêneros textuais passem por um processo adaptativo, a chamada didatização, quando saem de seu suporte de origem e são transpostos para o livro didático. Ainda que tenham sido extraídos de suas esferas naturais de circulação, o estudo deles mostra-se fundamental no ambiente escolar.

A respeito da “didatização”, Schneuwly (2004, p.250) comenta que

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. [...] Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno. De fato, a iniciação aos gêneros textuais complexos, como os gêneros orais públicos, não pode ser feita sem que levem em conta as possibilidades dos aprendizes. [...] ele [o gênero] não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender. Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis.

O “fingimento”, a que o teórico faz referência, se dá, a princípio, pelo fato da transposição do gênero textual de seu meio de origem para o ambiente de sala de aula. Mas essa mudança não descaracteriza o gênero objeto de estudo.

Tome-se, por exemplo, o artigo de opinião. É sabido que seu meio natural pertence primordialmente à esfera jornalista, mas constitui um gênero que aprimora a capacidade argumentativa do aluno na fundamentação de uma opinião, melhorando-lhe a escrita e dotando-lhe de confiança e segurança na interação comunicativa. Essa competência, prevista para o aluno concludente dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante para a apropriação de outros gêneros textuais que serão estudados no ensino médio como, por exemplo, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é tipologia textual argumentativo-dissertativa.

Há outros gêneros nos quais a sustentação e refutação de argumentos é típica como a carta de leitor, a carta de reclamação, o debate regrado, o editorial, o ensaio etc. Os diálogos ou conversas no cotidiano contêm traços argumentativos que, por força do hábito, são diluídos na linguagem coloquial.

3.2. ATRIBUTOS SOCIODISCURSIVOS, TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E LINGUÍSTICOS DO ARTIGO DE OPINIÃO

O gênero artigo de opinião se vincula primordialmente à esfera jornalística escrita e está muito presente tanto no jornalismo impresso como no midiático divulgado na Internet, em redes sociais ou blogs. Seu principal objetivo é o de expor um ponto de vista, geralmente, a cargo de um jornalista, articulador da imprensa ou, em outros casos, de alguém que, em função do conhecimento que detém sobre a questão a ser abordada, apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre fato da atualidade geralmente de natureza controversa.

O texto visa, pela sua estrutura, ao convencimento do leitor pela comprovação da validade de determinadas ideias. A propósito do convencimento, Bräkling (2000, p.4) comenta que

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

Em outros termos, o autor do artigo fundamenta um ponto de vista sobre um tema de relevância social, reúne argumentos em defesa do mesmo e tenta convencer o outro da validade de sua argumentação pela contestação da argumentação contrária.

Essa contestação se dá num processo no qual o autor do texto opinativo reconhece a voz do outro pelo diálogo estabelecido entre as duas partes; ele identifica e entende o posicionamento contrário ao seu ponto de vista sobre o tema, ou seja, tem ciência que o interlocutor é a alteridade que sustenta a oposição aos seus argumentos pela contra argumentação que o autor do texto tenta demover no artigo de opinião através do embate de ideias, mas sempre respeitando essa alteridade presente no processo dialógico.

A respeito da dialogia e da alteridade, Casseb-Galvão (2018, p. 39 - grifos do autor) comenta que

O processo de produção do gênero artigo de opinião encarece a dialogia e a alteridade, pois realça a dialética da interlocução, quando o eu se constrói a partir do tu e locutor e interlocutor antecipam opiniões a serem ratificadas ou refutadas. A *negociação interlocutiva* objetiva influenciar o outro, a fim de provocar mudanças de ponto de vista, opinião e valores. Por isso, as questões polêmicas e os temas socialmente delicados são forças provocadoras da produção de um artigo de opinião, e, por isso, ela é muito solicitada, aceita e recorrente no ensino escolar de língua portuguesa. (Grifo do autor).

Em outros termos, o artigo de opinião é gênero que efetiva, por excelência, o exercício do diálogo que se dá pelo choque de ideias, via negociação interlocutiva ou dialógica, em que uma parte tenta influenciar a outra parte de forma que esta venha a aderir ao ponto de vista da

primeira sobre um tema controverso e sensível à sociedade como um todo. É importante ressaltar que essa negociação interlocutiva se pauta por mútuo respeito e reconhecimento em termos de legitimidade. O conceito de dialogia está intrinsecamente ligado ao conceito de discurso que Bakhtin (2008, p.207 - grifos do autor) define como

A língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins.

No trecho grifado, Bakhtin expõe sua concepção de discurso como sendo a língua viva, ou seja, a linguagem em uso. Para Bakhtin, a existência de uma língua se dá pelas relações sociais através da interação verbal.

No contexto da escola, essa interação verbal pode ser mediada pelo professor que, em função de sua experiência profissional e necessária equidistância ideológica, torna possível a dialogia e o exercício da alteridade no trato dos temas socialmente polêmicos, via negociação interlocutiva, entre estudantes que eventualmente adotem posições contrárias no processo de escrita e posterior leitura de seus artigos de opinião que versem sobre o mesmo tema de natureza sensível.

Por ser a argumentação uma das competências previstas nos PCN, a produção de artigo de opinião é uma excepcional estratégia de que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental dispõe para que se coloque como produtor de textos que versem sobre questões de temática delicada visto que despertam polêmicas.

Nesse sentido, o aluno fundamenta seu ponto de vista sobre um tema de relevância social, reúne argumentos em defesa do mesmo e tenta convencer seu interlocutor da validade de sua argumentação pela contestação da argumentação contrária e que são relevantes por se tratar de assuntos controversos de interesse de toda a sociedade.

Para viabilizar esse gênero, as condições sociodiscursivas essenciais para a produção de artigo, segundo Rodrigues, 2000 apud CASSEB-GALVÃO, (2018, p. 40) são:

- a) colocar-se discursivamente como autor;
- b) construir as imagens dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- c) considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- d) estabelecer o objeto enunciado;
- e) estabelecer uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

Ou seja, o aluno, durante o processo de aprendizagem do gênero em questão, vai se colocar como produtor desse gênero, sendo responsável pela tomada de posição sobre um tema de sua escolha, seu objeto enunciativo cujos fundamentos ele conheça bem e, ao assumir

uma relação valorativa com esse objeto, vai se posicionar em defesa dele elencando argumentos para sustentar o ponto de vista adotado.

Ainda no que tange às condições sociodiscursivas para produzir o artigo de opinião, o estudante faz um estudo abrangente do seu público, os interlocutores ou, no caso específico, seus discípulos, de forma a conhecer o posicionamento deles sobre o tema de maneira a selecionar os argumentos e estratégias de convencimento assim como atentar para o local e o momento propício para mostrar o seu texto para o público destinatário.

Ainda elencando requisitos para a produção do artigo de opinião, Casseb-Galvão (2018, p. 40) destaca:

- a) afora os elementos retrocitados, ainda segundo a mesma autora, são aspectos estilístico-estruturais pertencentes ao artigo de opinião.
- b) a organização do discurso predominantemente na 3ª pessoa;
- c) prevalência dos tempos verbais no presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das questões, dos argumentos e dos contra-argumentos;
- d) o uso frequente do pretérito nas explicações ou apresentação de dados;
- e) o recurso a citações, a fim de conferir confiabilidade e respaldo para os argumentos;
- f) o uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva.

Ainda conforme Casseb-Galvão (2018), o artigo escrito na terceira pessoa confere ao texto a objetividade necessária à tipicidade do gênero em tela assim como a assertividade e a proposição requerem tempos verbais nos modos indicativo e subjuntivo respectivamente.

Igualmente importante, o emprego de citação de autoridade - a fala de alguém especialista em algum tema - revela-se um recurso valioso para consubstanciar a credibilidade e respaldo aos argumentos que alicerçam o ponto de vista defendido pelo autor do texto.

Ainda no que tange o artigo de opinião, prevalecem sequências textuais argumentativas, mas na construção e validação da argumentação, pode haver fragmentos característicos de outros gêneros como sequência descritiva ou, por exemplo, na apresentação de um gráfico, um fragmento explicativo ou trechos de diálogos explanatórios.

É importante ressaltar que argumentar é intrínseco ao ser humano e sua prática é indispensável para a solução de conflitos e controvérsias de naturezas diversas. Pressupõe o diálogo, ainda que o interlocutor não esteja efetivamente presente, como ocorre no artigo de opinião, mas que pode estar manifesto no âmbito da contra-argumentação.

Por ser o artigo de opinião um texto essencialmente argumentativo, o locutor, para produzi-lo, precisa conhecer a quem se dirige, no caso, o interlocutor, traçando-lhe o perfil e valores de forma que se estabeleça uma relação de confiança e receptividade de maneira a estabelecer a interlocução, isto é, no ouvir ou, no caso, ler e analisar a validade da contra-argumentação do interlocutor, estabelecendo assim o embate argumentativo.

Casseb-Galvão (2018) evidencia que a prática de argumentar passa por quatro momentos realizados pelo locutor: primeiro: apresentar a tese; segundo: conceber uma autoimagem, ou seja, reconhecer-se agente de ato discursivo identificando-se com a tese a ser defendida; terceiro: construir a imagem de locutor perante seu público-alvo e, quarto, reunir o conjunto de informações pragmáticas a respeito de seu interlocutor. Todos os momentos têm importância para a seleção e escolha dos argumentos credíveis para o locutor com o objetivo de influenciar o interlocutor ou, no caso do gênero artigo de opinião, os leitores pela robustez de argumentação.

A linguagem desempenha várias funções: estabelecer comunicação; entender o significado de um conteúdo específico num determinado gênero textual; meio de informação, mas também é, sobretudo, instrumento de argumentação.

Sobre o uso da linguagem na argumentação, Mosca (2001, p. 27) diz que

A linguagem é assim instrumento não só de informação, mas basicamente de argumentação e esta, por sua vez, se dá na comunicação e pela comunicação, razão pela qual a argumentação é sempre situada, dando-se basicamente num processo de diálogo, isto é, num contato entre sujeitos.

Consoante (Mosca, 2001), esse contato entre sujeitos possui uma definição de contrato ou acordo de auditório conforme conceituou Perelman (2002) que diz “é o conjunto daqueles a quem o orador quer influenciar com sua argumentação”. O orador, no artigo de opinião, é o autor que assina o texto e o leitor deste é equivalente ao auditório. A assinatura do autor no artigo de opinião não constitui mera formalidade. É ato de reconhecimento, por parte do autor, de seu posicionamento em relação ao tema sensível e tem relevância social.

É igualmente importante que o autor do artigo de opinião conheça o perfil e os valores de seu público-alvo de forma que ele maneje, de forma apropriada, as estratégias de argumentação de que dispõe para atingir suas intenções persuasivas. A argumentação é também empregada para aproximar o autor do público-alvo pelo plano da expressão que são os atos argumentativos como os avanços, concessões, força do modelo, estereótipos, recuos, relações de poder ou de prestígio, voz de autoridade, ou seja, as variadas dimensões do processo argumentativo.

Desse modo, segundo Mosca, (2008, p. 6), é essencial analisar

[...] A relevância da argumentação na produção discursiva, colocando-a, porém, no conjunto das estratégias globais e na dependência de outros componentes, que envolvem a adesão dos interlocutores na atividade comunicativa, tais como os aspectos ligados à enunciação, às condições de produção, à memória discursiva, às formações ideológicas, às expectativas. [...]

Portanto na estratégia argumentativa, crenças, ideologias, paixões e racionalidade se complementam na prática persuasiva. Sendo dinâmica, a argumentação não tem comprometimento com verdades categóricas, mas busca convencer seu público ou, no caso do artigo de opinião, o leitor da validade de suas teses.

Outro aspecto a ser contemplado diz respeito à orientação argumentativa que se queira imprimir ao texto. Essa função é desempenhada pelos articuladores discursivo-argumentativos que são objetos do subitem seguinte.

3.3 OS ARTICULADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS NO ARTIGO DE OPINIÃO

Os articuladores discursivo-argumentativos são os que estabelecem relações entre dois ou mais enunciados distintos, articulando-se o segundo ao primeiro que é chamado de tema, (KOCK, 2017). De acordo com Kock (2017, p.132), “prova de que se trata de enunciados diferentes resultantes cada um, de um ato de fala particular é que eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos ou até proferidos por locutores distintos”. Em suma, tais articuladores estabelecem as relações discursivo-argumentativas que ligam os enunciados.

Além disso, esses articuladores são determinantes em relação à orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Consoante Koch (2017), as principais relações discursivo-argumentativas são as seguintes com as palavras e expressões usuais de cada definição:

Quadro 4 – Articuladores discursivo-argumentativos

Conjunção (Tipo)	Definição	Exemplo. Palavra/expressão
Soma	relação expressa por meio de operadores que ligam enunciados cujos argumentos apontam para a mesma conclusão.	e; também; não só...mas também; tanto...como; além de; além disso; a par de; ainda; nem = e não.
Disjunção argumentativa	relação que resulta de dois atos de fala distintos em que o segundo procura o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar a sua opinião ou aceitar a opinião expressa no primeiro. Trata-se, portanto, de orientações discursivas diferentes:	ou, ou então, quer...quer, seja...seja
Contração ¹⁷ (oposição, contraste de argumentos)	relação pela qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes devendo prevalecer a do enunciado introduzido por “mas” (o operador argumentativo por excelência).	“mas” (o operador argumentativo por excelência). (KOCK, 2017, p. 134). porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de que.
Explicação ou justificativa	relação que inicia um argumento para uma tese/opinião ou uma atitude expressa no enunciado anterior.	pois, porque, já que, que.
Comprovação	relação em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível	tanto que.

¹⁷ As conjunções de contração são descritas no subitem 3.4, p.53, onde são tratadas suas nuances semânticas.

	comprovação da asserção apresentada no primeiro. Em outras palavras, aquele que diz apresenta provas de que sua asserção é verdadeira.	
Conclusão	relação em que se introduz um enunciado de valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anteriores, isto é, a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. Quando primeiro é apresentado o argumento, o enunciado seguinte contém a tese/opinião ou expressa a atitude é introduzida por um operador argumentativo de conclusão. São operadores que introduzem um enunciado de valor conclusivo.	portanto; logo; por isso; pois; então; por conseguinte; em decorrência de, conseqüentemente.
Comparação	relação que, estabelecida entre um termo comparante e um termo comparado, pode indicar igualdade, superioridade ou inferioridade. O confronto entre os dois elementos é estabelecido, tendo em vista determinada meta a ser alcançada. A relação comparativa possui caráter altamente argumentativo. Isso porque a comparação é feita tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar.	como; mais...do que; menos...que; tão como.
Generalização/extensão	relação em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido ou amplificado da ideia nele expressa.	aliás; também; é verdade que.
Especificação/exemplificação	relação em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração mais geral apresentada no primeiro.	por exemplo, como.
Correção/redefinição	relação que se estabelece quando através de um segundo enunciado se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação.	ou seja, isto é, ou melhor.

Fonte: KOCH, 2017, p. 132-140.

O Quadro 4, em sua coluna da esquerda, mostra os tipos de conjunção; a coluna do meio define o tipo de relação que a conjunção expressa e a coluna da direita elenca as conjunções e expressões conjuntivas típicas de acordo com a tipologia correspondente. A soma; a disjunção; a explicação ou justificativa; a comprovação; a conclusão; a comparação; a generalização; a especificação e, finalmente, a correção ou a redefinição.

A contrajunção, caracterizada pelas conjunções que direcionam a oposição e o contraste de ideias, é representada pelas conjunções adversativas (mas, contudo, todavia, no entanto, entretanto, porém) e as concessivas (embora, apesar de, apesar de que, conquanto, ainda que, posto que, se bem que).

As relações discursivo-argumentativas deixam claro o papel dialógico onde há, no mínimo, duas vozes em um embate de ideias em que diversas estratégias são postas de forma que se alcance, entre outros fins, o convencimento do interlocutor em um diálogo/debate ou do leitor no caso do gênero textual artigo de opinião que é o objeto de estudo desse trabalho.

Os articuladores discursivo-argumentativos têm, portanto, papel imprescindível para a armação do texto argumentativo. Fica também evidenciada a polifonia, pois ninguém convence a si próprio se não usar o expediente da argumentação pela simulação de um interlocutor ainda que seja em um monólogo ou sequência mental que desemboca no autoconvencimento.

A intervenção proposta neste trabalho, pela prática da escrita do gênero textual artigo de opinião pelos alunos, contempla o emprego dos articuladores discursivo-argumentativos, ressaltando o emprego dos articuladores contrajuntivos, marcadores, por excelência, da polifonia e da alteridade.

3.4 OS OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO NA PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

A título de introdução, o subitem aqui tratado analisa as características diacrônicas, semânticas e de emprego das principais conjunções de contrajunção presentes na Língua Portuguesa.

Esse estudo é necessário para saber as diferenças de emprego dessas conjunções que são denominadas, nos estudos de Linguística, de operadores argumentativos do discurso.

As nuances semânticas são importantes para a eficácia da contra-argumentação que está presente no embate de ideias no artigo de opinião. A sustentação da tese depende também do domínio da contra-argumentação e desse embate, assim, o produtor do artigo desdobra seu argumento e faz a defesa de sua convicção ou ponto de vista.

É mister diferenciar essas conjunções em função da maior ou menor gradação de contrajunção que elas apresentam a despeito da discordância dos gramáticos sobre o valor de contrajunção de uma mesma conjunção.

O quadro mostra as particularidades dessas conjunções.

Quadro 5 - Conjunções de Contrajunção

Conjunções de oposição explícita ou implícita em enunciados anteriores	Etimologia	Aparecimento na língua portuguesa com traço adversativo predominante	Ocorrência em textos dissertativos.(Incidência em relação ao corpus e percentual) ¹⁸		Carga adversativa na visão de gramáticos
Mas	(do advérbio latino magis)	século XVI	43/70	61,4%	+ forte que o porém (Almeida, 1952, p. 305) Assume, além de contrajuntivo, valor de restrição, atenuação, adição. (Cunha, 2007, p.598-599)
Porém	(da preposição latina per + en, forma apocopada do advérbio latino ende)	século XVII	6/70	8,6%	+ forte que o mas (Pereira, 1937, p. 572-573)
Contudo	(da prep. com do lat. cum + indef. tudo, do lat. todum)	século XVII	3/70	4,3%	Mesma carga que no entanto, entretanto, todavia. (Almeida, 1952, p.305)
No entanto	(da preposição em + indefinido tanto, do indefinido latino tantum)	século XVI	11/70	15,7%	Mesma carga que no entretanto, todavia. (Almeida, 1952, p.305)
Entretanto	(da preposição entre, do latim inter + tanto, do latim tantum)	séculos XVI	5/70	7,1%	Mesma carga que no entanto, todavia. (Almeida, 1952, p.305)
todavia	(de toda, do latim, tuta + via, do latim via)	século XV	2/70	2,9%	Mesma carga que contudo, no entanto e entretanto. (Almeida, 1952, p.305)

Fonte: FABRI, 2001, p. 62.

O quadro mostra que a conjunção “mas” tem o maior percentual de emprego em textos dissertativos, seguidos pela conjunção “no entanto”. A conjunção “porém” detém o terceiro maior uso.

Koch (2013, p. 35) as define como “Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc); embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.).”

De pensamento similar, Fávero (2009) conceitua que os operadores de contrajunção articulam frases com conteúdos contrários e observa que o “mas” quando utilizado revela “a não satisfação de condições para que uma situação ocorra frustra uma expectativa que se cria no leitor/alocutário.” (FÁVERO, 2009, p.39).

¹⁸ O quadro é ilustrativo quanto à regularidade do emprego das conjunções contrajuntivas em textos dissertativos. Esse emprego, especificamente, no gênero textual artigo de opinião pode ser um auspicioso campo para pesquisas no âmbito universitário.

Desse modo, a conjunção “mas” é essencialmente contrajuntivo. Fávero também destaca que essa conjunção não admite a inversão na ordem das orações onde esse conector aparece como se observa em outros conectores contrajuntivos e, em especial, os concessivos.

Koch (2001) separa, de acordo com a citação acima, os operadores em dois grupos: o primeiro, encabeçado pelo “mas” semanticamente adversativos e o grupo encabeçado pelo “embora” semanticamente concessivos presentes no Quadro 4.

Em relação à posição conjuntiva na oração, Perini (2005) aponta que a conjunção “porém” pode ocupar diferentes posições na segunda oração e quando empregada em orações coordenadas a pontuação é obrigatória.

Ducrot (1976), o criador da teoria da argumentatividade na língua, denominou esses elementos de operadores argumentativos. Estes direcionam os enunciados para determinadas conclusões sendo, portanto, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem e, dessa forma, comprovam que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

É salutar o conhecimento dos pormenores dos operadores de contrajunção de forma que seu emprego se realize de maneira objetiva e aprimorada na escrita de textos dissertativo-argumentativos ressaltando que é a contrajunção é o espelhamento da polifonia discursiva. No capítulo seguinte será discutida a metodologia que norteia esse trabalho.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta de sequência didática com foco na semântica dos operadores de contrajunção é direcionada a uma turma de 9º ano, turno vespertino, em um colégio da rede estadual situada em Fortaleza localizada no bairro Pan-americano e atende, de acordo com o Censo Escolar 2020, 430 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 373 alunos no ensino médio. A escola tem quatro turmas de nono ano e o corpo docente é composto por 44 professores efetivos. Todos são graduados na área em que atuam.

A justificativa que ampara a escolha dessa escola tem duas razões: a primeira advém do fato de que há poucas escolas estaduais que ofertam o ensino fundamental que constitui uma exigência para o Mestrando do Profletras e a escolha pela nona série se dá por se verificar que seu alunato tem mais maturidade intelectual de forma que trabalhar os gêneros textuais opinativos com ele se mostra mais favorável.

O corpo discente dos anos finais do ensino fundamental é heterogêneo em relação à idade. A maioria se encontra fora de faixa¹⁹ para a nona série. São de famílias de pais assalariados de baixa renda, sendo que parte deles recebe programas sociais, como o Bolsa-Família do Governo Federal.

Quanto à questão comportamental, a turma da nona série se mostra indisciplinada em sala de aula. É necessário um trabalho de conscientização de forma a ganhar a atenção e concentração deles para que o trabalho seja desempenhado.

A falta de concentração deles advém, em parte, pelo calor excessivo visto que a aula acontece à tarde e a sala ainda não está climatizada. Tal constatação é corroborada pelos relatos espontâneos dos próprios alunos. Outro fator concorrente é o barulho vindo de outras salas visto que elas não possuem isolamento acústico adequado.

É importante destacar que tal desconforto está estreitamente relacionado à qualidade da infraestrutura²⁰ das escolas das escolas públicas brasileiras que ainda estão precarizadas.

Há um empenho, por parte da secretaria estadual de educação, para reverter esse cenário pela efetivação de uma reforma, que está em curso, para suprir essas carências. A climatização e a questão do isolamento acústico das salas, entre outras melhorias, estão previstas para o início do ano letivo de 2022.

4.2 EXPLANAÇÃO DAS ATIVIDADES

A proposta de atividades sugerida tem por base a relação imprescindível entre o conhecimento acadêmico/produção textual e se vale, na presente pesquisa, como sugestão, no emprego da Sequência didática no processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual.

É mister, portanto, definir a Sequência didática como, segundo o “Grupo de Genebra”, (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98) um instrumento que pode direcionar o professor, de modo a intervir social e formalmente na organização da aprendizagem e na apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero.

Isso significa um recurso de ensino, de duração bem definida, que viabiliza maior aprofundamento na apropriação de um determinado gênero textual.

¹⁹ De acordo com a Lei nº 11.274/2006 sancionada pelo Presidente da República, o ensino fundamental de 9 anos foi regulamentado com faixa etária de 6 a 10 anos de idade para os cinco primeiros anos iniciais e a faixa etária de 11 a 14 anos de idade para os quatro anos finais. Passando desses parâmetros, o aluno é considerado como sendo fora de faixa etária em relação à série que deveria estar cursando. Fonte: Ministério da Educação e Cultura, MEC. 2020.

²⁰ A variação da qualidade das estruturas das escolas refletem as desigualdades entre as cinco regiões do País com o Sul e o Sudeste com médias mais altas enquanto o Norte e o Nordeste apresentam indicadores mais baixos. O Nordeste foi a região que mais avançou, com destaque para os resultados do Ceará. Fonte: Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental do Brasil. Brasília, UNESCO. 2019.

Nessa mesma direção, Zabala (1998, p. 18) diz que a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Assim, é importante ressaltar a sequência didática como um processo de ensino-aprendizagem a partir do conceito de gênero discursivo-textual, tendo como objetivo o aperfeiçoamento do tripé formado por leitura, escrita e oralidade, habilidades almejadas no contexto interacional ente alunos e professores.

Especificamente, a sequência didática proposta nessa pesquisa é dividida em três etapas sendo que, em cada uma delas, apresenta-se um texto do gênero artigo de opinião. Nelas está previsto o desenvolvimento de diversas habilidades via ações de natureza linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A primeira etapa consiste na apresentação do gênero em tela, objetivando a promoção de uma visão mais geral do texto “É preciso reduzir a desigualdade social brasileira” de Gilberto Schwartsmann²¹. É uma etapa curta na qual são exercidas somente atividades de leitura e conversa dirigida num processo participativo entre alunos, professor e texto. Calcada na dimensão da oralidade, há perguntas pré-elaboradas nas quais se busca a percepção dos estudantes concernente à composição dos elementos linguísticos e extralinguísticos do artigo de opinião de opinião e de sua estrutura.

Quadro 6 – Sequência Didática – 1ª Etapa

1ª etapa: Conhecendo o gênero Artigo de opinião			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
1	(a) Promover um contato inicial com o texto, mediante a leitura. (b) Conhecer organização estrutural e a discursividade do gênero artigo de opinião. (c) Promover a identificação dos componentes interspersosais do texto. (d) Identificar os aspectos sociodiscursivos nas dimensões ideológica, enunciativa e pragmática do texto.	É preciso reduzir a desigualdade social brasileira (Texto 01) (ANEXO A) Autor: Gilberto Schwartsmann	Leitura e conversa dirigida

Fonte: CASSEB-GALVÃO, 2018, p.61, adaptado.

Na segunda etapa, tal qual na etapa anterior, inicia-se com a leitura e conversa dirigida sobre o texto “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!” de Leonardo Sakamoto²² na qual se

²¹ Gilberto Schwartsmann (1955-) Médico e professor titular da Faculdade de Medicina da UFRGS; Membro Titular da Academia Nacional de Medicina. Estudioso da Medicina e de questões sociais brasileiras. Esse artigo trata de um dos principais problemas da sociedade brasileira, a desigualdade social, e sua inserção na sequência didática visa ao desenvolvimento da visão crítica do aluno sobre essa temática.

²² Leonardo Sakamoto (1977-) Jornalista brasileiro. Além da graduação em jornalismo, possui mestrado e doutorado em ciência política pela Universidade de São Paulo.

discutem a identificação do autor, seu estilo e o contexto em que ele está inserido com relação à temática tratada no texto. É recomendável a pesquisa via internet.

Consoante o quadro sete abaixo, as atividades linguísticas, com questões subjetivas e objetivas, têm, como objetivo, aguçar a percepção dos elementos interativos e estruturais do texto. São também propostas atividades epilinguísticas de forma que os estudantes apreendam os recursos linguísticos disponíveis e saibam como utilizá-los em suas necessidades sociocomunicativas.

Quadro 7 – Sequência Didática – 2ª Etapa

2ª etapa: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVO-TEXTUAIS			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
2	Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura.	“Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!” (Texto 02) (ANEXO B) Autor:Leonardo Sakamoto	Atividades linguísticas de leitura e oralidade.
3	Usar a internet e suas ferramentas como instrumento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem.		Atividades linguísticas escritas com base no texto: questões objetivas e subjetivas
4 e 5	Explorar o texto como evento de interação e como expressão de conteúdo.		Atividades epilinguísticas
6	Aguçar a percepção dos alunos para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos presentes na língua para a construção do sentido e levá-los a operar sobre a própria linguagem.		Atividades linguísticas de oralidade
7	Perceber a funcionalidade das unidades linguísticas e sua adequação ao uso em diferentes contexto e suportes.		Atividades metalinguísticas (miniseminário)
8	(a) Fomentar a pesquisa e a autonomia investigativa dos alunos. (b) Compreender a relação forma/função dos tipos de argumentos, contra-argumentos e de sequências textuais usados em artigo de opinião.		Atividades linguísticas de leituras complementares
9	(a) Ampliar a competência leitora, o conhecimento de mundo e enriquecer o vocabulário dos alunos. (b) Identificar os tipos de argumentos predominantes nos textos do autor.		Atividades linguísticas com uso da internet

Fonte: CASSEB-GALVÃO, 2018, p.62, adaptado.

É igualmente relevante, estimular o fomento à pesquisa, pelos estudantes, da rica tipologia de argumentos e de sequências textuais de que eles podem lançar mão em defesa de pontos de vista sobre temas socialmente importantes.

E, para finalizar essa etapa, são recomendadas aulas nas quais são realizadas leituras de textos do mesmo autor para o enriquecimento temático e lexical.

A terceira etapa, descrita no quadro seguinte, tomando, por exemplo, o texto “Superpopulação carcerária” de Dráuzio Varella²³, propõe atividades e objetivos análogos à segunda etapa. Ela também recomenda um exame, feito pelo estudante, do que foi aprendido a respeito do artigo de opinião no que diz respeito à sequência textual e tipologia argumentativa, notadamente o papel da argumentação e contra-argumentação, assim como o papel desempenhado pelas conjunções empregadas na contraposição argumentativa.

Quadro 08 - Sequência Didática – 3ª Etapa

3ª etapa : TREINANDO A AUTONOMIA INTERATIVA			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
10	(a) Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura. (b) Promover uma interação efetiva entre aluno e texto.	Superpopulação carcerária (Texto 03) (ANEXO C) Autor: Dráuzio Varella	Atividades linguísticas de leitura e oralidade.
11	Mesmos objetivos da aula 3		Atividades linguísticas com uso da internet
12	Averiguar o que já foi aprendido sobre artigo de opinião e a habilidade de escrita dos alunos.		Produção textual inicial
13	Mesmos objetivos das aulas 4, 5 e 6.		Atividades linguísticas escritas e epilinguísticas com base no texto
14	Mesmos objetivos da aula 9.		Atividades linguísticas de leituras complementares
15	Explorar a gramática no discurso, reconhecendo os recursos gramaticais como componentes e concorrentes da tessitura textual.		Atividades metalinguísticas com base no texto
16	Reescrever o texto evidenciando a aprendizagem e os resultados da aplicação da sequência didática. Avaliar a sequência didática e a aprendizagem decorrente de sua aplicação.		Atividades linguísticas de reescrita de texto Atividades linguísticas de avaliação da sequência didática e autoavaliação

Fonte: CASSEB-GALVÃO, 2018, p.63, adaptado.

Nessa última etapa, é proposta a atividade de escrita e reescrita de um texto no gênero analisado pela aplicação da sequência didática verificando o estágio de aprendizagem decorrente de sua aplicação. As atividades de reescrita são a oportunidade para que o aluno aperfeiçoe seu texto e se proponha a uma autoavaliação de forma a verificar o incremento de suas habilidades e competências no gênero textual artigo de opinião e possa, dessa forma, aprimorar sua capacidade sociocomunicativa.

²³ Dráuzio Varella (1943-) Médico oncologista, cientista e escritor brasileiro. Formado pela Universidade de São Paulo.

4.3 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

A delimitação do *corpus* obedece aos parâmetros de forma a seguir os preceitos da pesquisa de natureza qualitativa. É buscada a apropriação, de forma abrangente, da capacidade de produção do artigo de opinião por parte de todo o corpo discente. É mister ressaltar, porém, que esse intento requer a participação integral dos alunos de forma que a sequência didática tenha proveito esperado. A prática de um gênero textual é sistemática e requer disciplina.

4.4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NA LÍNGUA NO CAPÍTULO CONCERNENTE AO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO.

O Livro Didático “Se liga na Língua” do nono ano (doravante LD) é composto por oito capítulos que exploram diferentes gêneros por meio da leitura e produção textual. Esse LD foi adotado em uma Escola Estadual no Município de Fortaleza em 2020 e sua utilização se estenderá até 2023. São dois capítulos por bimestre. Cada capítulo apresenta um gênero textual, dito “central” selecionado pelos autores da obra.

No primeiro e segundo capítulos, foram selecionados, respectivamente, o poema-protesto e a carta aberta. A figura 2, na página 58, mostra o capítulo 2 do sumário onde são apresentados os gêneros textuais carta aberta e artigo de opinião.

Após a figura onde é apresentada a capa do livro, há um quadro no qual estão descritos todos os gêneros textuais que serão trabalhados por todo o ano letivo.

Figura 1 - Capa do Livro Didático Se liga na língua 9º ano



Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018

O Quadro 9 especifica os gêneros centrais propostos, sendo dois gêneros por bimestre. Em cada bimestre, é escolhido um gênero textual que será “transformando” em outro gênero. A partir da carta aberta, é proposta a “transformação para o artigo de opinião” (em negrito).

Quadro 09. Os gêneros textuais no livro Se Liga na Língua, Nono Ano.

Em cada Bimestre há dois capítulos	Gêneros “Centrais”	Proposta de Transformação de um Gênero em outro.
1º Bimestre	Poema-Protesto Carta Aberta	“Transformando a carta aberta em artigo de opinião ”
2º Bimestre	Romance Biografia	“Transformando a biografia em gif ²⁴ ”
3º Bimestre	Charge Conto Psicológico	“Transformando a charge em comentário de leitor”
4º Bimestre	Conto e Romance de Ficção Científica Artigo de Divulgação Científica	“Transformando o artigo de divulgação científica em representação artística”

Quadro 09 - Sumário do LD “Se liga língua” 9º ano – (p. 8-15 – Adaptado). Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. Moderna, 2018

Primeiramente, cada capítulo é dividido, em média, em 10 sessões, uma em cada coluna. A apresentação e o modo de produção do gênero textual “central” são colocados em evidência nas colunas de Leitura 1 e Leitura 2 respectivamente conforme se observa na Figura 2.

Em seguida, é proposta a “transformação” da carta aberta em artigo de opinião (destacado pelo balão amarelo). Essa “transformação” de um gênero textual a partir de outro gênero está presente em todos os bimestres. (Texto explicativo retangular na figura 2).

O livro do professor vem acompanhado de um DVD no qual estão as sequências didáticas propostas pelos autores.

²⁴ O GIF (Graphics Interchange Format – Formato Gráfico intercambiável) é um formato de imagem que foi lançado pela empresa CompuServe no ano de 1987. Em português, a sigla significa Formato de Intercâmbio de Gráficos, e este formato possibilita a compactação de várias cenas, exibindo movimento. Fonte: www.futuraexpress.com.br/blog/o-que-e-gif/

Figura 2 - Sumário do LD “Se liga língua” 9º ano – Capítulo 2

CAPÍTULO 2 – CARTA ABERTA: O COLETIVO EM PRIMEIRO PLANO				
Leitura 1	Leitura 2	Páginas especiais	Se eu quiser aprender mais	Nossa carta aberta na prática
<p>“1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso – Carta aberta à população”, de Dra. Iadya Gama Maio p. 48</p> <p>Desvendando o texto p. 50</p> <p>Como funciona uma carta aberta? p. 51</p>	<p>“Carta aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’”, de Cristina Brugnara Veloso p. 53</p> <p>Refletindo sobre o texto p. 56</p>	<p>Eu, cidadão p. 58</p>	<p>Os argumentos p. 60</p>	<p>Momento de produzir p. 64</p> <p>Momento de reescrever p. 65</p> <p>Momento de apresentar p. 65</p>
	<p>Transformação da Carta Aberta em Artigo de Opinião.</p>			
Textos em conversa	Transformando a carta aberta em artigo de opinião	Mais da língua	Isso eu ainda não vi	Entre saberes
<p>Carta aberta da AMPID e anúncios sobre maus-tratos contra idosos p. 66</p>	<p>Produção de artigo de opinião p. 68</p>	<p>Adequação e preconceito linguístico p. 69</p>	<p>Colocação pronominal p. 79</p>	<p>Projeto de intervenção social p. 82</p>

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018

Apoiando-se nos aspectos retrocitados no sumário, essa pesquisa propõe algumas sugestões de aprimoramento concernentes à transformação do gênero carta aberta para artigo de opinião de forma a tornar a aprendizagem mais profícua.

“Além do *gênero central*, outros diferentes gêneros são estudados em atividades de comparação e de reflexão sobre a língua”. (Ormundo, 2018, p. 4).

Quando os autores afirmam que um gênero é “central”, deduz-se que o mesmo ele tenha papel mais destacado na obra. No Capítulo 2 especificamente, esse destaque é perceptível nas quatro colunas dedicadas ao gênero carta aberta conforme é constatado na Figura 2 acima .

Assim, a coluna “Nossa carta aberta na prática” é dividida em três momentos: produzir, reescrever e apresentar. Essa coluna se repete para todos os gêneros textuais considerados “centrais”.

Figura 3 - Carta Aberta – O Coletivo em primeiro plano

CAPÍTULO
2

**CARTA ABERTA:
o coletivo em primeiro plano**

Milhares de sites são criados, modificados ou desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

Existem vários instrumentos por meio dos quais nós podemos fazer solicitações para o bem coletivo ou protestar contra determinadas decisões políticas e certos comportamentos sociais. Um desses instrumentos é o poema-protesto, que você estudou no Capítulo 1; outro é a **carta aberta**, gênero que será estudado agora.

A primeira carta foi publicada no site da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos (AMPID).

Leitura 1

**1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso
Carta aberta à população**

Prezados cidadãos,

- 1 Todos sabemos que, embora muitos avanços tenham sido conquistados nos últimos anos, a realidade é que os direitos e as necessidades dos idosos ainda não foram plenamente atendidos, em que pese o *Estatuto do Idoso* contar com mais de 8 anos e a Política Nacional do Idoso, com mais de 20 anos.
- 2 Diante de um quadro de crescente envelhecimento populacional é urgente questionar se estamos de fato preparados para o impacto que esse fato representa em nossa sociedade, e exigir adaptações em todos os contextos sociais, de trabalho, familiar, inclusive em relação ao fomento da **seguridade social** e de implantação de políticas públicas eficientes.
- 3 O que estamos fazendo para dar visibilidade a mais de 13% da população brasileira? Será que temos uma verdadeira política pública apta a defender os direitos das pessoas idosas, principalmente oferecendo serviços que atendam às necessidades específicas desse grupo? Que comprometimento temos com a dignidade humana e quais nossas ações de prevenção e de combate a todas as formas de violência?
- 4 Por tudo isso, nós da AMPID, através de nossos associados, Membros do Ministério Público, atuantes em todas as regiões do país, além de parabenizar por este dia, queremos também manifestar nossa preocupação com o futuro dos idosos no Brasil.
- 5 Defendemos a necessidade urgente de:
 - a) construir e/ou mapear uma Rede de Proteção ao Idoso, com serviços específicos, principalmente nas áreas da saúde e de assistência social;

O organismo público responsável por representar os interesses da sociedade.

Fomento: promoção, estímulo.
Seguridade social: conjunto de políticas sociais para amparar o cidadão em situações como velhice, doença ou desemprego.

48

b) adotar uma Política Nacional de Cuidados de Longa Duração, frente ao crescente aumento de idosos dependentes e a necessidade de se oferecer apoio às famílias;

c) prevenir e combater a violência nos transportes, através da sensibilização e capacitação de motoristas, cobradores e empresários do setor;

d) divulgar os direitos das pessoas idosas, através de campanhas, palestras e eventos, junto à população em geral; e

e) inserir conteúdos voltados ao processo de envelhecimento em todos os níveis de ensino, buscando o fortalecimento dos vínculos intergeracionais, o respeito e a valorização do idoso, a eliminação do preconceito e a produção de conhecimento sobre a matéria.

6 No dia 15 de junho de 2015, a Organização dos Estados Americanos (OEA), em sua 45ª assembleia geral, em Washington, aprovou e abriu para assinaturas dos países a **Convenção Interamericana sobre os Direitos das Pessoas Idosas**, sendo esse o primeiro instrumento internacional juridicamente vinculante voltado para a proteção e a promoção dos direitos das pessoas idosas. O Brasil foi um dos primeiros signatários da convenção, mas é preciso avançar e implementar seus ditames.

Biblioteca cultural
O *Estatuto do Idoso* ampliou os direitos das pessoas idosas, instituindo penas para quem desrespeitá-los. Você pode acessar essa lei em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/lt10.741.htm>.

Juridicamente: relacionado ao direito, à lei.
Ditames: determinações, regras a serem cumpridas.



49

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

No capítulo 02, é apresentado o primeiro texto com a proposta de leitura do gênero carta aberta com o tema: 1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso - Carta aberta à população.

O texto se apresenta integral, parágrafos numerados, possibilitando a localização de informações e de elementos morfossintáticos mais fáceis, além de ilustrações auxiliares à temática textual. A integralidade do texto é importante para que o aluno tenha a visão de conjunto do gênero textual pela identificação de seus traços característicos.

Assim, as duas páginas estão, excepcionalmente, *perfiladas para mostrar que o fator ilustrativo é parte constitutiva da interpretação que, no texto em análise, demonstra, pelo desenho, que o idoso deve ter atenção intergeracional*. Esse fator deve ser estudado na sequência didática visto que, entre outros fatores, ele é muito cobrado nos variados certames a

que os estudantes brasileiros se submetem. (ORMUNDO, 2018, p. 49 grifo do autor).

Ampliando o escopo da proposta dos autores da obra, essa pesquisa sugere o estudo sequencial dos dois gêneros – carta aberta e artigo de opinião – de maneira que o estudante aprenda, em seguida, via cotejo de dois textos integrais, as semelhanças e diferenças entre ambos em seus múltiplos aspectos.

Convém, para tal fim e visando a uma maior eficácia didática, a adoção das seguintes sugestões:

- a) Aplicar a 1ª etapa da Sequência Didática, tal qual descrita no quadro 06 da p. 49 da presente pesquisa tomando, por exemplo, um artigo de opinião de temática correlata à carta aberta da página retrocitada. A leitura do artigo de opinião “A intolerável violência contra a pessoa idosa” (texto 05 – ANEXO E) no âmbito da 1ª etapa da SD (quadro 6) relaciona-se com a temática da carta aberta que abre o capítulo 2 da obra analisada.
- b) Efetivar os objetivos descritos nessa etapa da SD proposta nesse trabalho. (p. 50).
- c) Aplicar a 2ª etapa da SD e nela, com a orientação do professor, cotejar os dois gêneros textuais, carta aberta e artigo de opinião, fazer o aluno captar as similaridades e diferenças entre ambos pela apropriação dos dois textos em sua *integralidade*. Esta vai proporcionar a visualização dos aspectos concernentes à coesão pela articulação dos parágrafos e à coerência textual pela ordenação e progressão argumentativas. (grifo do autor).
- d) Promover a interação entre professor, alunos e texto, via leitura e oralidade, de forma a despertar a percepção dos alunos quanto aos aspectos sociodiscursivos dos dois gêneros estudados pela efetivação dos objetivos da SD. (2ª etapa; veja p. 50-51).
- e) Aguçar a compreensão do aluno em relação à forma/função dos tipos de argumentos, contra-argumentos presentes nos dois gêneros textuais em tela.
- f) Conhecer e reconhecer o emprego dos articuladores discursivo-argumentativos nos textos. (veja p. 45).
- g) Conhecer e reconhecer o emprego das conjunções contrajuntivas presentes na contra-argumentação nos dois textos. (veja p. 47).
- h) Promover a escrita e reescrita do estudante, via aplicação da 3ª etapa da sequência didática, ampliando-lhe a autonomia interativa pela apropriação dos gêneros textuais apreendidos.

A figura 4 dá o fechamento do texto com três parágrafos com o pronome “todos” em caixa alta, o que denota a carga optativa dada ao parágrafo, finalizando o texto. Essa característica da carta aberta pode ser cotejada com as características do artigo de opinião.

A figura 4 inicia um questionário que tem como título a expressão “desvendando o texto”. São 5 perguntas sobre as informações contidas no texto.

Figura 4 - Texto 1º de outubro Dia Nacional e Internacional do Idoso – parte final

- 7 A responsabilidade é enorme e os desafios, constantes, sendo que a nossa missão é desenvolver, em âmbito nacional, políticas e ações de integração com órgãos e entidades, promovendo a cultura jurídica, relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência e das pessoas idosas, esperando contribuir para um mundo mais justo, igualitário e solidário.
- 8 Temos a esperança de que TODOS, principalmente gestores, governantes, legisladores e representantes da sociedade civil, reflitam urgentemente sobre a necessidade de investir nessa causa que é de todos os seres humanos e nos colocamos enquanto uma associação representativa à disposição de todos.
- 9 Contem conosco!

Dra. Iadya Gama Maio

Presidente da AMPID – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência

1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso. Carta aberta à população. Associação Nacional dos membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID). Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/vl/1o-de-outubro-dia-nacional-e-internacional-do-idoso/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.



Desvendando o texto

- 1 A carta aberta que você leu destaca o aumento crescente do número de idosos. Releia o parágrafo 1 e responda às questões.
- a) Segundo o texto, esse grupo tem tido assistência adequada? Explique sua resposta.
- b) A produtora da carta empregou a palavra *avanços* para se referir a medidas direcionadas aos idosos, como a criação do *Estatuto do Idoso*. Tal palavra faz uma descrição objetiva ou revela um ponto de vista? Explique sua resposta. *A palavra avanços revela um ponto de vista, no caso uma avaliação positiva.*
- c) O parágrafo apresenta tanto dificuldades quanto progressos no atendimento de idosos. Qual desses aspectos se sobressai? *As dificuldades.*
- d) Por que, do ponto de vista da argumentação, é importante citar também o outro aspecto? *Para ser mais preciso e justo na abordagem do tema.*
- e) No segundo parágrafo, qual expressão empregada pela produtora do texto revela sua preocupação com o problema que está discutindo? *A expressão “é urgente”.*

1a. Não inteiramente. Embora esse grupo social esteja sendo assistido por algumas leis e políticas públicas, seus direitos e necessidades ainda não são plenamente atendidos.

50

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Os últimos parágrafos do texto “1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso” e o questionário. O item “d” da seção “Desvendando o texto” aborda o outro lado, ou seja, a contra-argumentação como importante na construção do ponto de vista na carta aberta, presente logo no primeiro parágrafo do texto retrocitado.

Figura 5 - Questionário sobre o texto – Tipologia de carta aberta

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- 2** O parágrafo 3 é formado por uma série de perguntas.
- Qual é o objetivo dessas perguntas em relação ao leitor?
 - Por meio das perguntas, a autora apresenta fragilidades que precisam ser resolvidas para melhorar a vida dos idosos. Quais são elas?
- 3** No parágrafo 5 são enumeradas as propostas dos integrantes da AMPID.
- Como estão organizadas essas propostas? Qual é a vantagem dessa forma de apresentação?
 - Fica claro para o leitor por que essas propostas foram feitas, como deverão ser postas em prática e quais são as consequências esperadas? Justifique sua resposta.
 - Entre as propostas, está a de fortalecer os "vínculos intergeracionais". Explique essa ideia.
 - Em sua opinião, esse fortalecimento de vínculos realmente faria diferença? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
- 4** A carta menciona a Convenção Interamericana sobre os Direitos das Pessoas Idosas.
- Pesquise: o que é ser signatário no contexto de um acordo internacional? *Signatário é aquele que assina um documento e se torna, assim, obrigado a seguir o que foi acordado.*
 - Segundo o texto da carta, como o Brasil se comporta em relação a essa convenção? *Embora tenha sido um dos primeiros a assiná-la, o que significa apoio aos seus termos, ele não a coloca em prática.*
- 5** Releia os parágrafos 7 e 8.
- A quem a produtora da carta se refere com a expressão *nossa missão*?
 - A responsabilidade de promover os direitos legais das pessoas idosas cabe, de fato, a esse referente? Por quê?
 - A produtora da carta entende que a melhora na condição de vida do idoso brasileiro é uma responsabilidade exclusiva de um grupo? Justifique sua resposta. *Não. Ela convoca todos para se incluírem nessa tarefa, especialmente gestores, governantes, legisladores e representantes da sociedade civil.*

Como funciona uma carta aberta?

Existem vários tipos de carta – a pessoal, a comercial, a de reclamação etc. Nesta seção, você vai refletir sobre a carta aberta, comparando-a com outras produções.

- 1** Observe a situação de comunicação que envolve a carta lida e responda.
- Que situação justifica a escrita da carta naquele momento?
 - A quem ela se destina? *À sociedade em geral, já que é uma "carta aberta à população", dirigida ao "cidadão".*
 - Quem a assina? *A advogada ladya Gama Maio, presidente da AMPID.*
 - Essa assinatura sugere uma relação pessoal ou impessoal entre os interlocutores? Por quê? *Impessoal, já que ela fala em nome da associação.*
 - Algumas cartas abertas apresentam títulos. Tomando esta como exemplo, responda: a principal função do título é (I) antecipar informações, (II) despertar a curiosidade do leitor ou (III) contextualizar a produção do texto? *(III) contextualizar a produção do texto.*

2a. Estimular a reflexão, inquietar.

2b. Os idosos têm pouca visibilidade; não há uma política pública eficiente para defender seus direitos nem uma oferta de serviços que atenda às necessidades específicas do grupo; não há um compromisso efetivo para garantir sua dignidade e proteção contra a violência.

3a. Estão organizadas em forma de tópicos, que facilitam a leitura e a localização dos dados.

3b. O motivo das propostas (falhas no atendimento dos direitos dos idosos) e as consequências (solução do problema e atenção à dignidade humana) estão claros, bem como o que deve ser feito, mas não há detalhamento de como executar as propostas.



GALVÃO BEPITAZZI

3c. A proposta defende a aproximação das gerações para que os jovens tenham consciência das necessidades específicas dos idosos e atuem de modo a garantir seus direitos.

5a. Aos membros da AMPID.

5b. Sim. Já que a AMPID reúne os membros do Ministério Público que trabalham para defender o idoso.

1a. A comemoração do Dia Nacional e Internacional do Idoso.

Na página 51 do livro didático, como se pode visualizar na imagem acima, é lançada a seguinte pergunta: como funciona a carta aberta?

A pergunta abre um questionário que parte do pressuposto que a prática social do gênero textual está estreitamente ligada à prática de linguagem sistematizada em esferas sociais que se refletem nas perguntas formuladas nos itens que remetem a quem produz o texto; a quem se dirige; qual o ponto de vista expresso pelo autor da carta aberta objeto do questionário; qual a natureza da relação entre o locutor e o interlocutor da situação de comunicação que engloba a situação de comunicação que justifica a escolha do gênero textual carta aberta.

É essencial que o aluno, com a mediação do professor, tenha a experiência da leitura reflexiva de forma a enriquecer sua percepção desses aspectos que desembocam nas escolhas linguísticas para alcançar o propósito comunicativo desse gênero textual ou de qualquer outro.

Figura 6 - Trecho de carta pessoal de Franz Kafka e questionário

2 Leia este trecho de uma carta pessoal do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924) à noiva dele, Felice, e compare-a com a carta aberta em estudo.

Querida Felice!

Vou agora te pedir um favor que soa um tanto louco, e que eu deveria considerar como tal se fosse eu a receber a carta. É também o maior teste possível até mesmo para a pessoa mais bondosa do mundo. Bem, é isto: escreve para mim apenas uma vez por semana, de forma que a sua carta chegue no domingo – porque não consigo suportar suas cartas diárias, sou incapaz de suportá-las. Por exemplo, eu respondo uma de suas cartas, depois deito na cama em aparente calma, mas meu coração retumba através do meu corpo inteiro e está consciente apenas de ti. Eu pertença a ti; não há realmente outra forma de expressar isso, e não há força o bastante. Mas por essa mesma razão eu não quero saber o que estás vestindo; isso me atormenta tanto que não consigo lidar com a minha rotina; e é por essa mesma razão que não quero saber se gostas de mim. Se eu soubesse, como poderia, bobo que sou, ir e sentar no meu escritório, ou aqui em casa, em vez de saltar em um trem com meus olhos fechados e apenas abri-los quando estiver contigo?

Disponível em: <<http://www.facetasculpturais.com.br/2018/05/cartas-de-amor-de-personalidades-da.html>>. Acesso em: 21 set. 2018.

a) Quais são os objetivos de cada carta?
 b) As duas cartas contêm argumentos. O que os diferencia?
 c) Qual das duas cartas tem uma circulação originalmente restrita? Por quê? *A carta de Kafka, já que se destina a um único leitor, o destinatário.*
 d) O que muda no grau de distanciamento entre os interlocutores? Explique sua resposta.

Da observação para a teoria

O gênero textual *carta aberta* trata de um tema de interesse social, coletivo. É um instrumento para a conscientização, além de exprimir solicitações, sugestões e protestos.

O produtor assina a carta em nome dele ou em nome do grupo que representa (uma associação, por exemplo) e destina-a a um interlocutor específico ou à sociedade como um todo, sempre considerando uma circulação pública, já que a carta será divulgada em revistas, jornais, *blogs* ou panfletos.

Biblioteca cultural

Franz Kafka nasceu em Praga, capital da República Tcheca, no dia 3 de julho de 1883. Era filho de um rico comerciante judeu e sua formação foi influenciada por três culturas: a judaica, a tcheca e a alemã. Leia textos desse autor e obtenha mais informações sobre ele em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/kafka.htm>>.

2a. A carta de Kafka visa a confessar o sentimento de amor que ele tem por Felice, enquanto o objetivo da carta aberta é interferir em um comportamento social.
 2b. Os argumentos de Kafka são subjetivos, referem-se a sua maneira pessoal de viver a experiência amorosa, enquanto os da carta aberta são objetivos e apoiam-se em comprovações, como os dados numéricos.
 2d. A carta de Kafka é uma carta íntima, que contém confissões pessoais, enquanto a carta aberta apresenta grande distanciamento entre os interlocutores e um assunto de interesse coletivo.

52

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

É apresentado um trecho de uma carta pessoal do Escritor Franz Kafka²⁵ (1883-1924).

No comando do exercício, é pedida, ao aluno, a comparação entre a carta pessoal e a carta aberta. Em seguida, há um questionário com perguntas que servem de pretexto para, no final, diferenciar o gênero textual carta aberta de outros tipos de cartas.

É colocada, nesse exemplo, a questão da diferença entre a carta aberta, de esfera de circulação social, coletiva, da carta pessoal, de circulação privada, íntima. De igual modo, na carta pessoal, os argumentos têm natureza subjetiva enquanto que na carta aberta, por sua vez, os argumentos têm natureza objetiva, comprobatória.

Essas observações são importantes para a escrita e reescrita de uma carta aberta, presente na esfera de circulação jornalística tal qual o artigo de opinião.

²⁵ Franz Kafka é considerado um dos principais escritores da Literatura Moderna. De nacionalidade tcheca e de ascendência judaica, escreveu em língua alemã. Seus romances retratam o Homem como refém das engrenagens sociais opressoras, incapazes de agir com Justiça em relação ao indivíduo.

Vale ressaltar que a aplicação da SD mostra, via pesquisa, os traços distintivos tais como estrutura, estilo, conteúdo e função de um gênero textual em relação ao outro. Isso revela a importância do estímulo à autonomia investigativa na pesquisa textual do aluno presente na segunda etapa da SD proposta nessa pesquisa.

Figura 7 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade”

A carta aberta reproduzida a seguir foi publicada em um jornal distribuído na região de Nova Lima, município próximo de Belo Horizonte (MG). Leia-a e responda às questões.

- Leitura 2

Carta aberta aos homens de vida pública e “boa vontade”

Por Cristina Veloso

- 1 Lembro-me, quando ainda adolescente, de que era a Faculdade de Veterinária da **UFMG** o centro de apoio para animais de proprietários carentes que não podiam pagar consultas e tratamentos em clínicas particulares.
- 2 O Hospital Veterinário da UFMG prestava um serviço público e era centro de referência nacional para tratamentos de animais domésticos de pequeno ou grande porte, bem como dos silvestres.
- 3 Hoje, se uma pessoa carente financeiramente passar pelo **infortúnio** de ter um animal de estimação adoentado ou acidentado, e, da mesma forma, aqueles que movidos pela compaixão desejarem socorrer um animal de rua doente, atropelado, ou mesmo qualquer animal silvestre nessa situação, não terão a quem recorrer se não tiverem como pagar.
- 4 O poder público apenas disponibiliza o serviço de castração gratuito, assim mesmo só em alguns municípios.
- 5 Em se tratando de saúde animal a situação é de total abandono, salvo alguns raríssimos e heroicos veterinários particulares, cujas clínicas prestam socorro, nas situações acima citadas.
- 6 Aproveitando o espaço de que dispomos neste jornal, e que dividimos, privilegiadamente, com homens públicos de efetivo empenho ao bem comum, a Promutuca vem fazer um apelo suprapartidário à consciência e à sensibilidade pessoal dos vereadores e deputados que partilham conosco da vontade de contribuir para uma sociedade mais justa: necessitamos de um projeto de lei que obrigue as Faculdades de Veterinária públicas e privadas, a exemplo do que ocorre nas Faculdades de Medicina e de Direito em suas respectivas atribuições, a prestarem serviços gratuitos aos animais abandonados ou cujos proprietários não disponham de recursos para custear seu tratamento.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Art. 181 do Estatuto da UFPA de 1960.

Universidade Federal de Minas Gerais.

Biblioteca cultural
No vale do Mutuca está o córrego do Mutuca, que é parte da bacia hidrográfica que atende Belo Horizonte. A vegetação de suas margens abriga pássaros e mamíferos de pequeno porte, inclusive espécies em risco de extinção. Conheça a Associação para Proteção Ambiental do Vale do Mutuca (Promutuca) acessando: <http://www.promutuca.org.br/o_vale_do_mutuca/o_vale.html>.

Infortúnio: infelicidade, má sorte.



53

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

A Leitura 2 é outro exemplo de carta aberta. O texto aborda a questão da necessidade de assistência sanitária para animais domésticos e silvestres.

É pertinente observar que o LD traz outro exemplo de carta aberta, texto integral, com parágrafos numerados.

A argumentação está presente nos parágrafos 8 a 10. Uma locução conjuntiva de semântica concessiva (não obstante) encabeça a contra-argumentação no parágrafo 11.

Figura 8 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade” (cont.)

- 7 É com grande espanto que constatamos os cursos de Veterinária se distanciarem de seu verdadeiro objetivo: a formação de profissionais dedicados à saúde e ao bem-estar animal.
- 8 Animais saudáveis são utilizados em experimentos com fins científicos (pesquisa) ou didáticos: a dissecação, ação de **seccionar** partes do corpo ou órgãos de animais mortos para estudar sua anatomia, e a **vissecção**, que é a realização de intervenções invasivas em animais vivos, anestesiados ou não: práticas **obsoletas** que nos remetem a **René Descartes** e sua teoria do *animal-machine*. No século XVII, o físico inglês Isaac Newton concebeu o universo como um imenso mecanismo de relógio, possível de ser compreendido pelo estudo de suas partes. Na mesma época, Descartes adaptou esse mecanicismo para a medicina. Para ele, os corpos de animais eram apenas máquinas, e sentimentos como prazer, dor e sofrimento moravam na alma, que só os homens possuíam. Se animais não tinham alma, a dedução lógica era a de que não sentiam dor. Os ganidos de cães seccionados vivos e conscientes, na Escola de Port-Royal, por ele e seus seguidores, eram interpretados como o simples ranger de uma máquina. Era o auge da teoria do *animal-machine* (animal-máquina).
- 9 Na Europa e nos Estados Unidos, muitas faculdades de medicina não mais utilizam animais, nem mesmo nas matérias práticas como a técnica cirúrgica e cirurgias experimentais, oferecendo substitutivos em todos os setores. Nos EUA, mais de 100 escolas de medicina (quase 70%), incluindo Harvard, não utilizam animais. Na Inglaterra e na Alemanha, a utilização de animais na educação médica foi abolida, sendo que na Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda) é contra a lei estudantes de medicina, humana ou animal, praticarem cirurgia em animais com fins meramente “didáticos”.

(1596-1650): filósofo e matemático francês.

Uma das mais prestigiadas universidades do mundo, localizada em Cambridge, Massachusetts (EUA).

Seccionar: cortar.
Obsoletas: ultrapassadas, antiquadas.



Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Continuação do texto “Carta aberta aos homens de vida pública e de “boa vontade”. A finalização e as proposições para a apropriação desse gênero e sua transformação em artigo de opinião encontram-se na página subsequente.

Figura 9 - Texto “Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade” (fim)

10 No Brasil, a Faculdade de Medicina Veterinária da **USP** desde 2000 não utiliza animais vivos em aulas de técnica cirúrgica. Utiliza cadáveres, especialmente preparados, de animais que tiveram morte natural em clínicas e hospitais veterinários. A preparação é feita a partir de substâncias que preservam a consistência do tecido como a de um animal vivo.

11 Não obstante a efetiva evolução moral e científica **abolindo** a utilização de animais na educação, por meios alternativos mais éticos e eficientes, estudantes realizam a tarefa por imposição. Por que não aprender cuidando, salvando vidas animais?

12 É que a clínica de animais tornou-se um lucrativo “negócio” para as Faculdades de Veterinária, distanciando-as de seu objetivo fim: o pedagógico, cuja excelência vai além do científico, abrange a compaixão e essa não se ensina, pratica-se.

13 Nobres deputados, vereadores, alunos de Veterinária, de Biologia, professores, proprietários de animais e homens de sensibilidade: precisamos que cada escola de Veterinária abra a sua porta, por pelo menos duas vezes na semana, uma para clínica, outra para cirurgia de animais.

14 As Faculdades de Medicina já há muito assim o fazem, as de Direito também. Mais uma vez vemos nessa situação a concreta e manifesta desconsideração com a Vida Animal.

15 Tenho certeza de que muitos leitores **endossam** nosso pedido. Já sopra um vento de mudanças com relação ao alargamento ético e jurídico dos direitos animais na modernidade. Feliz do homem que sabe ler o seu tempo. E utiliza-se da boa ação em “tempo **oportuno**”.

Cristina Brugnara Veloso é advogada e moradora em um dos condomínios integrantes da ONG Promutuca.

CRISTINA BRUGNARA VELOSO. Carta aberta aos homens de vida pública e “boa vontade”. *Jornal do Belvedere e Condomínios de Nova Lima*, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

Universidade de São Paulo.

Muitas cartas abertas apresentam fórmulas de despedida como *Ateiosamente* ou *Cordialmente*. A localidade e a data podem aparecer no início ou no final do texto ou ser omitidas quando a publicação da qual elas fazem parte já apresenta tais dados.

Abolindo: anulando.
Endossam: apoiam.
Oportuno: apropriado.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Art. 181 do Decreto de 19 de fevereiro de 1968.



Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Última parte texto “Carta aberta aos homens de vida pública e de “boa vontade”.

No final do texto, são apresentadas sugestões para a apropriação do gênero carta aberta e o estudo comparativo deste com o artigo de opinião.

Adoção dos mesmos procedimentos sugeridos na página 55.

- Aplicar a primeira etapa da Sequência Didática, tal qual descrita no quadro 06 da página 49 da presente pesquisa tomando, por exemplo, um artigo de opinião de temática correlata à carta aberta da página retrocitada. A leitura do texto Animal não é brinquedo (texto 04 – Anexo) no âmbito da 1ª etapa da Sequência Didática (quadro 6) comunica-se com a temática da carta aberta da figura 7.
- Efetivar os objetivos descritos nessa etapa da Sequência Didática. (ver p. 50).
- Aplicar a segunda etapa da Sequência Didática, com a orientação do professor, cotejar os dois gêneros textuais, carta aberta e artigo de opinião, fazer o aluno captar as similaridades e diferenças entre ambos pela apropriação dos dois textos em sua *integralidade*. Esta vai proporcionar a visualização dos aspectos concernentes à coesão

pela articulação dos parágrafos e à coerência textual pela ordenação e progressão argumentativas. (grifo do autor).

- d) Promover a interação entre professor, alunos e texto, via leitura e oralidade, de forma a despertar a percepção dos alunos quanto aos aspectos sociodiscursivos dos dois gêneros estudados pela efetivação dos objetivos da Sequência Didática. (2ª etapa, ver p. 50-51).
- e) Aguçar a compreensão do aluno em relação à forma/função dos tipos de argumentos, contra-argumentos presentes nos dois gêneros textuais em tela.
- f) Conhecer e reconhecer o emprego dos articuladores discursivo-argumentativos nos textos. (ver p. 45).
- g) Conhecer e reconhecer o emprego das conjunções contrajuntivas presentes na contra-argumentação nos dois textos. (ver p. 47).
- h) Promover a escrita e reescrita do estudante, via aplicação da 3ª etapa da sequência didática, ampliando-lhe a autonomia interativa pela apropriação dos gêneros textuais.
- i) As conjunções adversativas, utilizadas na contra-argumentação, têm traços distintos e assumem valores específicos na tipologia textual. Elas possuem atributos que diferenciam umas das outras e imprimem traços semânticos diversos.

Figura 10 - Refletindo sobre Carta aberta aos homens de vida pública e boa vontade.

Refletindo sobre o texto

2a. Não. Ela fala em nome da ONG Promutuca.

2b. O fato de Cristina Brugnara Veloso ser advogada dá credibilidade a algumas informações apresentadas pelo texto, como a de que há um "alargamento ético e jurídico dos direitos animais na modernidade"; além disso, a referência ao lugar onde ela mora explica sua associação à ONG.

2c. Não. A lembrança é apenas uma estratégia para opor o atendimento eficiente dos animais no passado à negligência do presente. A carta não foi escrita com base em experiências pessoais.

3a. Não. É uma generalização que se refere também a mulheres que atuam na esfera pública.

3b. "Nobres deputados, vereadores, alunos de Veterinária, de Biologia, professores, proprietários de animais e homens de sensibilidade".

3c. A carta parece mais incisiva com o uso de vocativos, já que cita os que estão, de alguma forma, relacionados ao problema abordado.

3d. A expressão *tenho certeza* enfatiza a opinião e amplia a pressão sobre os destinatários.

Lembra?

Vocativo é um termo ou uma expressão utilizados para chamamento. Exemplo: "Senhoras e senhores, aproveitem o espetáculo".

4b. A autora acerta ao fazer a reivindicação a profissionais cujas funções permitem a proposta de leis.

4c. O radical é *partid* e o prefixo significa "acima de". *Suprapartidário* tem o sentido de "que está acima dos partidos", "pode reunir vários partidos, sem ser dirigido por um deles".

6a. As palavras *aqueles, doente e atropelado*, respectivamente.

Fala aí!

Embora se dirija especialmente a alguns interlocutores, a carta tem circulação pública. Por que a existência de muitos leitores contribui para a obtenção do objetivo da carta aberta?

5. Como a carta aberta representa uma situação de interação entre interlocutores sem intimidade para tratar de um assunto sério, de interesse social, é adequado um nível de linguagem formal.

56 4a. A carta reivindica a criação de um projeto de lei que obrigue as faculdades de veterinária públicas e privadas a prestar serviços gratuitos aos animais abandonados ou de proprietários carentes. A vereadores e deputados.

1 O texto da carta que você acabou de ler pode ser dividido em cinco partes, indicadas a seguir. Identifique os parágrafos que se relacionam a essas partes.

a) Contextualização do fato social que motiva a carta. 1 a 5
b) Apresentação da solicitação. 6
c) Justificação da solicitação. 7 a 12
d) Retomada da solicitação e detalhamento de uma proposta. 13
e) Conclusão do raciocínio. 14 e 15

2 Reflita sobre a maneira como a produtora do texto se apresenta.

a) Ela fala apenas em nome dela? Explique sua resposta.
b) Junto da assinatura, há uma identificação social. Qual é a relevância disso para o leitor?
c) No início da carta, a advogada faz referência a uma lembrança. Essa referência torna a carta pessoal? Justifique sua resposta.

3 Observe, agora, os destinatários da carta.

a) Nesse contexto, "homem" é uma referência a um ser do sexo masculino? Explique sua resposta.
b) Já no final da carta, a produtora usa vocativos para designar seus destinatários. Transcreva-os.
c) Qual é o efeito do uso de vocativos, nesse ponto da carta, para referir-se aos destinatários?
d) A produtora da carta emprega a expressão *tenho certeza* para indicar a crença de que os leitores concordam com a proposta apresentada. Qual é a função do uso dessa expressão em relação ao destinatário?

4 Uma carta aberta deve dirigir-se aos que efetivamente são responsáveis por determinado setor da vida social.

a) Qual é a reivindicação expressa no sexto parágrafo e a quem ela é feita?
b) A produtora do texto está correta em dirigir seu pedido a esses interlocutores especificamente? Justifique sua resposta.
c) A produtora afirma que seu apelo é *suprapartidário*. Identifique o radical dessa palavra e explique o sentido do prefixo.

5 Como você pôde perceber, na carta aberta foi empregada a linguagem formal. O que justifica a escolha desse nível de linguagem?

6 Analise a escolha lexical (de vocabulário) da carta.

a) Para evitar a repetição de *uma pessoa, adoentado e acidentado*, quais palavras foram usadas no parágrafo 3?

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Questionário sobre o texto "Carta aberta aos homens de vida pública e de "boa vontade."

"Uma carta aberta deve dirigir-se aos que efetivamente são responsáveis por determinado setor da vida social". Em outras palavras, os responsáveis não são os atores políticos que tomam decisões direcionadas para beneficiar ou prejudicar grupos sociais? Quem são esses possíveis interlocutores?

Esses questionamentos são pertinentes e estão contemplados na identificação dos aspectos sociodiscursivos na dimensão ideológica, enunciativa e pragmática do texto, presentes na primeira etapa da sequência didática sugerida nessa pesquisa.

Figura 11 - Questionário sobre o texto supracitado e carta ao prefeito de Fortaleza.

6c. As palavras *raríssimos* e *heroicos* sugerem que os profissionais que se dedicam a ajudar os animais necessitados são exceções, o que confirma a ideia de que é preciso conseguir ajuda das faculdades.

- b) Quais palavras foram empregadas no parágrafo 4 para indicar que o serviço público oferecido a animais é insuficiente? *As palavras apenas e só.*
- c) Explique como, no parágrafo 5, os adjetivos que acompanham a expressão *veterinários particulares* tornam-se argumentos em defesa da causa da advogada.

7 O fragmento a seguir foi retirado de uma carta aberta dirigida ao prefeito de Fortaleza, em 2017. Leia-o.

Compreendo [...] que Fortaleza é uma cidade de crescimento desordenado – principalmente nas periferias – e que sofre com problemas urgentes e de difícil solução, mas é por isso mesmo, senhor prefeito, que lhe peço que seja o primeiro a lembrar também deste outro caso de difícil solução que são os maus-tratos aos animais. É urgente a necessidade da criação de políticas públicas (que alcancem o maior número possível de pessoas) que contemplem o combate ao abandono e o incentivo à castração. É urgente também a criação de um hospital veterinário público, gratuito e acessível, principalmente aos ativistas da causa e às pessoas de comprovada baixa renda; assim como também é urgente a acolhida destes animais em situação de abandono (com base nos modelos estadunidenses de abrigos) e a promoção constante de feiras de adoção.

CELSO SANTOS. Publicado pela ANDA — Agência de Notícias de Direitos Animais.

- a) O produtor da carta insere o problema para o qual pede solução em um conjunto de outras demandas da cidade. Como ele apresenta essa ideia?
- b) Embora o produtor dessa carta e a representante da ONG Promutuca se preocupem com o atendimento de cães abandonados ou de donos de baixa renda, há uma diferença significativa no que propõem. Compare as propostas.
- c) O que seria necessário para que cada uma dessas propostas fosse colocada em prática?
- d) Na sua opinião, qual é a proposta mais viável? Você defenderia uma delas? Proporia alterações? Por quê?

Resposta pessoal.

Da observação para a teoria

O gênero textual *carta aberta* é escrito em linguagem formal e tem circulação pública. Seu objetivo é expor um ponto de vista e apresentar argumentos para sustentá-lo. Em geral, há a intenção de convencer os interlocutores e, indiretamente, também os demais leitores, que, conhecendo uma reivindicação válida ou um protesto, poderão fazer pressão social para que essas manifestações sejam atendidas.

7c. A proposta que envolve as faculdades exige a criação de uma lei específica que as obrigue a isso, enquanto a proposta de criação do hospital envolve a destinação de verbas públicas.

57



7b. A representante da ONG sugere que as faculdades de veterinária públicas e privadas atendam gratuitamente aos animais, enquanto o autor da carta para o prefeito de Fortaleza pede que seja construído um hospital público com esse fim.

Se essa carta aberta fosse minha...

Proponha uma nova redação para o último parágrafo da carta escrita por Cristina. Como você faria para torná-lo bem convincente?

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Outro exemplo de carta aberta. Nessa página é mostrado um fragmento de carta endereçada ao prefeito de Fortaleza. As sugestões presentes na página 57 (sequência didática, 2ª etapa) desse trabalho podem ser aplicadas a esse fragmento de carta aberta.

Figura 12 - Seção Eu, Cidadão.

Eu, cidadão

Para atuar politicamente não é preciso ter um cargo político ou estar filiado a um partido. Existem instrumentos que permitem a qualquer cidadão se envolver na administração pública e mobilizar a atenção para causas de interesse coletivo. Vamos conhecer alguns deles.

O abaixo-assinado é um instrumento de manifestação coletiva. Pode ser a reivindicação de um grupo, um protesto ou a expressão de apoio a algo ou alguém.

Em geral, o título explicita o objetivo do abaixo-assinado; um vocativo identifica o destinatário; e há local e data.

ABAIXO-ASSINADO CONTRA MUDANÇA DA LINHA DE ÔNIBUS

Em razão da mudança dos itinerários e pontos de ônibus, a que resulta maior distanciamento dos pontos comerciais, mercado e farmácias na Rua Passador Bernardino, no Centro e o aumento da duração do percurso, os usuários do transporte público municipal, a exemplo das linhas Entortaria, Santa Apolônia, São Cristóvão, Napoleão, protestam para que seja mantido o antigo itinerário e respectivos pontos, através desse abaixo-assinado. (Data recolhimento 06/01/2018)

Abaixo-assinado que circulou na cidade de Muriaé, em Minas Gerais.

Mais recentemente, surgiram *sites* de petições *on-line*. Elas são parecidas com o abaixo-assinado: têm a mesma função e praticamente a mesma estrutura. É bastante simples tanto produzi-las (os *sites* que as hospedam orientam a criação do documento) quanto assiná-las. Porém, é preciso responsabilidade: o leitor deve fazer uma leitura atenta do texto e refletir sobre a proposta para verificar se concorda ou não com ela.

O *site* a seguir mobiliza pessoas em todo o mundo e trata tanto de temas locais como de questões globais, como a luta para garantir a internet livre e aberta para todos.

1. Esse abaixo-assinado não apresenta um destinatário explícito. A quem, provavelmente, será entregue?

1. Não. Provavelmente será entregue à empresa de ônibus e ao departamento de trânsito da cidade, responsáveis por definir os itinerários dos ônibus.

2. Casos em que a reivindicação não é local, portanto o documento precisa atingir grandes áreas. A tentativa de criação ou mudança de uma lei, por exemplo, pode exigir mobilização nacional.

2. Quais casos parecem ser mais bem atendidos por uma petição *on-line* do que por um abaixo-assinado?

Avaaz. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/pt/petition/start_a_petition/?source=spth>. Acesso em: 27 jul. 2018.

58

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Página que mostra outro gênero textual, o abaixo-assinado, seus atributos e finalidade.

A página também apresenta site de petição online, outro gênero textual, com estrutura semelhante ao abaixo-assinado e com estrutura composicional análoga. Esses gêneros podem ser trabalhados com o uso sistemático da internet. Efetivando seu uso para cada aluno, o estudo dos gêneros textuais pode, via sequência didática, alcançar um patamar de crescimento significativo nas habilidades sociocomunicativas do aluno.

Figura 13 - Seção Eu, Cidadão (continuação).

Veja um comentário que revela a importância de petições com circulação mundial.

“Fiquei muito impressionado com a petição da Avaaz com 2,8 milhões de assinaturas. As preocupações dos cidadãos foram levadas a sério pelo Parlamento Europeu.”
MARTIN SCHULZ, Presidente do Parlamento Europeu, depois do voto contra a ACTA (tratado que teria permitido a censura da internet).

As petições e os abaixo-assinados não obrigam o destinatário a atender à reivindicação, mas são instrumentos de pressão e podem chamar a atenção da mídia.

Ferramentas criadas por órgãos governamentais também oferecem formas interessantes de participação política. O portal *E-Cidadania*, do Senado brasileiro, faz consultas públicas acerca de diversos temas. Também é possível enviar propostas de leis.

Segundo o Senado, o objetivo é favorecer a participação do cidadão de modo direto e efetivo.

3. Resposta pessoal. Os senadores precisam tomar decisões que considerem os desejos da população, de quem são representantes.

3. Como você imagina que esses dados sirvam para os senadores?

4. E na sua escola? Há formas de participação dos alunos nas decisões?

4. Sugestões: grêmios, representante de sala ou participação no conselho.

Portal *e-Cidadania*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=132593>. Acesso em: 21 set. 2018.

Outra forma de atuação política é o jornalismo. Muitos jornais e revistas publicam cartas de leitores e artigos de opinião. Outros incluem notícias e reportagens produzidas por leitores, as quais podem chamar a atenção para uma causa que interesse à comunidade.

59

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Página que dá continuidade aos gêneros abaixo-assinado e petição online. Há perguntas com base na temática dos gêneros apresentados nos textos escritos, estimulando a oralidade estudantil. As mesmas sugestões da página anterior podem ser aplicadas aqui a critério do professor.

Figura 14 - Seção Se eu quiser aprender mais.

Se eu quiser aprender mais

Os argumentos

Uma carta aberta defende um ponto de vista e, para isso, expõe argumentos. Eles são provas que servem para negar ou afirmar um fato, e são o principal alicerce de um texto persuasivo. Sem eles, o texto limita-se a expressar julgamentos pessoais e perde boa parte de seu poder de convencimento.

Você vai analisar agora como os argumentos aparecem na carta aberta escrita pela integrante da ONG Promutuca e em trechos de dois artigos de opinião.

1 Segundo a produtora da carta aberta, a dissecação e a vivissecação são práticas ultrapassadas. Releia os parágrafos de 8 a 10.

8 “Animais saudáveis são utilizados em experimentos com fins científicos (pesquisa) ou didáticos: a dissecação, ação de seccionar partes do corpo ou órgãos de animais mortos para estudar sua anatomia, e a vivissecação, que é a realização de intervenções invasivas em animais vivos, anestesiados ou não: práticas obsoletas que nos remetem a René Descartes e sua teoria do “*animal-machine*”. No século XVII, o físico inglês Isaac Newton concebeu o universo como um imenso mecanismo de relógio, possível de ser compreendido pelo estudo de suas partes. Na mesma época, Descartes (1596-1650) adaptou esse mecanicismo para a medicina. Para ele, os corpos de animais eram apenas máquinas, e sentimentos como prazer, dor e sofrimento moravam na alma, que só os homens possuíam. Se animais não tinham alma, a dedução lógica era a de que não sentiam dor. Os ganidos de cães seccionados vivos e conscientes, na Escola de Port-Royal, por ele e seus seguidores, eram interpretados como o simples ranger de uma máquina. Era o auge da teoria do *animal-machine* (animal-máquina).



60

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2011

Nessa seção, chamada de “Se eu quiser aprender”, é apresentado o conceito de argumento. “Argumentos são provas que servem para negar ou afirmar um fato, e são o principal alicerce de um texto persuasivo”. O propósito da abordagem dessa pesquisa consiste no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais de forma equânime sem a intenção de conceituar termos de Lógica, que não é o propósito da pesquisa, mas é pertinente observar a primeira parte do enunciado retrocitado.

Fato, segundo o Dicionário Aurélio, é: “Resultado acabado ou que está prestes a ocorrer; *evento*: o fato está prestes a ser consumado. Coisa cuja *realidade pode ser comprovada*; *verdade*: a *fiscalização* das barracas ilegais é agora um fato”. (Grifo do autor).

O argumento pode ter premissas falsas sendo, portanto, falso em sua conclusão e mesmo um argumento verdadeiro não pode negar ou afirmar um fato no sentido de acontecimento ou evento como está enunciado na p. 60 do livro didático. Um argumento pode questionar a motivação ou consequências de um fato, mas não é prova para negar ou afirmar um fato.

Fato é resultado prático de uma ação deliberada ou não. Fatos são inegáveis.

Finalmente, a segunda parte do enunciado que afirma que “argumentos são o principal alicerce de um texto persuasivo” é um truísmo justificável no contexto pedagógico em que está sendo empregado. Esses conceitos são tratados no capítulo 03 dessa pesquisa e a SD deve pormenorizá-los no estudo dos gêneros textuais argumentativos.

Figura 15 - Parágrafo 9 a 10 da “Carta aberta aos de vida pública e boa vontade”.

9 Na Europa e nos Estados Unidos, muitas faculdades de medicina não mais utilizam animais, nem mesmo nas matérias práticas como a técnica cirúrgica e cirurgias experimentais, oferecendo substitutivos em todos os setores. Nos EUA, mais de 100 escolas de medicina (quase 70%), incluindo Harvard, não utilizam animais. Na Inglaterra e na Alemanha, a utilização de animais na educação médica foi abolida, sendo que na Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda) é contra a lei estudantes de medicina, humana ou animal, praticarem cirurgia em animais com fins meramente “didáticos”.

10 No Brasil, a Faculdade de Medicina Veterinária da USP desde 2000 não utiliza animais vivos em aulas de técnica cirúrgica. Utiliza cadáveres especialmente preparados, de animais que tiveram morte natural em clínicas e hospitais veterinários. A preparação é feita a partir de substâncias que preservam a consistência do tecido como a de um animal vivo.”



11. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, considerando que a autora demonstra mudanças no tratamento concedido a animais em várias instituições e países.

1a. É uma teoria, defendida por René Descartes no século XVII, que afirma que os animais são máquinas, pois não têm sentimentos (prazer, dor e sofrimento), os quais pertencem à alma, que só os homens possuem.

1b. Ao mostrar que algumas atividades atuais mantêm o mesmo princípio de uma teoria que foi criada há mais de trezentos anos, a autora reforça a ideia de que a dissecação e a vivissecção são práticas obsoletas.

1c. A porcentagem evidencia que a maioria das escolas estadunidenses fez a opção de não utilizar animais em práticas de dissecação e vivissecção, algo que poderia não ficar claro para um leitor que desconhecesse o número total delas.

1d. Harvard é uma das universidades mais prestigiadas do mundo e sua opção por evitar as práticas de dissecação e de vivissecção reforça a crítica da autora às instituições que as mantêm.

1e. A autora procura provar que não há necessidade de práticas agressivas em animais vivos, pois é possível ensinar o mesmo conteúdo e as mesmas técnicas com animais mortos.

61

Reprodução proibida. Art. 17 da Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 2008.

CAUÁ BERTAZZI

a) Para provar esse ponto de vista, a autora menciona uma informação histórica. O que é a teoria do “*animal-machine*”?

b) A retomada de uma informação histórica pode evidenciar diferenças ou semelhanças do presente em relação ao passado. O que acontece nesse texto? Por que isso contribui para provar a opinião da autora?

c) Releia o trecho: “Nos EUA, mais de 100 escolas de medicina (quase 70%), incluindo Harvard, não utilizam animais”. Por que a autora optou por citar o número de escolas e, em seguida, a porcentagem que isso representa?

d) Com que objetivo foi citada a Universidade de Harvard?

e) A autora menciona que, na Faculdade de Medicina Veterinária da USP, são usados cadáveres de animais preparados com substâncias que preservam a consistência dos tecidos. O que ela quer provar com essa explicação?

f) Na sua opinião, a referência a outras faculdades é um argumento forte? Por quê?

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Continuidade da seção “Se eu quiser aprender mais” na qual são repetidos os argumentos do texto da página 53 do LD. Em seguida, é proposto um questionário a respeito dos argumentos utilizados na carta aberta.

O questionário é utilizado como maneira de estudar o texto e, dessa forma, apreender seus traços distintivos. Convém a adoção desse procedimento em relação ao gênero textual que será o ponto de chegada do gênero a ser transformado, no caso, da carta aberta para o artigo de opinião.

Figura 16 – “Fragmento de um artigo de opinião de autoria de Dráuzio Varella”

2 Agora, leia este fragmento de um artigo de opinião escrito pelo médico paulistano Dráuzio Varella.

Desperdício nababesco

É **nababesco** o desperdício de exames no Brasil. No consultório, canso de ouvir a frase: “Doutor, já que vou colher sangue, pede todos os exames, tenho plano de saúde”. Nos atendimentos na Penitenciária Feminina de São Paulo, a mesma solicitação, com a justificativa: “Tenho direito, é o SUS que paga”.

Fico impressionado com o número de exames inúteis que os pacientes trazem nas consultas. Chegam com sacolas abarrotadas de radiografias, tomografias computadorizadas, ressonâncias magnéticas e uma infinidade de provas laboratoriais que pouco ou nada contribuíram para ajudá-los.

Num dos grandes laboratórios da cidade, mais de 90% dos resultados caem dentro da faixa de normalidade. Numa das operadoras da Saúde Suplementar, pelo menos um terço das imagens realizadas junta pó nas prateleiras, sem que ninguém se dê ao trabalho de retirá-las.

São múltiplas as causas dessas distorções.

Nas consultas-relâmpago em ambulatórios do serviço público e dos convênios, os médicos se defendem pedindo exames, que poderiam ser evitados caso dispusessem de mais tempo para ouvir as queixas, o histórico da doença e examinar os pacientes.

Para solicitar ultrassom ou tomografia para alguém que se queixa de dores abdominais, basta preencher o pedido. Dá menos trabalho do que avaliar as características e a intensidade da dor, os fatores de melhora e piora, e palpar o abdômen com atenção.

DRAUZIO VARELLA. *Desperdício nababesco*. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/desperdicio-nababesco/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

a) Explique, com suas palavras, a tese do texto.
b) Qual é a contribuição da palavra *nababesco* para a força dessa tese?
c) Por que as frases ouvidas dos pacientes podem ser consideradas argumentos nesse contexto?
d) Explique a estratégia usada no terceiro parágrafo para confirmar a validade da tese.
e) Para desenvolver a argumentação, o produtor do texto, no último parágrafo transcrito, cria uma relação de causa e consequência. Escreva um período para explicitar essa relação e articule suas partes com o conector *uma vez que*.

62 2e. Resposta pessoal. Sugestão: Os médicos pedem muitos exames, uma vez que não têm tempo ou interesse em analisar o paciente para fazer um diagnóstico.

Nababesco: extremamente custoso, ostentoso.

Biblioteca cultural
Preocupado com saúde pública, o médico oncologista Dráuzio Varella publica periodicamente artigos que ajudam os leitores a aprender como podem ter uma vida saudável. Para conhecer mais alguns de seus artigos, acesse: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/>>.

Lembra?
A **tese** é a formulação que resume o ponto de vista defendido pelo autor.

2a. O articulista defende a ideia de que grande parte dos exames realizados no Brasil é desnecessária.
2b. Como *nababesco* indica algo extremamente custoso, reforça a dimensão do desperdício e, com isso, enfatiza a crítica.
2c. As frases provam que os pacientes exigem exames apenas porque têm direito a eles, evidenciando a falta de utilidade de muitos desses exames.
2d. O autor cita dados numéricos que confirmam a tese.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Art. 181 do Lei nº 10.978 de 12 de fevereiro de 2010.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

O gênero textual artigo de opinião é apresentado pela primeira vez.

Nessa página é mostrado um fragmento de um artigo de opinião de autoria do médico Dráuzio Varella. Não há a apresentação de todo o texto. Abaixo dele, é mostrado o site onde o aluno pode acessar o texto integral de forma gratuita. A visualização do texto integral dá-se mediante o acesso do aluno à internet. O LD não disponibiliza nenhum artigo de opinião com texto integral, cabendo à escola ou ao professor essa atribuição.

Figura 17 - Parágrafo de artigo de opinião e respectivo questionário

3a. Segundo ele, houve momentos em que o Brasil se esforçou para combater o mosquito, conseguiu erradicá-lo, mas deixou de manter medidas necessárias para seu controle, o que resultou no retorno do problema.

3 O articulista Roberto Pompeu de Toledo tratou da doença zika no artigo "Perdendo feio". Leia um parágrafo do desenvolvimento.

[...] Curioso é que o Brasil já teve êxito em campanhas passadas contra o *Aedes aegypti*, no tempo em que o problema era a febre amarela, também transmitida pelo mosquito. Em 1955, ao final de um esforço articulado pela Organização Mundial de Saúde e pela Organização Pan-Americana de Saúde, cobrindo toda a América Latina, o mosquito foi declarado **erradicado** no país. No fim da década de 60 houve uma **ressurgência**. Desencadeou-se nova campanha e, em 1973, de novo o *Aedes aegypti* foi declarado erradicado. Nos anos 1980 ele ressurgiu ainda uma vez, em toda a sua glória, agora trazendo de presente a dengue, que desde então assola o país. Nota-se nesse vaivém um padrão característico da nacionalidade: esforço/vitória/relaxamento. Assim como no caso das obras públicas, manutenção não é o nosso forte.

ROBERTO POMPEU DE TOLEDO. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/augustonunes/roberto-pompeu-de-toledo-perdendo-feio/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

- O articulista destaca a sequência "esforço/vitória/relaxamento", que representaria a maneira como o Brasil se relaciona com o mosquito *Aedes aegypti*. Explique a sequência.
- A estratégia usada para abordar a presença do zika foi: (I) mostrar as consequências do problema, (II) apresentar a evolução histórica do problema ou (III) citar a opinião de especialistas?
- No último parágrafo transcrito, o articulista menciona obras públicas. Há incoerência na introdução desse tema? Justifique sua resposta. Não. Ele fez uma comparação para mostrar outra área em que o Brasil mostra a mesma relação "esforço/vitória/relaxamento".

Erradicado: eliminado.
Ressurgência: reaparecimento.

Existem estratégias que ajudam o produtor de um texto argumentativo a sustentar seu ponto de vista. Eis algumas: examinar as causas e as consequências de uma situação; fornecer dados numéricos que provem as afirmações; oferecer exemplos; analisar a evolução histórica de um problema; fazer comparações que confirmem as afirmações; citar a opinião de especialistas.

3b. (II) Apresentar a evolução histórica do problema.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Nossa carta aberta NA PRÁTICA

No Capítulo 1, você e três colegas escreveram um poema-protesto. Agora, vão produzir uma carta aberta destinada aos moradores da região. Ela deverá tratar de um comportamento que precisa ser revisto: atravessar uma avenida fora da faixa de pedestres ou uma estrada fora da passarela; jogar lixo em um terreno baldio; vandalizar pontos de ônibus; quebrar brinquedos, lixeiras e bancos de uma praça; buzinar próximo a escolas ou hospitais; jogar lixo em uma fonte etc.

A produção deverá ter, no máximo, 45 linhas.



Lixo acumulado em rua do Rio de Janeiro. Foto de 2018.

63

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Na página 63, é dado um exemplo de parágrafo de desenvolvimento de um artigo de opinião do articulista Roberto Pompeu de Toledo.

É indicado, no final do parágrafo, o site onde está o artigo de opinião citado, mas o acesso é restrito aos assinantes da revista citada no endereço virtual.

É proposto o questionário sobre o parágrafo do artigo de opinião. Consta-se aspecto descritivo subjacente às perguntas. O item "c", porém, exige do aluno o prévio conhecimento acerca de coerência argumentativa.

Figura 18 - Seção Momento de Produzir – Planejando e elaborando carta aberta

Momento de produzir

Planejando nossa carta aberta

Leiam as orientações e iniciem o planejamento da carta.

Da teoria para a...	... prática
As cartas abertas usam tratamento formal, quer se dirijam a autoridades públicas, quer falem com o cidadão comum.	Vocês conversarão com a comunidade. Qual é o tom mais adequado para fazer a reivindicação? Vocês preferem cobrar ações ou, de forma mais conciliadora, sugerir-las? Como farão para suas ideias serem efetivamente consideradas?
A carta aberta pretende levar o leitor a aceitar a validade do ponto de vista defendido.	O convencimento será facilitado se o texto tiver uma linha de raciocínio clara. Definam o que vão abordar: quais são os riscos do comportamento adotado? Quais são os prejuízos para a comunidade?
As cartas abertas apresentam argumentos e não opiniões.	Façam pesquisas que lhes permitam reunir dados numéricos, exemplos, comparações, relações de causa e consequência etc.
Como tem circulação pública , a carta aberta torna-se um instrumento de conscientização da população e de pressão sobre os interlocutores de quem se espera uma ação.	Definam uma estratégia para conseguir a parceria de todos e para garantir que eventuais conquistas não sejam abandonadas com o passar do tempo.

Elaborando nossa carta aberta

1. Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, o local e a data. Mencionem o assunto no título.
2. Usem os primeiros parágrafos para expor o fato que motivou a escrita da carta, ou seja, o comportamento inadequado observado.
3. Escrevam mais dois ou três parágrafos com os argumentos que justificam a reivindicação.
4. Evitem comentários que revelem interesses pessoais; a carta deve defender o bem-estar coletivo.
5. Reforcem, no encerramento da carta, o pedido feito aos moradores da comunidade.
6. Observem se ficou claro a quem a reivindicação se dirige. Usem vocativos no interior do texto para reforçar essa identificação.
7. Incluam uma expressão formal de despedida, como *Cordialmente* ou *Atenciosamente*, seguida por vírgula, antes da assinatura.
8. Assinem a carta e identifiquem-se como estudantes. Incluam a série e o nome da escola.

64



Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Na página 64, é dado um esquema gráfico com orientações, passo a passo, para o planejamento da carta aberta. É pertinente observar que, na sessão “Da teoria para a prática, está escrito que as “cartas abertas apresentam argumentos e não opiniões”. É mister elucidar a diferença entre argumento e opinião. Essa atividade traria efeitos profícuos para a diferenciar os dois conceitos para a escrita dos dois gêneros quanto aos aspectos comuns e distintos. Em seguida, são feitas 11 sugestões para a escrita de uma carta aberta que se estendem até a página subsequente.

Figura 19 Momento de reescrever.

9. Releiam o texto e verifiquem se a linguagem é formal e se o tom é respeitoso. Mesmo quando faz uma crítica, a carta aberta deve buscar a conciliação entre as partes.
10. Reforcem seu posicionamento empregando palavras e expressões que revelem sua confiança no que está sendo apresentado: *realmente, não há dúvida, certamente* etc.
11. Usem recursos que marquem a relação entre períodos ou parágrafos: *primeiramente, desse modo, em conclusão*.

Momento de reescrever

Avaliando nossa carta aberta

A avaliação será feita por pares de grupos, que trocarão as cartas abertas entre si e usarão os critérios a seguir para guiar suas observações.

Não se esqueçam de anotar, a lápis, problemas de linguagem relativos a ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, vocabulário inadequado etc.

A	A carta apresenta título, local e data?
B	O título esclarece o motivo da escrita da carta?
C	Os interlocutores da carta são os moradores de sua região?
D	O tratamento dado aos interlocutores é respeitoso?
E	O texto informa, com clareza, a reivindicação dos autores?
F	A carta apresenta argumentos consistentes?
G	O texto apresenta uma conclusão que reforça o pedido?
H	No final do texto há uma despedida formal?
I	O produtor do texto se identifica?
J	A linguagem do texto é adequada à situação de comunicação formal?

Reescrevendo nossa carta aberta

Após os grupos conversarem sobre as cartas abertas, iniciem o processo de reescrita. Considerem as observações de seus colegas e reflitam sobre como aprimorar o texto. Façam, então, uma nova versão.

Momento de apresentar

Apresentando nossa carta aberta

A carta aberta será exposta em um mural artístico. Preparem-na para a exposição criando um suporte que lembre os meios comuns de divulgação desse gênero de texto: um jornal, uma revista, um folheto ou um *blog*. Vocês podem, por exemplo, retirar uma página dupla de revista, digitar e diagramar a carta com o mesmo formato e colar em uma das páginas.

Caprichem ao organizar as cartas no mural para obter um efeito estético interessante.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Proposta de reescrita de uma carta aberta que deve ser avaliada pelos próprios estudantes. A avaliação consiste num passo a passo de itens que devem ser atendidos e que servirá de base para a sua reescrita. Não consta nenhuma avaliação ou guia passo a passo contemplando a reescrita de outros gêneros textuais sugeridos no capítulo.

Figura 20 Transformando a carta aberta em artigo de opinião.

Transformando a carta aberta em artigo de opinião

Nesta atividade, você vai produzir um artigo de opinião, para publicação no jornal da escola, acerca da ideia defendida na carta aberta da representante da ONG Promutuca: a criação de uma lei para obrigar as faculdades de veterinária a prestar serviços gratuitos aos animais abandonados ou de propriedade de donos que não possam custear seu tratamento. Suponha que um deputado federal tenha se interessado pela ideia e a tenha transformado em um projeto de lei. Como você se posicionaria em relação a ele? Concorde com o que a lei propõe? Acha válida a ideia de obrigar as faculdades a assumir essa responsabilidade? Vê outra alternativa?

Siga estes passos.

1. Retome a carta aberta para avaliar os argumentos apresentados.
2. Procure informações para saber como são tratados os animais abandonados ou de famílias carentes.
3. Defina sua tese, isto é, a declaração que explicita seu posicionamento diante do tema).
4. Planeje o texto, considerando que a introdução deve contextualizar a escrita do artigo e apresentar a tese, o desenvolvimento deve concentrar os argumentos e a conclusão deve reforçar o ponto de vista.
5. Lembre-se de que, ao contrário da carta aberta, o artigo de opinião não tem um destinatário específico, que precise ser convencido. O texto, portanto, é menos apelativo.
6. Escreva seu texto procurando empregar palavras que contribuam para marcar seu ponto de vista, como *lamentavelmente*, ou o grau de certeza em relação ao que diz, como *de forma alguma* ou *com certeza*.



Vamos avaliar?

Avaliem os textos em trios: cada um lerá sua produção e ouvirá comentários com base nos seguintes critérios:

1. Há um posicionamento claro em relação ao tema?
2. Os argumentos são coerentes com a tese? Eles são consistentes?
3. As informações estão organizadas de maneira lógica?

Por fim, troquem os textos e façam anotações a lápis para marcar eventuais falhas em ortografia, acentuação, concordância verbal, regência, uso de pronomes etc.

68

Fonte: ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua**. Moderna, 2018.

Segundo os autores do LD “A seção transformando o gênero em outro gênero, que aparece em metade dos capítulos, propõe a reelaboração de um texto estudado para adequá-lo a um novo gênero”. (Ormundo, 2018, p. 5).

Desse modo, os autores propõem a retomada do gênero carta aberta para “transformá-la” em artigo de opinião conforme indicação na página acima.

A seção “Vamos avaliar?” coincide com os objetivos da aula 8 da 2ª etapa da SD que consta na página 50 da presente pesquisa.

Convém, para tal fim e visando a uma maior eficácia didática, o estudo dos dois gêneros textuais, via analogia, pela adoção das seguintes sugestões:

- a) Aplicar a 1ª etapa da Sequência Didática, tal qual descrita no quadro 06 da página 49 da presente pesquisa tomando, por exemplo, um artigo de opinião de temática correlata à carta aberta da página retrocitada. A leitura do texto Animal não é brinquedo (texto 04 – Anexo D) no âmbito da 1ª etapa da Sequência Didática (quadro 6) comunica-se com a temática da carta aberta da figura 20.

- b) Efetivar os objetivos descritos nessa etapa da SD. (ver p. 50).
- c) Aplicar a 2ª etapa da sequência didática proposta por esse trabalho e nela, com a orientação do professor, cotejar os dois gêneros textuais, carta aberta e artigo de opinião, fazer o aluno captar as similaridades e diferenças entre ambos pela apropriação dos dois textos em sua *integralidade*. Esta vai proporcionar a visualização dos aspectos concernentes à coesão pela articulação dos parágrafos e à coerência textual pela ordenação e progressão argumentativas. (grifo do autor).
- d) Promover a interação entre professor, alunos e texto, via leitura e oralidade, de forma a despertar a percepção dos alunos quanto aos aspectos sociodiscursivos dos dois gêneros estudados pela efetivação dos objetivos da Sequência Didática. (2ª etapa, ver p. 50-51).
- e) Aguçar a compreensão do aluno em relação à forma/função dos tipos de argumentos, contra-argumentos presentes nos dois gêneros textuais em tela.
- f) Conhecer e reconhecer o emprego dos articuladores discursivo-argumentativos nos textos. (ver p. 45).
- g) Conhecer e reconhecer o emprego das conjunções contrajuntivas presentes na contra-argumentação nos dois textos. (ver p. 47).
- h) Promover a escrita e reescrita do estudante, via aplicação da 3ª etapa da sequência didática (p.57-58), ampliando-lhe a autonomia interativa pela apropriação dos gêneros textuais analisados.
- i) Fazer o aluno distinguir a finalidade sociocomunicativa dos dois gêneros textuais; o público a que se destinam; a pertinência de uso dos dois gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o trabalho dissertativo norteia-se pela objetividade de maneira que o resultado da pesquisa-ação não seja comprometido por algum traço de subjetividade do estudioso ou analista que se debruça sobre seu objeto de estudo.

Assim, calcada com essa percepção, o trabalho com sequência didática pressupõe a abertura da aula à pluralidade dos discursos e que, portanto, alinha escola e vida, rechaçando quaisquer manifestações de preconceitos como postura em um espaço que, por ser plural como a escola é, tem, como objetivo, a ampliação da capacidade dos alunos de ver o mundo e a si mesmos.

Desse modo, o trabalho com sequência didática promove diferentes possibilidades de abordagem dos textos e das potencialidades da língua em seus múltiplos usos, entre as quais estão a capacidade de argumentação e o reconhecimento da organização estrutural do gênero artigo de opinião que se dá pela defesa do ponto de vista do aluno pela apropriação e seleção de uma articulação discursiva dos seus argumentos.

1. O que disse o livro didático?

a) Achados da categoria Semântica dos Operadores de Contrajunção:

Especificamente sobre os Operadores de Contrajunção, o livro didático traz exemplos de carta aberta nos quais ocorrem seu emprego nos seguintes textos. Não há um estudo sobre os operadores de contrajunção, classificação normativa ou a diferenciação de uso deles no livro em tela.

1º título: 1º de Outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso. (p. 48-50 - operadores: embora; mas).

2º título: Carta pessoal do escritor Franz Kafka à sua noiva. (p. 52 – operador: mas).

3º título: Carta aberta aos homens de vida pública e “boa vontade”. (p. 53-55 – operadores: não obstante).

4º título: Leitor escreve carta aberta ao prefeito de Fortaleza (CE) em defesa dos animais. Fragmento de uma carta aberta. (p. 57 – operador: mas).

b) Achados da categoria Artigo de Opinião:

O livro didático apresenta dois fragmentos de artigos de opinião. Não há texto integral do gênero. O capítulo coloca a carta aberta como gênero “central” e propõe sua transformação em artigo de opinião.

Para tanto, na sugestão de transformação é dito, como passo diferencial, para a escrita do artigo, que “lembre-se de que, ao contrário da carta aberta, o artigo de opinião não tem um

destinatário específico, que precisa ser convencido. O texto, portanto, é menos apelativo” (ORMUNDO, 2018, p. 68).

Em outros termos, o autor prescreve uma dica de escrita pela diferenciação de uma marca de um gênero textual em relação a outro. Ora, para que tal distinção didaticamente seja eficaz, convém que o aluno tenha a visão de conjunto, integral dos dois gêneros textuais em questão e, por extensão, de quaisquer gêneros. É salutar que o estudo dos gêneros textuais não seja fragmentário sob o risco de poder ser incompleto e não funcional.

2. O que a Sequência Didática da pesquisa apontou como relevante?

a) Achados da Categoria dos Operadores de Conjunção:

A sequência didática, dividida em três etapas, possibilita a apropriação do conteúdo do gênero pretendido de maneira paulatina e das conjunções de conjunção que, apesar de portarem traço sinonímico semelhante, tem emprego distinto em função da nuance semântica. O uso do “mas” e do “porém”, para ficar só nesse exemplo, é definido tanto pela posição na oração quanto à ênfase contrajuntiva que se queira imprimir pelo efeito de sentido almejado.

Elas marcam o dissenso argumentativo indicando, portanto, a polifonia na carta aberta e na sua transformação em artigo de opinião como preconiza o livro didático “Se liga na língua”. É benfazejo trabalhar esses dois “achados” na sequência didática com o alunato do nono ano.

b) Achados da categoria Artigo de Opinião:

Finalmente, com a orientação do professor durante todo o processo, o exercício de escrita e reescrita do texto são momentos que consolidam o que aluno aprendeu e o que não aprendeu, executando as devidas correções que, de forma dinâmica, aguçam a percepção em relação às previsíveis falhas ocorridas na escrita inicial e que são sanadas na escrita final. Essa é a razão da SD que tem, na avaliação qualitativa, o seu coroamento.

Essa pesquisa propõe que o livro didático aborde os operadores de conjunção em suas nuances semânticas em relação seu emprego na contra-argumentação, quer seja na escrita da carta aberta, quer na escrita do artigo de opinião ou na transformação daquele neste e vice-versa.

É recomendável que o livro didático contemple a sequência didática integral dos gêneros correlatos em suas similaridades como é o exemplo daqueles que possuem característica argumentativa como a carta aberta e o artigo de opinião. Desse modo, o estudante apreende traços em comum e particularidades de cada gênero e sua eficaz aplicabilidade.

Assim, o estudante pode utilizar esses gêneros, de forma contextualizada, de modo a atingir sua necessidade comunicativa e de se posicionar sobre temática sensível e relevante de forma crítica e propositiva como preceitua a legislação educacional vigente.

É recomendável que os livros didáticos realcem as possibilidades semânticas e estilísticas que os operadores de contrajunção, pelas suas nuances, podem ensejar no manejo do embate argumentativo nos gêneros textuais dissertativo-argumentativos.

Essa pesquisa buscou sugestões para o aprendizado de gênero textual artigo de opinião pela apropriação dos operadores de contrajunção a partir de um livro didático e dessas sugestões surgiram questionamentos que podem ser sintetizados em uma pergunta:

Que critério determina o emprego de uma de conjunção adversativa ou concessiva e não outra também adversativa ou concessiva?

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13ª ed. ampliada. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

ALMEIDA, Napoleão Mendes. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1952.

ANSCOMBRE, Jean-Claude, Ducrot, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. In :Langages, 10^e année, n^o 42, 1976.

BRAIT, Beth. PNCs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Or.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. Hucitec: São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: **Ensino de Gramática: descrição e uso**. VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. 2 ed. São Paulo:Contexto, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; Duarte, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; Cintra, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Tito Cardoso e. **A Nova Retórica de Perelman**. Universidade da Beira Interior. Covilhã. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/Cunha Tito Nova Retórica](http://www.lusosofia.net/textos/Cunha_Tito_Nova_Retorica). Acesso em 02 de Abril de 2020.

DUCROT, Oswald. **O Dizer o Dito**. Campinas, SP: Pontes. 1987.

FABRI, Kátia Maria Capucci. **Da Diferenciação das Conjunções Adversativas em Diferentes Tipos de Textos Escritos**. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. 2001.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2 ed, Campinas, SP: Mercado Letras, 2009.

HABERT, Benoît. **Énonciation et argumentation**: Oswald Ducrot. In: *Mots*, nº 5, octobre 1982. En hommage à Robert-Lén Wagner. p. 203-218. Disponível em <http://doi.org/10.3406/mots.1982>. Acesso em: 10 maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo R. Junqueira. **Texto e Argumentação: um estudo de conjunções em Português**. Campinas. Pontes, 1987.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever. São Paulo: MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** 1ª Ed. São Paulo. Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 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, p. 19-37.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCA, Lineide Salvador do Lago. **Retóricas de ontem e de hoje.** São Paulo. Humanitas. FFLHC. USP, 2001.

MOSCA, Lineide Salvador do Lago. (Org.). **A atualidade da retórica e seus estudos: encontros e desencontros.** Atas do I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas. São Paulo. FFLHC. USP, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de Língua e vivências de linguagens: temas em confronto.** 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. O percurso teórico de Oswald Ducrot na defesa de uma argumentação linguística. **Revista de (con)textos Linguísticos**, Vitória, v.04, p.37-50, jan.2010. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5232> Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORMUNDO, Wilton; Siniscalchi, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PACHECO, Gustavo de Brito Freire. **Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e teoria da argumentação de Chaïm Perelman**. 2016. Disponível em:<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/direito/pet_jur/c1gpache.html/25334-25336-1-PB.pdf> Acesso em 22 maio. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora. 1999.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática Histórica**. São Paulo: Companhia E. Nacional. 1937

PEREIRA, Maria Elisaudia de Almeida. **A Construção da Argumentatividade em Artigos de Opinião Produzidos por Alunos do Ensino Médio**. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2008.

PERELMAN, Chaïm. Olbrechts-Tyteca, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo. Martins Fontes. 2002.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Edna Cristina Muniz. Letramentos e gêneros do discurso no ensino fundamental. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio; (Orgs.). **Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas**. Coleção linguagem & Sociedade – São Paulo: Pontes editora: 2015.

SILVA, Giovane Silveira. **O Estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião**. Revista Crátulo, 6(2): 1-13, dez. 2013. Patos de Minas.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs.) **Leituras: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. Ed. São Paulo. Contexto. 2018.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad.: E.F. da Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ANEXO A - É PRECISO REDUZIR A DESIGUALDADE SOCIAL BRASILEIRA (TEXTO 01)

SCHWARTSMANN, Gilberto. É preciso reduzir a desigualdade social brasileira. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, RS. Acesso em 04/01/201904.

"Sem políticas que promovam melhor distribuição de renda e serviços públicos de melhor qualidade, o Brasil nunca avançará"

Os dados da desigualdade no Brasil são de arrepiar. Escolha qualquer indicador, mulheres e negros estão sempre abaixo de homens e brancos. No país, a renda do 1% mais rico é igual à dos 99% restantes. E ricos ficam cada vez mais ricos e pobres mais pobres.

No mundo, há 62 indivíduos com renda somada de US\$ 1,7 trilhão, igual ao que ganham os 50% mais pobres do planeta. Mas nós, brasileiros, somos campeões mundiais em desigualdade.

O pior é que a maioria dos pobres no Brasil vive na periferia das cidades. Sonha com melhor emprego, transporte, segurança, saúde e educação. **Mas** sofre as mazelas do dia a dia. Quem mora na Restinga gasta três horas para ir e voltar do trabalho.

Não bastasse o problema da renda baixa, vida difícil ou escola ruim, a desigualdade de nosso pobre é também territorial. Pois na periferia tudo é mais precário. Tente enfartar numa vila de Porto Alegre.

Aproveitando o espírito natalino, sugiro uma reflexão sobre a vida de nosso semelhante. Tudo está difícil. A desigualdade passou dos limites. Transcende às capacidades individuais. Os mais pobres competem sempre em condições desiguais.

É claro que só sairemos do buraco se enfrentarmos a crise da Previdência, as distorções nas relações de trabalho e se tornarmos a economia mais competitiva. **Mas**, sem políticas que promovam melhor distribuição de renda e serviços públicos de melhor qualidade, o Brasil nunca avançará. É preciso cuidar dos mais vulneráveis. E isso exige patriotismo. Olhar menos para o próprio umbigo. Aceitar perder privilégios. É a única forma através da qual filhos de quaisquer brasileiros, sobretudo os mais pobres, poderão se tornar,

um dia, profissionais mais competitivos. O Brasil está ruim até para os ricos. Muitos mantêm seus negócios aqui, **mas** a família já foi embora, para fugir da violência. Imagine a vida de quem não tem alternativa a não ser ficar. O melhor presente de Natal para nós, brasileiros, seria que o novo governo tentasse de fato reduzir desigualdades. Promovesse mudanças que um dia trouxessem igualdade de oportunidade para todos. **Mas** isto é pedir demais ao Papai Noel.

ANEXO B - “TÁ COM DÓ DO REFUGIADO? LEVA PRA CASA (TEXTO 02)

SAKAMOTO, Leonardo. Tá com do refugiado? Leva pra casa! Jornalista. Disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em 22/09/2020.

“Tá com dó? Leva para casa!” é uma daquelas frases icônicas, através das quais se consegue avaliar se o interlocutor merece respeito ou um abraço forte e solidário. É utilizada por pessoas com síndrome de pombo-enxadrista (faz sujeira no tabuleiro, joga ignorando regras mínimas de sociabilidade e sai voando, cantando vitória), normalmente diante do clamor para políticas voltadas àquela gente pobre, parda, perdida ou violada que habita as frestas das grandes cidades.

É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal, **mas**, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo.

Este tema não é novo por aqui, **mas** vi que a frase passou a ser usada diante da última crise de refugiados na Europa. Gente empregando-a para negar a necessidade de acolher refugiados, não só da Síria, mas da Ásia, África e América Latina. “Querem trazer mais deles para o Brasil? Coloque-os na sua casa!”

Não viu esse tipo de coisa na sua timeline? Acha que o mundo é só solidariedade? Culpe o algoritmo de sua rede social, que te colocou numa bolha cor-de-rosa. O mundo está lá fora, minha gente, é flicts.

Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. E é ótimo que seja assim. **Mas** eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação nacional, transnacional e de escala. Porque isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. Quem acha que o Estado é um simples entrave e não a forma que construímos para impedir que nos devoremos, tem dificuldade de entender que o acolhimento de refugiados e migrantes não é caridade individual, **mas** sim a efetivação de compromissos assumidos internacionalmente por um povo.

Ao mesmo tempo, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos. O projeto, já aprovado no Senado e que está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2516/15), repudia a xenofobia, tendo um caráter mais humanitário que o Estatuto do Estrangeiro atual, um Walking Dead – morto, mas segue aí, atrapalhando. Não é a panaceia para todos os problemas, **mas** um passo importante. Migrantes geram riqueza para seus novos países, **mas** a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova que uma mentira contada mil vezes vira verdade.

Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais.

ANEXO C – SUPERPOPULAÇÃO CARCERÁRIA (TEXTO 03)

VARELLA, Dráuzio. Superpopulação carcerária. **Folha de São Paulo**, 25 fev. 2012.

O lema “lugar de bandido é na cadeia” é vazio e demagógico. Não temos prisões suficientes

As fábricas de ladrões e traficantes jogam mais profissionais no mercado do que sonha nossa vã pretensão de aprisioná-los.

Levantamento produzido pela Folha, com base nos censos realizados nas 150 penitenciárias e nas 171 cadeias públicas e delegacias de polícia, mostra que o estado de São Paulo precisaria construir imediatamente mais 93 penitenciárias, apenas para reduzir a superlotação atual e retirar os presos detidos em delegacias e cadeias impróprias para funcionar como presídios.

Para Lourival Gomes, o atual secretário da Administração Penitenciária, cuja carreira acompanho desde os tempos do Carandiru, profissional a quem não faltam credenciais técnicas e a experiência que os anos trazem, o problema da falta de vagas não será resolvido com a construção de prisões.

Tem razão, é guerra perdida: no mês passado, o sistema prisional paulista recebeu a média diária de 121 novos detentos enquanto foram libertados apenas 100. Ficaram encarcerados 21 a mais todos os dias.

Como os presídios novos têm capacidade para albergar 768 detentos, seria necessário construir mais um a cada 36 dias, ou seja, 10 por ano.

Esse cálculo não leva em conta o aprimoramento técnico da polícia. Segundo o mesmo levantamento, a taxa de encarceramento, que há oito meses era de 413 pessoas para cada 100 mil habitantes, aumentou para 444. Se a PM e a Polícia Civil conseguissem prender marginais com a eficiência dos policiais americanos (743 para cada 100 mil habitantes), seria preciso construir uma penitenciária a cada 21 dias.

Agora, analisemos as despesas. A construção de uma cadeia consome R\$ 37 milhões, o que dá perto de R\$ 48 mil por vaga. Para criar uma única vaga, gastamos mais da

metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela.

Esse custo, **no entanto**, é irrisório quando comparado aos de manutenção. Quantos funcionários públicos há de contratar para cumprir os três turnos diários? Quanto sai por mês fornecer três refeições por dia? E as contas de luz, material de limpeza, transporte, assistência médica, jurídica e os gastos envolvidos na administração?

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil, de modo a aplicar penas alternativas e facilitar a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, **mas** que não têm recursos para contratar um advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a fábrica de bandidos, jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescavidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, **mas** o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização, é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

O lema “lugar de bandido é na cadeia” é vazio e demagógico. Não temos e nem teremos prisões suficientes. Reduzir a população carcerária é imperativo urgente. Não cabe discutir se estamos a favor ou contra, não existe alternativa. Empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos não é mera questão de direitos humanos, é um perigo que ameaça todos nós. Um dia eles voltarão para as ruas.

ANEXO D – ANIMAL NÃO É BRINQUESO (TEXTO 04)

LARINI, Roberta. Escrivã da Delegacia Especializada para a Mulher de Novo Hamburgo, RS. Jornal do Commercio, 30 maio. 2016.

Animal não é brinquedo. Sente frio, fome e medo. Têm sua própria linguagem, é dono de inteligência rudimentar. Não pode se defender sozinho. Portanto, não lancemos a ele raiva ou frustração. Não temos o direito de maltratá-lo.

A denúncia de maus-tratos está prevista no artigo 32 da Lei nº 9605/98, a Lei do Crime Ambiental. A prática de ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animal silvestre, doméstico ou domesticável, nativo ou exótico é crime passível de prisão sem fiança e multa. A pena pode aumentar um terço se ocorrer morte.

Abuso, abandono ou crueldade pode ser denunciado na delegacia próxima, em delegacia on-line ou Ministério Público. O homem ao abandonar ninhada, cão cego, idoso ou doente, infringe a lei. É crime a prática de experimento científico não assistido, pois concorre ao sofrimento. O agressor perderá classificação de réu primário e terá "ficha suja", quando indiciado. O atestado de antecedente criminal é prova robusta ao ingresso de cargo público, o candidato perderá a vaga, desde que evidente o ato criminoso registrado. Além da violência, outras ações são consideradas de maus-tratos: manter o animal acorrentado em local não-arejado, sem condições de higiene, desprotegido do sol ou das intempéries, e não alimentado diariamente. No Brasil não há estatística sobre o número de animais sofrendores de maus-tratos **embora** ocorram formas de crueldade consentida, não vigiada em zoológicos particulares, farra do boi, rodeios, rinha de galo e briga de cães. Animais não são coisas, desprovidos de senso moral.

Nós o temos. O homem é responsável pela individualização, guarda e evolução das espécies. A tudo isso, Mahatma Ghandi predicou: "A grandeza de uma nação e seu progresso moral podem ser julgados pela forma como os animais são tratados".

ANEXO E - A INTOLERÁVEL VIOLÊNCIA CONTRA A PESSOA IDOSA (TEXTO 05)

NASCIMENTO, Manoel Barbosa. Militar reformado e Político. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/>. Acesso em 18/06/2019.

O Dia Mundial de Conscientização da Violência contra a Pessoa Idosa, celebrado em 15 de junho, instituído em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Rede Internacional de Prevenção à Violência à Pessoa Idosa, é mais uma conquista na luta diante dos crescentes abusos cometidos aos idosos.

A violência contra a pessoa, por si, já pode ser considerada como algo indesejável, **mas** quando ela se volta contra quem tem a capacidade reduzida para se defender, como a população idosa, torna-se ainda mais repugnante. E mais desprezível ainda quando cometida por quem tinha o dever de cuidado.

Pela Organização Mundial de Saúde, violência contra o idoso é definida como "um ato único ou repetido, ou falta de ação apropriada, ocorrendo em qualquer relacionamento onde exista uma expectativa de confiança, que cause dano ou sofrimento a uma pessoa idosa". A expectativa de confiança se estabelece com a proximidade do idoso com outras pessoas, como cônjuge, parceiro, filho ou outro familiar, amigo, vizinho ou cuidador, do qual dependa. A violência contra o idoso, não raras vezes, acontece no âmbito doméstico ou familiar.

Embora os dados sobre abusos contra idosos sejam alarmantes, presume-se que estes números provavelmente sejam subestimados, pois muitos casos de abuso de idosos não são relatados e que o número de pessoas afetadas tende a aumentar globalmente, pois muitos países enfrentam índices de envelhecimento rápido das suas populações. Ainda segundo a OMS, um em cada seis idosos é vítima de algum tipo de violência em todo o mundo.

A Delegacia do Idoso, em São Paulo, intensificou atendimentos a partir de 2004. A maior parte das denúncias de maus tratos, abandono, ameaça ou apropriação indevida de bens materiais tem como responsáveis os próprios familiares.

Segundo estudos da Secretaria dos Direitos Humanos do Brasil, em 2015, a cada 60 minutos, dois idosos sofriam algum tipo de violência no país. Naquele ano, houve aumento em 16% do número de registros de ocorrências de algum tipo de violência contra idosos. A maior parte das denúncias foi de negligência ou abandono, seguido dos registros de violência psicológica, abuso financeiro e violência física.

O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial. Só no Brasil, existem quase 30 milhões de pessoas idosas. Isso representa 14% da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 230, determina que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar, garantindo-lhes o direito à vida. A Política Nacional do Idoso, criada pela Lei 8.842, de 1994, estabelece que "todo cidadão tem o dever de denunciar à autoridade competente qualquer forma de negligência ou desrespeito ao idoso".

O Estatuto do Idoso, criado em 1997, menciona as implicações legais aos que praticarem violência contra a pessoa idosa. Em seu artigo 57, determina que o profissional da área de saúde que não denunciar uma situação de violência identificada, será também penalizado.

O Judiciário, por sua vez, deve promover e defender os direitos da pessoa idosa; zelar pela aplicação das normas sobre o idoso, determinar ações para evitar abusos e lesões a seus direitos.

Na Assembleia Legislativa, temos a honra e a responsabilidade de coordenar a Frente Parlamentar em Prol de Políticas Públicas para a Terceira Idade. Lançada no último dia 31 de maio, ela tem como um dos seus escopos promover fóruns de debate sobre a situação dos idosos no Estado de São Paulo e propor medidas para que tenham seus direitos e dignidade preservados de forma integral nos mais diversos lugares que queiram ou necessitem estar.

Nosso trabalho e esperança é que um dia não seja mais necessário ter uma data para trazer à memória que não se pode cometer violência contra quem deveríamos oferecer nossos melhores sentimentos. Brasil, um país de todas as idades.

ANEXO F SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA NONA SÉRIE – LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM DE WILTON ORMUNDO E CRISTIANE SINISCALCHI, (2018).

Essa sequência didática é disponibilizada no manual do professor por meio de dvd-rom. Ela trabalha o gênero textual carta aberta cujos textos integrais estão disponíveis no livro didático correspondente. Em relação ao gênero textual artigo de opinião, não há, no livro didático, textos integrais e o dvd-rom não disponibiliza a sequência didática do referido gênero textual.

No final dessa sequência didática, há duas habilidades que tratam, especificamente, de três gêneros textuais que são trabalhados no livro didático, capítulo 2, página 9 do sumário, que são, por de apresentação, a carta, o abaixo-assinado e a petição on-line reproduzindo, assim, a ordem de apresentação da habilidade EF89LP19 que se encontra descrita no final da descrição da sequência didática abaixo.

Sequência didática 3

Componente curricular: Língua Portuguesa

Ano: 9º

Bimestre: 1º

Título: Carta aberta

Objetivos de aprendizagem

Trabalhar conceito e produção de uma carta aberta.

Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

Debater sobre temas de interesse coletivo.

Competências

Competências gerais:

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.

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.

Competências específicas da área de Linguagens:

1 – Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2 – Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

4 – Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Competências específicas da área de Língua Portuguesa:

1 – Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2 – Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3 – Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

5 – Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

7 – Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Objetos de conhecimento:

Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.

Habilidade trabalhada: (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, *cartas de leitor*, comentários, *artigos de opinião de interesse local ou global*, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

Objetos de conhecimento:

Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.

Habilidade trabalhada: (EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas

justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

Objetos de conhecimento:

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; apreciação e réplica.

Habilidades trabalhadas: (EF89LP03) Analisar textos de opinião (*artigos de opinião*, editoriais, *cartas de leitores*, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, *argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos* do campo (*carta de leitor*, comentário, *artigo de opinião*, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das *cartas abertas*, a abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

Tempo previsto: 4 aulas

Materiais necessários

Folhas para imprimir e escrever textos, computadores com acesso à internet, lápis de cor ou giz de cera.