



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LAIANE RAMOS DE MEDEIROS

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA (NÃO) ASSUNÇÃO DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO ARTIGO DE
OPINIÃO**

**CURRAIS NOVOS-RN
2019**

LAIANE RAMOS DE MEDEIROS

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA (NÃO) ASSUNÇÃO DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO ARTIGO DE
OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó -
CERES Currais Novos

Medeiros, Laiane Ramos de.

Proposta didática para o ensino da (não) assunção da
responsabilidade enunciativa no gênero de discurso artigo de
opinião / Laiane Ramos de Medeiros. - 2019.

131 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2019.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Teixeira Gomes.

1. Análise textual dos discursos - Dissertação. 2.
Responsabilidade enunciativa - Dissertação. 3. Artigo de opinião
- Dissertação. I. Gomes, Alexandre Teixeira. II. Título.

LAIANE RAMOS DE MEDEIROS

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA (NÃO) ASSUNÇÃO DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO ARTIGO DE
OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Prof^a. Dr^a. Adriana Morais Jales
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Soares Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Primeiramente, a Deus, por ter me concedido esta oportunidade tão esperada em minha vida.

Aos meus avós, Francisca e Francisco, que sempre acreditaram em meu potencial de estudo; à minha mãe, Francilene, pelas lições e acompanhamento escolar; ao meu esposo, Willame, pelas palavras de incentivo; ao meu filho, João Henrique, razão maior de minha vida; à minha sogra, Waldise, pela várias vezes em que se desdobrou em cuidados com o meu filho, para que eu pudesse estudar; à minha tia, Goretti Melo, pelas palavras de incentivo, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me presenteado com a saúde necessária para realizar mais um sonho em minha vida.

Ao meu esposo, Willame Lima, grande incentivador, agradeço pelas várias vezes em que me confortou com palavras de perseverança.

Ao meu professor orientador, Dr. Alexandre Teixeira Gomes, pelas valiosas orientações e incentivo, no decorrer do trabalho, a minha sincera admiração, agradecimento e profundo respeito pela pessoa e pelo grande profissional que é.

Aos ilustres professores do PROFLETRAS, pela dedicação e riqueza de conhecimentos transmitidos no decorrer do curso.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela grande oportunidade concedida aos professores do ensino fundamental de Língua Portuguesa da rede pública, oferecendo ferramentas teórico-metodológicas para solucionar os desafios do mundo contemporâneo.

A CAPES, pelo financiamento das bolsas de estudos durante o curso.

Aos meus colegas de turma, pela amizade e troca de conhecimentos.

Aos meus amigos, Bartholomeu dos Anjos e Raphael Dantas, pelo árduo trabalho de formatação deste trabalho.

Ao meu lindo filho, João Henrique, minha razão de viver, pelas noites em que dormiu para que eu pudesse estudar e concluir essas etapas.

Aos meus avós, Francisco e Francisca, por sempre acreditarem em meu potencial e nunca medirem esforços, financeiramente, em meu favor.

À minha mãe, Francilene, que sempre me acompanhou com seus ensinamentos pedagógicos, nas fases iniciais dos meus estudos.

À minha sogra, Waldise, que nunca se negou a acolher meu filho em sua casa, para que eu pudesse prosseguir.

À minha tia, Goretti Melo, pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos alunos, pela troca de saberes e experiências, adquiridos durante o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho está inserido no âmbito dos estudos da Análise Textual dos Discursos (doravante ATD), proposta pelo linguista Jean-Michel Adam, que estuda a produção co(n)textual de sentido por meio de textos concretos, a partir de determinados níveis ou planos de análise linguística. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental e, em seguida, apresentar uma proposta de trabalho do fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa, a partir do gênero de discurso em tela. Para o embasamento teórico, ancoramo-nos sobretudo, nos estudos de Adam (2011) e Gomes (2014). Em termos metodológicos, analisamos um *corpus* composto por cinco produções do gênero artigo de opinião, elaboradas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir das categorias de análise propostas por Gomes (2014). Nossa investigação apresenta dois momentos: o primeiro, referente à análise do fenômeno da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso em questão; o segundo, a elaboração de uma proposta didática, considerando os pressupostos básicos da responsabilidade enunciativa na construção do propósito argumentativo do produtor do gênero artigo de opinião. Em relação ao primeiro momento, pode-se perceber os PDV materializados por meio de 67 ocorrências de marcas linguísticas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Os dados nos mostram que há uma predominância do PDV do aluno, apesar de encontrarmos PDV de outras instâncias enunciativas. Entendemos que essa prevalência do PDV do aluno nas produções justifica-se por ser um gênero de discurso que permite que o autor do texto expresse sua opinião sobre uma determinada temática. Quanto à recorrência do PDV de outras instâncias enunciativas nos artigos de opiniões analisados, entendemos que o aluno faz uso das palavras de outrem para expressar seu ponto de vista, na busca de validar e/ou fortalecer seu argumento. Em relação ao segundo momento, em que se elabora uma proposta didática a partir do fenômeno da responsabilidade enunciativa, buscamos fazer com que ela contribua para o ensino da Língua Portuguesa, minimizando os problemas detectados na análise do *corpus* desta pesquisa, como, por exemplo, a dificuldade de uso dos argumentos de autoridade para sustentar o PDV do produtor do texto. Diante do exposto, esperamos, mediante este trabalho, contribuir com os estudos sobre a temática em pauta, bem como oferecer elementos para que o professor de língua portuguesa possa trabalhar com mais eficácia a questão das vozes presentes nos mais diversos textos veiculados em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Textual dos Discursos. Responsabilidade enunciativa. Artigo de opinião. Produção escrita. Ensino.

ABSTRACT

This work is inserted in the scope of the study of Textual Analysis of Discourse (hereinafter ATD), proposed by the linguist Jean-Michel Adam, who studies the textual co-production of meaning by means of concrete texts, from certain levels or plans of analysis linguistics. The general objective of the research to identify, describe and analyze the phenomenon of (non) assumption of declarative responsibility in articles of opinion produced by students of the 9th grade of elementary school and then present a proposal of work of the phenomenon of (no) assumption of enunciative responsibility, from the discursive genre on schedule. The theoretical basis will be based on the studies of Adam (2011) and Gomes (2014). In methodological terms, a corpus composed of five productions of the opinion article genre will be analyzed, elaborated by students of the 9th grade of elementary school, based on the categories of analysis proposed by Gomes (2014). Our research presents two moments: the first, referring to the analysis of the phenomenon of enunciative responsibility in the discourse genre in question; the second, the elaboration of a proposal of a teaching proposal, considering the basic assumptions of enunciative responsibility in the construction of the argumentative purpose of the producer of the genre article of opinion. In relation to the first moment, one can perceive the PDVs materialized by means of 67 occurrences of linguistic marks of (non) assumption of the declarative responsibility. The data show us that there is a predominance of the student's PDV, although we find PDV from other enunciative instances. We understand that this prevalence of the student's PDV in the productions is justified because it is a genre of discourse that allows the author of the text to express his opinion about a certain theme. Regarding the recurrence of the PDV of other instances in the articles of opinions analyzed, we understand that the student uses the words of others to express their point of view, in the search to validate and / or strengthen their argument. In relation to the second moment, in which a didactic proposal is elaborated from the phenomenon of enunciative responsibility, we seek to make it contribute to the teaching of the Portuguese Language, minimizing the problems detected in the analysis of the *corpus* of this research, as the difficulty of using the arguments of authority to sustain the PDV of the producer of the text. In view of the argument exposed above, we hope, through this work, to contribute to the studies about the subject in question, as well as offer elements so that the Portuguese-speaking teacher can work more effectively the question of the voices present in the most diverse texts served in our society.

KEY WORDS: Textual Analysis of Discourses. Enunciative Responsibility. Opinion article. Written production. Teaching.

LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Quadro sinóptico de tipos textuais e gêneros textuais.....	24
Quadro 2: Gêneros discursivos/textuais por domínios discursivos e modalidades..	35
Quadro 3: Estrutura de seções do jornal do Brasil.....	37
Quadro 4: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.....	40
Quadro 5: Plano de texto do artigo de opinião.....	45
Esquema 1: Níveis da análise de discurso e níveis da análise textual.....	51
Esquema 2: Operações de textualizações.....	52
Esquema 3: Elementos constitutivos da proposição-enunciado.....	56
Quadro 6: Desdobramento polifônico em Adam.....	57
Quadro 7: Classificação do PDV e das marcas de (não) responsabilidade enunciativa.....	58
Quadro 8: Marcas linguísticas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa encontradas na análise.....	89
Esquema 4: Esquema de uma sequência didática.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD Análise Textual dos Discursos

LT Linguística Textual

RE Responsabilidade Enunciativa

PDV Ponto de Vista

AD Análise do discurso

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNEROS DE DISCURSO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	13
2.1	LINGUÍSTICA TEXTUAL: BREVE HISTÓRICO	13
2.1.1	A Linguística Textual na Europa	13
2.1.2	A Linguística Textual no Brasil	17
2.2	GÊNEROS DE DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	19
2.3	O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	33
3	ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA	50
3.1	ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: BREVE HISTÓRICO	50
3.2	RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E MEDIAÇÃO	53
4	CAPÍTULO METODOLÓGICO	62
4.1	TIPO DE PESQUISA	62
4.2	A INTERVENÇÃO	64
4.2.1	Cenário da pesquisa	64
4.2.2	Participantes	65
4.2.3	INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	66
4.3	MÉTODO DE ABORDAGEM E CATEGORIAS DE ANÁLISE	67
5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	69
5.1	ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – RESSOCIALIZAR É DEVER DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DO ESTADO	69
5.2	ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – REDUZIR OU NÃO A MAIORIDADE PENAL?	74
5.3.	ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL NO BRASIL	79
5.4.	ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – MUDA ALGUMA COISA? OBVIAMENTE É A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL	83
5.5.	DIGA NÃO À MAIORIDADE PENAL	86

6	PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO ARTIGO DE OPINIÃO	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXOS	110
	ANEXO A - TEXTO 1- INTERNET E ELEIÇÕES	111
	ANEXO B - TEXTO 2 - REFORMA DA PREVIDÊNCIA	114
	ANEXO C - TEXTO 3 - A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL JÁ	115
	ANEXO D - TEXTO 4 - PENA DE MORTE NO BRASIL	117
	ANEXO E - TEXTO 5 - ARGUMENTO DE AUTORIDADE	122
	ANEXO F - TEXTO 6 – ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	125

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido nos estudos da Análise Textual do Discurso, doravante ATD, proposta pelo linguista J-M Adam. A ATD tem sua origem no âmbito dos estudos da Linguística Textual e se preocupa em estudar as condições de produção co(n)textual de sentido, através da análise de textos concretos.

Para a análise dos textos concretos, Adam (2011) apresenta alguns níveis que se articulam para formar um texto, dos quais destacamos a Responsabilidade Enunciativa como foco do nosso trabalho.

Para o embasamento teórico, amparamo-nos em autores como Adam (2011), Gomes (2014), Bentes (2005), Fávero e Koch (1998), Marcushi (2005), Bräkling (2000), Rodrigues (2010), Costa (2015), Cunha (2010), entre outros.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa em artigos de opinião produzidos pelos alunos do 9º ano. Neste estudo, selecionamos como *corpus* da pesquisa cinco produções textuais de artigo de opinião de alunos do 9º ano que contribuam para análise da Responsabilidade Enunciativa.

A escolha pelo tema surgiu pelo fato de a Responsabilidade Enunciativa ser um fenômeno linguístico pouco estudado, no que diz respeito ao gênero de discurso artigo de opinião e por contribuir para a construção dos argumentos nesse tipo de gênero.

Além disso, escolhemos o gênero textual artigo de opinião por se tratar de um texto de interesse dos alunos, pois muitos irão participar de exames de seleções para instituições federais que exigem esse tipo de gênero como um dos critérios de aprovação; por ser um gênero de discurso relevante no processo educativo, uma vez que sua existência é construída em práticas sociais e, ao ser produzido, requer do aluno uma escolha crítica, embasada em um posicionamento e, igualmente, por ser um gênero no qual os alunos demonstram dificuldades quanto à sua produção, quando tentam se posicionar e argumentar sobre um determinado tema.

Os objetivos específicos da pesquisa em pauta são:

- Verificar que marcas linguísticas são utilizadas pelos alunos para expressar a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano;

- Identificar que vozes estão presentes em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano;
- Elaborar uma proposta didática para o estudo da responsabilidade enunciativa em artigos de opinião;

As questões de pesquisa abordadas neste trabalho são:

- Que PDV são frequentes no gênero de discurso artigo de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- Que marcas linguísticas nos levam a identificar esses PDV nas produções dos alunos?
- Como o estudo do gênero de discurso artigo de opinião atrelado ao estudo do fenômeno da responsabilidade enunciativa impactam na formação sócio-cultural-textual-discursiva dos discentes?

Diante disso, esperamos que esse trabalho contribua para os estudos da linguagem e para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, através da proposta didática sugerida.

Para a exposição deste estudo, dividimos o trabalho em sete capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução, apresentando um panorama geral do trabalho, a exemplo das questões motivadoras da nossa pesquisa e nosso objeto de pesquisa, a justificativa e a estrutura do texto. No segundo, foram abordados alguns pressupostos sobre o entendimento de texto, segundo os estudos da Linguística Textual através de um breve percurso histórico, discursão sobre gêneros de discurso e ensino da língua e o gênero artigo de opinião. No terceiro, discutimos os estudos da Análise Textual dos Discursos e o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa. No quarto, tratamos da metodologia da pesquisa. No quinto, analisamos as produções textuais dos alunos. No sexto, apresentamos uma proposta didática para o trabalho com a Responsabilidade Enunciativa. Por fim, as considerações finais do trabalho, no sétimo capítulo.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNEROS DE DISCURSO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, apresentamos um panorama da Linguística textual, enfocando um dos seus conceitos básicos, o de gêneros de discurso e suas implicações para o ensino de língua materna. Por fim, é posta em evidência uma discussão sobre o gênero de discurso artigo de opinião, objeto de análise desse trabalho.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: BREVE HISTÓRICO

Nesta seção, abordaremos, de maneira sintetizada, o desenvolvimento da Linguística Textual, desde seu surgimento na Europa, até seu aparecimento no Brasil, enfocando os principais linguistas que se destacaram nesse ramo de estudo.

2.1.1 A Linguística Textual na Europa

Os estudos de Fávero e Koch (1998) apontam que a origem do termo linguística textual pode ser encontrada em Cosériu (1955), mas, no sentido que se utiliza hoje, foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966), autor alemão, o qual acreditava que toda a Linguística era, necessariamente, uma Linguística do Texto. Assim, a Linguística Textual só começa a se desenvolver na década de 60 do século XX, na Alemanha.

Segundo Bentes (2005), a Linguística Textual é um ramo de estudo da Linguística que tem como objeto de estudo o texto, cuja concepção tenta superar o tratamento linguístico em termos de unidades menores – palavra, frase ou período, por entender que as relações textuais vão além do somatório de itens ou sintagmas que não dão conta dos aspectos semânticos e contextuais nas diferentes situações de comunicação.

Marcuschi (2012) destaca que os estudos da Linguística Textual não apresentam uma certa cronologia na passagem da teoria da frase para a teoria do texto e seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas. Contudo, no ano de 1977, Conte distingue, através de uma tipologia não cronológica, três momentos que ampliaram o objeto de análise da Linguística Textual e que provocaram um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural Saussureana: no primeiro momento, o destaque foi da *análise*

transfrástica, no segundo para a *construção de gramáticas textuais* e no terceiro na elaboração da *teoria do texto*.

Fávero e Koch (1998), na busca de caracterizar esses três momentos, destacam que o primeiro período, conhecido como **análise transfrástica**, contribuiu para os estudos sobre a superação dos limites da frase e para pensar na construção da gramática textual. Nesse momento, não houve o alcance de um tratamento autônomo do texto, pois as pesquisas sobre o estudo do texto ainda se limitavam a enunciados ou sequências de enunciados, partindo destes para o texto. O principal objetivo era estudar as diversas relações existentes entre os enunciados que contribuía para o significado do texto.

De acordo com Fávero e Koch (1998), a análise transfrástica investigava os fenômenos que não eram explicados pelas teorias sintáticas e /ou pelas teorias semânticas em nível de frase, a exemplo da correferenciação, a pronominalização, a seleção dos artigos(definido/indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, alguns fenômenos de ordem prosódica, entre outros. No entanto, as autoras afirmam que os estudos da análise transfrástica detectaram que alguns fenômenos linguísticos não estavam sendo contemplados pela gramática do enunciado, como, por exemplo, a conexão entre os enunciados sem a presença de conectores e que os falantes da língua possuíam algumas habilidades em seu uso que justificavam a criação de outra gramática. Com esse novo pensamento, surge um segundo momento da história da Linguística Textual, marcado pela construção das **gramáticas textuais**.

Os estudos de Koch (2004) apontam que, nesse período, surgiram várias gramáticas textuais com intuito de refletir sobre os fenômenos linguísticos não explicados pela gramática do enunciado, tais como as propostas de Lang (1971,1972), Dressler (1972,1977), Dijk (1972,1973) e Petöfi (1972,1973). Entre essas gramáticas, Fávero e Koch (1998) revelam que a gramática de Petöfi se destacou por apresentar uma base textual fixada de modo não-linear, ou seja, sua base textual formada por representações semânticas em que não havia uma continuidade entre frase e texto e que, além disso, o autor defendia que, através dessa gramática, era possível analisar textos (dar uma manifestação linear de todas as bases textuais possíveis), fazer síntese de textos (gerar todas as base textuais possíveis) e comparar os textos. Nessa gramática, o léxico assume função importante, por fazer parte de um elemento

semântico intencional, ou seja, ele é escolhido como um fator determinante para o sentido do texto.

De acordo com Bentes (2005), apesar do surgimento de várias gramáticas, nesta fase, esses autores possuíam alguns postulados em comum, quando consideravam que havia uma descontinuidade entre frase e texto, de ordem qualitativa e não quantitativa, pois o significado de um texto depende de todo o seu contexto e não de suas partes isoladas. Outros aspectos em comum surgiam quando consideravam o texto como a unidade linguística mais elevada, capaz de chegar a unidades menores, através da segmentação, e quando consideravam que todo falante nativo possui uma competência textual capaz de reconhecer o que é um texto.

Para Bentes (2005), as gramáticas textuais tiveram influência da perspectiva gerativista e eram semelhantes à gramática de frases proposta por Chomsky (1970), cuja característica era um sistema finito de regras, comuns a todos os usuários da língua, capaz de identificar o que seria um texto ou um aglomerado de frases. Contudo, essas regras impostas pelas gramáticas textuais não conseguiram dar conta de descrever todos os textos presentes na língua natural, dando início ao terceiro momento: teoria do texto.

Nesse terceiro período, o texto é visto em seu contexto de uso, ou seja, sua análise não parte apenas de elementos encontrados no próprio texto, mas também de condições externas de produção, recepção e interpretação. Nessa direção, Bentes (2005, p. 251) afirma:

Se, por um lado, o projeto revelou-se demais ambicioso e pouco produtivo, já que muitas questões não conseguiram ser contempladas (por exemplo, como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma determinada língua natural?) e já que não se conseguiu construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados, por outro lado, isso significou um deslocamento da questão: em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.

Nessa fase, estabelece-se a visão de texto que considera as condições externas e que está sempre em processo de construção, ou seja, à medida que muda seu contexto de produção, sua construção de sentido mudará. Nessa direção, para

Fávero e Koch (1998), a elaboração da teoria do texto passa a encará-lo como um processo em construção e não algo acabado, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações socio comunicativas, sendo assim estudado através do seu aspecto pragmático, ou seja, o tratamento se estende do texto ao contexto, este considerado como um conjunto de condições externas na produção, recepção e interpretação do texto.

Fávero e Koch (1998) destacam que a teoria do texto surge a partir de contribuições advindas da teoria dos atos da fala, da lógica das ações, da teoria lógico-matemática, da pragmática, dentre outras. Em relação à pragmática, houve posicionamentos diferentes dos autores, quanto a sua incorporação nos estudos da linguística. Para Fávero e Koch (1998), Dressler (s.d.) encarava a pragmática apenas como um componente acrescentado ao modelo de gramática textual já existente que dava conta da situação comunicativa do texto, enquanto, Schmidt e Oller (s.d.) a defendiam como um modelo integrado à linguística.

De todo modo, destacam Fávero e Koch (1998), os estudos de Schmidt (s.n.) sobre a pragmática que possibilitou a evolução da linguística textual para uma teoria pragmática do texto que tem como ponto de partida o ato de comunicação levam a constatar que a competência textual deixa de ser a base empírica da teoria de texto dando lugar à competência comunicativa (capacidade que o falante tem de interagir através da linguagem, utilizando-a de maneira adequada às diversas situações de comunicação). Com isso, ressaltam as autoras, a Linguística Textual passou de um estágio mais ou menos restrito e programático, baseado, em grande parte, da teoria gerativa para um enfoque mais amplo e mais substancial, havendo mudanças na concepção de língua (do sistema virtual para o uso dos contextos comunicativos) e na concepção de texto (de um produto acabado para um processo) que contribuíram para compreender a Linguística de Texto como uma disciplina interdisciplinar capaz de abarcar diferentes perspectivas e interesses.

Feita essa discussão inicial, passemos agora a fazer um breve panorama da linguística no Brasil.

2.1.2 A Linguística Textual no Brasil

No Brasil, a Linguística Textual surge somente na década de 80, também do século XX, com uma grande influência alemã, porém, não como uma proposta de ser uma teoria da gramática de texto, conforme destacam Fávero e Koch (1998).

O primeiro registro sobre a Linguística Textual no Brasil foi o artigo do professor Dr. Ignácio Antônio Neis, da PUC/RS, intitulado *Por uma gramática textual*, e foi publicado em junho de 1981, pela revista Letras de Hoje, do curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS. Em 1983, Marcuschi surge com *Linguística de texto - o que é e como se faz*, inicialmente mimeografado e, em 2012, publicado em formato de livro pela Série Debates, da Revista do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Também em 1983, aparece o livro *Linguística Textual – introdução*, de Fávero e Koch.

Com destaque nestas três obras, abordamos, em seguida, as características de cada uma delas.

Segundo Neis (1981), na década de 80, a Linguística Textual se destacava na Europa por apresentar o surgimento das gramáticas de texto e por dar ênfase à coerência, vista como propriedade do texto. Neste mesmo período, no Brasil, o autor publica um artigo com o objetivo de mostrar o surgimento e o objeto de estudo da gramática textual, intitulado “*por uma gramática textual*”. Nele, é feita uma retrospectiva de como surgiu a gramática de texto, através de pesquisas anteriores sobre os problemas do discurso e da narrativa, como os linguistas se interessaram pelo objeto de estudo e expõe os elementos fundamentais que constituem o objeto da gramática do texto.

Em uma das partes do artigo, Neis (1981) expõe as contribuições da pragmática, como por exemplo, os estudos dos aspectos da linguagem do ponto de vista de seu uso, a relação da linguagem com seus usuários e a descrição dos atos da fala ou enunciações comunicativas. Além disso, expõe os elementos fundamentais de uma gramática de texto, dando ênfase à coerência entendida como correlata da coesão, onde esta é entendida como coerência microestrutural e aquela como coerência macroestrutural.

Em relação à segunda obra publicada no Brasil, Marcuschi (2012) relata que foi convidado por Leonor Lopes Fávero para participar de uma conferência na PUC/SP, no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas

Linguísticas, onde apresenta um texto sobre a Linguística Textual que, posteriormente, no ano de 1983, seria publicado, pela primeira vez, como livro. O livro apresenta algumas definições de texto, uma definição geral provisória de Linguística de Texto e algumas categorias textuais com sua aplicabilidade.

O autor apresenta sua definição de texto apoiada em Beaugrande e Dressler (1981) e em outros autores como Harweg (1968), Bellert (1970), Petöfi (1972), Van Dijk (1977,1978). Para Marcuschi (2012), a Linguística Textual dispõe de um dogma de fé: o texto. Este é considerado como sendo o resultado das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos, durante o emprego do sistema linguístico, numa ocorrência comunicativa.

Marcuschi (2012) apresenta um esquema geral provisório das categorias textuais, baseado na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), que tem como objetivo mostrar o aproveitamento da linguística textual em função do ensino da língua na perspectiva textual. São elas: fatores de contextualização, fatores de conexão sequencial (coesão), fatores de conexão conceitual-cognitiva(coerência) e fatores de conexão pragmática.

Já sobre a terceira obra publicada no Brasil, segundo Fávero (2012), Ingedore Villaça Koch é convidada por ela, em 1982, para produzir um texto sobre Linguística Textual para ser apresentado no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, na PUC/SP. A partir deste texto, foi elaborado o livro que tinha como objetivo apresentar ao leitor brasileiro uma visão da linguística textual como um recente ramo da ciência da linguagem.

Em seu primeiro capítulo, o livro mostra as causas do surgimento das gramáticas textuais, apresenta sua conceituação, as diferentes abordagens teóricas e acepções do conceito de texto e discurso. No segundo capítulo, aborda os precursores que foram além das gramáticas do enunciado e faz referência às disciplinas que contribuíram para a compreensão do texto e do discurso. E, no último capítulo, faz um resumo dos autores estruturalistas e gerativistas que contribuíram para os estudos das propriedades específicas do texto (Halliday, Ducrot, Weinrich) e para a construção de modelos de gramáticas textuais (Isenberg, Dressler, Petöfi e Van Dijk).

Além das contribuições destes autores para a Linguística Textual no Brasil, podemos destacar a importância das produções de Bentes e Leite (2010) e de Adam (2008), reeditado em 2011.

Em Bentes e Leite (2010), encontramos uma cronologia dos estudos da linguística textual no Brasil. Vejamos:

As pesquisas na área da linguística textual no Brasil começam com os estudos sobre a coesão e a coerência, desenvolvidos, principalmente, por Marcuschi, Koch e Fávero.

Logo em seguida, começa a fase conhecida como virada cognitiva, que Bentes e Leite (2010, p. 41) descrevem como “a preocupação com as formas de representação dos conhecimentos na memória; os processos inferenciais, o processamento cognitivo de textos escritos e orais, etc., passam a fazer parte do programa da LT no Brasil”.

Depois, surge uma outra etapa conhecida como sociocognitiva, cujo entendimento é que “a cognição é um fenômeno situado” (BENTES; LEITE, 2010, p. 42), ou seja, é preciso juntar os “aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processo cognitivo” (BENTES; LEITE, 2010, p. 42). Nesta fase, algumas questões se destacaram como a noção de contexto e a concepção interacional e dialógica da linguagem, além das questões pertinentes aos estudos da LT, tais como a referenciação, as diversas formas de progressão textual, a dêixis textual, o processamento cognitivo do texto, os gêneros, as questões ligadas ao hipertexto, à intertextualidade, entre outras.

Bentes e Leite (2010) consideram que, no momento atual, houve um avanço nos estudos da LT no Brasil, incluindo a discussão sobre gêneros orais, o que permitiu o diálogo entre a literatura sociológica, antropológica, a Psicologia Social e outras disciplinas na interação do homem em sociedade.

Após essas considerações para estabelecermos a compreensão da Linguística Textual, abordaremos na próxima seção a discussão sobre a teoria de gêneros, que, no bojo da LT, começa a surgir.

2.2. GÊNERO DE DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

De acordo com Bakhtin (2003), a língua é de natureza social e seu estudo deve dar conta da significação completa. Para ele, a palavra não existe fora de contexto social e os falantes utilizam a língua para suas necessidades comunicativas.

Nesse sentido, a interação entre os falantes da língua não acontece apenas face a face, mas também quando o leitor aceita, reformula, contrapõe e acrescenta

informações ao texto do outro. Encontramos essa interação no artigo de opinião em que o articulista tenta convencer o leitor, através de seu ponto de vista, que, na maioria das vezes, é reformulado e reportado a outras vozes para dar sustentabilidade à sua voz.

Bakhtin (2003, p.261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que o emprego da língua acontece por meio de enunciados, sejam eles orais e escritos, “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nessa direção, o autor estabelece três elementos que estão ligados no todo do enunciado e que são determinados pela especificidade do campo da comunicação: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Segundo Souza (2005), os primeiros estudos de Bakhtin destacaram duas características pertencentes ao enunciado, quais sejam, o dialogismo e a polifonia. O primeiro conceito considera o texto não como uma produção única e acabada, mas como uma produção construída a partir de vários outros textos já lidos pelo produtor. Já a polifonia diz respeito às várias vozes presentes no texto.

Outro conceito importante na teoria de Bakhtin é o de interação verbal. Para o autor (2003), a interação acontece por meio de enunciados relativamente estáveis, chamados de gêneros, ou seja, todos os gêneros possuem formas próprias que se adaptam às variadas situações escritas e orais. Mas esta estabilidade deve ser observada com ressalvas, quando dizemos que os gêneros são mutáveis devido às transformações históricas, culturais e ideológicas ocorridas com o passar do tempo.

Segundo Ferreira e Vieira (2013), os estudos sobre os gêneros constam desde a época de Aristóteles, na Arte Retórica, que determinava a organização da oratória em três gêneros: o deliberativo (dirigido ao público com a intenção de aconselhar ou fazer mudar de opinião), o forense ou jurídico (orador acusa ou defende) e o demonstrativo ou epidítico (discurso religioso ou de repreensão a alguém).

Acerca dessa questão, Marcuschi (2006) destaca que Aristóteles distribuía os gêneros textuais em três categorias que, posteriormente, transformaram-se em categorias literárias bastante sólidas e, que através de um processo de ampliação e subdivisão, entraram em crise com a crítica do romantismo à estética clássica.

Para Ferreira e Vieira (2013), somente no início do século XX, por volta da segunda década, com o Formalismo Russo, os estudos sobre os gêneros ganham

destaque por apresentar seu caráter evolutivo em relação ao seu desenvolvimento e sua história literária como um processo dinâmico. Esse caráter evolutivo estava relacionado aos aspectos constitutivos do gênero: forma e função, ou seja, uma nova forma surgia quando sua antiga estava esgotada na realização de sua função, dando o início ao surgimento de novos gêneros e/ou o desenvolvimento de outros. Portanto, o aparecimento de um novo gênero seria sempre a transformação de um outro já existente seja por uma inversão, deslocamento ou combinação.

No âmbito linguístico, o destaque foi em Bakhtin, por apresentar o conceito de gêneros do discurso, considerados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), elaborados em diferentes esferas do uso da língua.

O conceito e a nomenclatura de gênero varia de acordo com cada autor dependendo da base teórica que assumem. Assim, podemos encontrar “gêneros textuais”, “gêneros do discurso”, “gêneros discursivos”, dentre outras classificações.

Marcuschi (2005) denomina os gêneros como gêneros textuais, considerando-os como uma forma concreta realizada por diversos textos empíricos. Já Bakhtin (2003) usa o termo gênero do discurso e o considera como tipos de enunciados criados a partir das situações cotidianas dos falantes.

Nos estudos de Adam (2011), o autor utiliza a nomenclatura “gêneros de discurso” e, nesse trabalho, adotaremos essa mesma terminologia porque seguimos a mesma linha de estudo deste autor. De acordo com Adam (2011), os gêneros são “práticas discursivas institucionalizadas”, ou seja, são eventos comunicativos estruturados e convencionados. Para ele, os gêneros estão relacionados às práticas sociodiscursivas dos grupos sociais em consonância com seu momento histórico.

De acordo com Marcuschi (2006), os estudos sobre os gêneros chamam a atenção para o funcionamento da língua e as atividades culturais e sociais, considerando os gêneros como entidades dinâmicas que estão sempre em constantes modificações provenientes de formas culturais e cognitivas de ação social decorrentes da linguagem. Contudo, os gêneros apresentam uma identidade própria com características que condicionam a produção textual: como a escolha do léxico, grau de formalidade ou natureza do tema; e que não podem ser utilizadas de maneira aleatórias.

Para Marcuschi (2005), apesar de os gêneros se caracterizarem como aspectos sócio comunicativos e funcionais, não se pode abandonar os seus aspectos formais para a sua construção, como os elementos estruturais e linguísticos. Um

exemplo disso é a carta, que, através de seus elementos composicionais (data, cidade, vocativo e saudação), identificamos a que gênero pertence. Além de os gêneros serem determinados por sua função e forma, eles podem também serem identificados através do suporte em que estão sendo divulgados. Como mostra Marcuschi (2005, p. 21):

[...] Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “artigo científico”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “artigo de divulgação científica”. [...] Assim, num primeiro momento podemos dizer que as expressões “mesmo texto” e mesmo “gênero” não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte.

A quantidade de gêneros surgidos em um determinado momento histórico da sociedade depende diretamente dos acontecimentos ocorridos nela, ou seja, quanto mais a sociedade se desenvolve tecnologicamente, mais o aparecimento dos gêneros é recorrente. De acordo com Marcuschi (2005), este aspecto pode ser observado através de várias fases do surgimento dos gêneros textuais¹: na primeira fase, houve uma quantidade restrita dos gêneros, pois os povos daquela sociedade desenvolveram apenas a cultura oral; na segunda (por volta do século VII A.C), aconteceu a multiplicação destes gêneros com a presença da escrita alfabética; e na terceira fase (a partir do século XV), começam a serem expandidos pela presença da imprensa. E, hoje, com o surgimento das novas tecnologias, como o computador, celular, internet, acontece a explosão de novos gêneros, tanto orais como escritos, como, por exemplo, o e-mail, videoconferência, chat, telefonema, entre outros.

Para Marcuschi (2005), os gêneros não são frutos de invenções individuais, mas de invenções advindas de práticas sociais. Eles não dependem de manifestações individuais e nem são fáceis de manipulações, operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Esta abordagem também foi defendida por Bakhtin (2003) quando fala que os gêneros são atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

¹ O termo “gêneros textuais” foi usado para manter a fidelidade terminológica do texto de Marcuschi, contudo, neste trabalho, utilizaremos o termo “gêneros de discurso” porque seguimos a terminologia adotada por Adam(2011).

Marcuschi (2005) afirma que os gêneros podem ser considerados infinitos, por não poderem ser calculados devido às suas transformações e novos surgimentos. Houve um período em que linguistas alemães tentaram catalogar a quantidade de gêneros existentes na sociedade e depararam com mais de 4.000 tipos de gêneros e, este número, provavelmente, já está defasado perante as mudanças ocorridas na sociedade. Mas, apesar das transformações, eles apresentam identidades que exigem escolhas para a produção textual, isto é, a escolha do léxico e do grau de formalidade vai depender do gênero em produção.

A sociedade vive em processo de mudança e os gêneros também acompanham esse ritmo, ou seja, eles surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais da sociedade. Como menciona Marcuschi:

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Como já mencionamos, as novas tecnologias proporcionaram o surgimento de novos gêneros e, a partir deles, apareceram as formas discursivas novas, como: telefonemas, videoconferências, aulas virtuais, fóruns on-line, e outros. Porém, segundo Marcuschi (2005), esses novos gêneros advindos das novas tecnologias não são inovações absolutas; muitos deles surgiram em decorrência de outros já existentes, ou seja, gêneros existentes passaram por uma reformulação, dando a origem a um novo. Podemos ver essa ocorrência no gênero e-mail que, apesar de ser um gênero novo, é uma reformulação do gênero carta já existente. Constam em estudos de Bakhtin (1997) esse fenômeno como 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos.

Marcuschi (2005) descreve os gêneros como artefatos culturais construídos historicamente pela sociedade que não podem ser definidos mediante certas propriedades necessárias ou exigidas pelo gênero, pois um determinado gênero não deixa de existir por não apresentar em sua estrutura alguma propriedade recorrente deste gênero. Por exemplo, um artigo de opinião, mesmo que o articulista esqueça de assinar sua obra, ele não deixará de ser um artigo de opinião. Portanto, Marcuschi (2005) conclui que:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999, p.103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Além dessas questões sobre os gêneros, existe uma grande confusão na mente das pessoas, por acreditarem que tipo de texto é a mesma coisa que gênero textual e, por essa razão, Marcuschi (2005) faz a distinção entre tipo de texto e gênero textual. Para ele, o primeiro conceito refere-se a uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas) e que possui um número limitado de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os gêneros textuais são inúmeros, não podendo ser calculados e considerados como a materialização dos textos usados no nosso cotidiano com a presença de características sócio comunicativas, através de seu conteúdo, propriedades funcionais, estilo e forma. Como exemplos de gêneros textuais, podemos citar a carta, bula de remédio, e-mail, carta ao leitor, telefonema, receita, palestra, debate, seminário, entre outros.

Veja abaixo a diferença entre gêneros textuais e tipos de textos sugeridas por Marcuschi (2005, p. 23):

Quadro 1 – Quadro sinóptico de tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas

determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teórica dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 23).

Marcuschi (2005) chama a atenção para os equívocos que alguns livros didáticos ainda cometem quanto a diferenç a entre o conceito de tipo de texto e gênero textual. Muitos deles, ao apresentar um gênero textual, classifica como tipo de texto. Um exemplo disso, ao trabalhar o gênero textual receita, logo após, encontramos nos exercícios de interpretação de texto a seguinte pergunta: qual o tipo de texto? O livro quer como resposta o gênero exposto e não se este pertence a uma tipologia descritiva. Geralmente, o gênero textual apresenta mais de um tipo de texto incluído em seu conteúdo, apresentados por traç s linguísticos que formam uma sequência e não um texto. Como discute Marcuschi (2005, p. 27):

[...] os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterog neas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo", ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero, e sim, o predomínio de um tipo de sequência de base.

Podemos ver detalhadamente esse fenômeno da variação tipológica no exemplo da carta pessoal exposta por Marcuschi (2005, p. 25-26-27), ao apresentar uma sequência narrativa, uma argumentativa e outra descritiva. Para esse autor, a heterogeneidade tipológica do gênero é uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos ao tentarem produzir um texto, pois, a maioria deles não consegue fazer relações entres as sequências, tornando o texto incoerente, ou seja, não conseguem aplicar o fenômeno da coesão textual de maneira adequada.

De acordo com Marcuschi (2005), além da distinção entre tipos de textos e gêneros textuais, deve-se também conhecer o conceito de domínio discursivo que é tão discutido nos estudos da língua. Para ele, o domínio discursivo é uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, ou seja, são práticas discursivas em que percebemos um conjunto de gêneros textuais que, muitas vezes, são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. Temos como exemplos: o discurso religioso, discurso jurídico, discurso científico, discurso jornalístico e outros. Esses domínios nem são textos e nem discursos, mas favorecem a construção dos discursos.

Além dessas distinções, devemos também não confundir a noção de texto com a de discurso. De acordo com Marcuschi (2005), o primeiro conceito pode ser considerado como uma entidade concreta que se materializa através de um gênero textual. Já o segundo se realiza através dos textos e diz respeito ao efeito que o texto produz ao se manifestar em uma esfera discursiva.

[...] deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso, se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997) (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Além das questões discutidas anteriormente sobre os gêneros, uma outra merece destaque: os estudos dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Para Ferreira e Vieira (2013), os estudos dos gêneros no ensino ganham destaque, sobretudo, a partir das diretrizes apresentadas nos PCN (1998), cujas concepções revelam que o texto deve se constituir como uma unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante, tanto para a produção com para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos

gêneros, sejam eles orais ou escritos [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 32-33).

De acordo com os PCN (2001), a noção de gênero deve ser trabalhada em sala de aula levando em consideração três elementos básicos no texto: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Vejamos:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 2001, p. 23).

Essa linha de pesquisa citada pelos PCN segue a mesma base teórica dos estudos de gêneros do discurso de Bakhtin (2003) citada na obra “Estética da criação verbal”. Observe:

[...] Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Partindo do pressuposto que todo texto se apresenta através de um gênero, as escolas devem dar ênfase ao ensino dos gêneros para facilitar a produção e compreensão dos textos. Essa questão é abordada pelos PCN que sugerem o trabalho com textos com base nos gêneros orais e escritos, sejam eles formais e informais, quando afirmam:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero protótipo que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 2001, p. 24)

Nessa mesma direção, os PCN sugerem que as seleções dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula devem responder a exigências das situações privadas de interlocução, através de textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Esse trabalho possibilitará ao aluno o entendimento de seu papel no exercício pleno da cidadania, pois favorece a reflexão crítica, o exercício de formas

de pensamento mais elaboradas e abstratas e sua fruição estética dos usos artísticos da linguagem.

Para Lopes-Rossi (2006), o trabalho com gêneros proporciona ao aluno o desenvolvimento autônomo no processo de leitura e produção de texto, ocasionado pelo domínio do funcionamento da linguagem através das situações comunicativas, ou seja, é através dos gêneros que os alunos adquirem práticas de linguagem. E, nesse ensino, o papel do professor é de suma importância, pois é ele que mediará todo este processo. Para Lopes-Rossi (2006), o professor será o responsável em criar condições que possibilitem ao aluno se apropriar das características discursivas e linguísticas dos gêneros em situações reais. Esse trabalho poderá ser feito através de atividades que proporcionem o conhecimento, a leitura, discussões do uso e funções sociais dos gêneros e, quando possível, a produção escrita e circulação social. Como mostra Lopes-Rossi (2006, p. 74):

[...] as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam produzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura.

Com isso, o professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar os gêneros com seus alunos, em sala de aula, deve abranger as diversas modalidades de ensino da linguagem, pois seu uso limitado comprometerá o conhecimento da diversidade dos gêneros.

Uma estratégia utilizada pelo professor para possibilitar ao aluno o conhecimento das características discursivas do gênero seria por meio de perguntas que resultem em reflexões sobre as condições de produção e circulação dos gêneros discursivos sugeridas por Lopes-Rossi (2006, p. 77):

Por “características discursivas” – de uma forma não tão teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico – podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa

leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Segundo Lopes-Rossi (2006), esses questionamentos possibilitam ao leitor fazer inferências quanto a escolha vocabular, o uso de recursos (não)linguísticos, a seleção ou omissão de informações no texto, o tom, o estilo e outros pontos. E, com isso, favorecer a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo.

O enfoque da proposta oficial dos PCN ao ensino dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa não significa que o aluno deve ser apto a produzir naturalmente todos os gêneros orais e escritos, mas que, conforme Marcuschi (2005), seja possível identificar as características dos gêneros como as dificuldades progressivas, o nível de formalidade, a situação em que se situa, etc.

Marcuschi (2005) também comenta que ensinar a diversidade de gêneros na escola é ensinar a lidar com a língua nas suas diversas situações de comunicação na sala de aula. Para ele, o ensino dos gêneros deve se dar através da análise ou produção de eventos linguísticos diversos (orais e escritos), proporcionando o domínio de recursos linguísticos e a reflexão de palavras, expressões, construções e estratégias discursivas que mais se adequam à produção do texto e através da identificação das características de cada gênero, como a sua composição, estilo, nível linguístico, propósito e conteúdo.

Com isso, Marcuschi (2005) enfatiza que o ensino dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa deve chamar a atenção para a relação entre a oralidade e a escrita, pois os gêneros se manifestam através destas duas modalidades ou da multimodalidade, com base em situações cotidianas. E como a linguagem se manifesta por intermédio da fala, da escrita, do som ou imagem, a partir de suas próprias realizações e por situações significativas, é na escola que se deve trabalhar essas modalidades para que os alunos possam expressar suas ideias, questionamentos, dúvidas, inquietações e perceber que, em ambas modalidades, o texto é construído para se adequar a situação, intenção e audiência.

Para Pinto (2005), na própria interação oral ou escrita dos sujeitos no contexto escolar, os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos gêneros contribuem para a apresentação da informação e interação com o outro. Para este autor, é dever da escola proporcionar este

aprendizado, criando cenários em que os alunos consigam adaptar as características do contexto em uso, mobilizem modelos discursivos, dominem operações psicolinguísticas, reconheçam e usem as unidades linguísticas. Com esta atividade, possibilitará ao aluno reconhecer e utilizar, adequadamente, os gêneros em diferentes situações de comunicação que precisarem.

O professor, ao ensinar a produção escrita do gênero, deve chamar a atenção dos alunos para a sua produção adequada e, como também, a sua adequação tipológica, ou seja, a situação em que o gênero se encontra. Por exemplo, contar uma piada em uma audiência pública não convém com a situação de comunicação, provocando, assim, uma violação às normas sociais referentes ao gênero. Portanto, segundo Marcuschi (2005, p. 34), a adequação tipológica no gênero acontece na sua produção em consonância com os elementos:

- Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Nível de linguagem formal, informal, dialetal, culta, etc.);
- Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira etc.);
- Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Portanto, o professor deve ensinar aos alunos que esses elementos precisam ser analisados antes mesmo de começar a produção escrita, pois são determinantes para a produção adequada do tipo de gênero.

Nessa mesma linha, Lopes-Rossi (2006) comenta que no processo de produção textual dos gêneros os alunos devem conhecer dois níveis básicos para alcançar essa etapa, que são: a organização composicional e as condições que determinam a produção e circulação dos gêneros, cujos conhecimentos possibilitam ao aluno organizar e selecionar as informações para seu texto. Para este autor, no ensino tradicional, a redação, geralmente, é solicitada ao aluno a partir de suas opiniões e ideias próprias. Já o ensino de redação com base nos gêneros discursivos, o aluno se preocupa em selecionar e organizar as informações que possam se adequar ao gênero e o professor, para tornar esse ensino significativo para os alunos, deve promover a divulgação da produção ao público, seja ele externo ou apenas interno na escola. Para isso, a produção escrita não deve ser divulgada em sua primeira versão, sendo necessária ser reescrita após as correções sugeridas. Estas correções podem ser realizadas coletivamente com o professor e os alunos, possibilitando a estes um exercício de leitura crítica do gênero. Além disso, torna-se

indispensável a correção do professor quanto às questões gramaticais, organizações de parágrafos, coesão textual e adequação vocabular. E, após a reescrita, se o professor observar que o texto ainda necessita de reajustes, ele poderá ser trabalhado na refacção do texto, ou seja, uma terceira versão escrita. .

Portanto, a proposta dos PCN para os gêneros discursivos requer uma mudança na concepção de ensino de produção escrita do professor de língua portuguesa. Este deve ser um mediador de conhecimentos e orientador das produções, proporcionar um ambiente de interação com trocas de conhecimentos e valorizar as habilidades individuais dos alunos.

Além das contribuições do ensino da modalidade escrita dos gêneros em sala de aula, Marcuschi (2006) acrescenta que as atividades da modalidade oral merecem destaques, pois contribuem para a apropriação e reconhecimento do gênero. No trabalho com atividades de leitura, o professor deve levar o aluno a perceber que toda a composição do gênero é construída levando em consideração a função social e o propósito comunicativo do gênero, ou seja, todos os aspectos verbais e não verbais, as informações que apresentam, omitem ou que mais se destacam são planejados de acordo com a função de cada gênero.

Para Lopes-Rossi (2006), a leitura de gêneros de discurso não pressupõe sempre de uma produção escrita, enquanto que, a produção escrita necessita sempre de uma atividade de leitura que a anteceda para que os alunos se apropriem das características do gênero. Essa leitura pode ser feita discutindo as características discursivas, as condições de produção e circulação, a temática desenvolvida e a composição geral (elementos verbais e não verbais). Portanto, a leitura serve de pré-requisito para a produção textual, possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa pela apropriação das características do gênero.

Diante das contribuições do ensino de gêneros citadas anteriormente, o trabalho com produção escrita e leitura com base nos gêneros de discurso requer dedicação e conhecimento teórico por parte do professor, pois várias dificuldades serão encontradas no decorrer das aulas.

Para Lopes-Rossi (2006), os professores de Língua Portuguesa enfrentam algumas dificuldades quando começam a trabalhar com os gêneros de discurso na sala de aula. Alguns docentes alegam que há uma escassez de gêneros discursivos propostos pelo livro didático que contribuam para o ensino e que ainda persistem modelos falhos de produção de texto trazidos nos livros didáticos. Quanto a essa

escassez, Lopes-Rossi (2006) comenta que os gêneros mais trabalhados em sala de aula são os literários e os empresariais, deixando de lado outros que também possam ampliar a capacidade comunicativa dos alunos. Vejamos:

Há uma escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino. Gêneros literários e alguns empresariais já foram bastante estudados, porém, muitos outros carecem de uma análise que os considere sob aspectos linguísticos, textuais, gráficos e discursivos, numa dimensão que realmente possibilite ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos (LOPES-ROSSI,2006, p. 81).

Em relação às produções escritas sugeridas pelo livro didático, a autora destaca que muitos livros citam propostas didáticas embasadas nos PCN, mas que não condizem com toda a dimensão dos gêneros. Pesquisa realizada por Lopes-Rossi, no ano de 2003, revelou lacunas nos livros didáticos, das quais podemos citar algumas:

- A grande quantidade de gêneros e produções não possibilitam trabalhar com projetos pedagógicos sugeridos pelos PCN, devido ao tempo estipulado;
- Pouco contato com o gênero em questão, dando ênfase a fragmentos destes;
- Falta de sugestão de como trabalhar com outros gêneros discursivos não apresentados no manual;
- Presença de textos com reprodução gráfica diferente do original;
- Pouca exploração dos aspectos discursivos dos gêneros;
- Não sugere reescrita da produção escrita;
- Não incentiva a divulgação dos gêneros discursivos produzidos pelos alunos, a não ser dentro da sala de aula;
- As atividades são descontextualizadas e sem finalidade para o aluno.

Essas falhas encontradas nos livros didáticos, para Lopes-Rossi (2006), continuam levando os alunos à não apropriação das características principais do gênero que possibilita a leitura proficiente e a produção com propriedade.

As autoras Jesus e Petroni (2008) , ao estudar a importância dos gêneros do discurso para o ensino de Língua Portuguesa, revelam que:

A importância dos gêneros do discurso para o ensino de Língua Portuguesa consiste no fato de que todos os textos manifestam-se linguisticamente sempre em um ou outro gênero. Nesse sentido, ao

eleger os gêneros do discurso como instrumentos que orientam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, o professor estará oferecendo ao aluno uma oportunidade de extrapolar os limites da sala de aula.

Diante das contribuições apresentadas sobre o ensino dos gêneros de discurso nas aulas de Língua Portuguesa, é importante destacar que estes não são aprendidos apenas no ambiente escolar, mas também por meio das atividades cotidianas vivenciadas pelos sujeitos, como, por exemplo, um gênero discursivo de grande interesse dos alunos: o chat do whatsapp. Contudo, é na escola que os alunos aprendem a maioria dos gêneros de discurso presentes na sociedade, sejam eles de domínio escolar ou de uso diário, que contribuirão para fazer uso nas diversas situações comunicativas. Vejamos o que afirma Pinto (2005, p. 50):

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação, de acordo com a situação comunicativa específica.

Portanto, além das contribuições citadas acima sobre o ensino dos gêneros de discurso, ainda há muitas questões problemáticas que o ensino pautado na teoria dos gêneros podem minimizar, como, por exemplo, a discussão sobre as várias vozes presentes no texto, que serão abordadas em um dos capítulos seguintes.

Após essa breve discursão sobre os gêneros de discurso, abordamos, em seguida, o gênero de discurso artigo de opinião, haja vista ser este o gênero que servirá como *corpus* de nossa pesquisa.

2.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais estão divididos em cinco agrupamentos: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever.

O artigo de opinião é um gênero de discurso inserido no agrupamento dos gêneros da ordem de argumentar, pois uma de suas características é a presença do discurso argumentativo, que tem como objetivo a persuasão ou convencimento do

leitor, ou seja, o autor do texto tenta convencer o interlocutor a acreditar em uma ideia defendida por ele sobre um determinado assunto e, para isso, utiliza-se de argumentos para defender seu posicionamento, conforme afirmam Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39):

O texto é estruturado exatamente na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias. O objetivo é influenciar através de argumentos capazes de transformar valores a favor da posição assumida pelo articulista e de refutar veementemente possíveis opiniões divergentes.

Bräkling (2000, p. 227), ao estudar o gênero artigo de opinião, define-o como:

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

A principal finalidade do artigo de opinião, segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) é “a exposição de um ponto de vista acerca de determinado assunto e, normalmente, é escrito por um articulista convidado do jornal e/ou revista”.

Além da presença do discurso argumentativo no artigo de opinião, uma outra característica recorrente ao gênero é a discursão de questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano, quando buscamos tomar uma posição diante delas através da sustentação de uma ideia por meio dos argumentos apresentados. Kaufman e Rodríguez (1995, p. 225) acrescentam que para a construção de um artigo de opinião é necessário:

que haja uma ideia controversa, a discussão e o debate que poderão levar a uma possível solução de tal controvérsia. Contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate.

Além dessas características apresentadas, podemos destacar também a presença do dialogismo, presente nos estudos de Bakhtin. O dialogismo corresponde ao diálogo entre outro texto, ou seja, o autor apresenta em seu texto vozes de outro texto já lido. Para Uber (p. 5), “um texto escrito traz outras “vozes” que não as do autor, mas que “falam” pelo autor, pelo fato de que a comunicação humana é marcada pelo

dialogismo. Nessa perspectiva, Bräkling (2000, p. 226) afirma que “o artigo de opinião é dialógico e essa dialogicidade se torna evidente no processo de sua produção, que compreende desde o levantamento da situação polêmica até a etapa final de produção textual”.

Marcuschi (2008), em seus estudos sobre os gêneros, agrupa os gêneros de acordo com seu domínio discursivo, ou seja, dentro das esferas da atividade humana em que estão relacionados, e modalidades de uso da língua, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 2: Gêneros discursivos/textuais por domínios discursivos e modalidades

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico, educacional)	Artigos científicos, resenhas, relatórios, notas de aula, conferências, projetos, sumário etc.	Debates, discussões, aulas participativas etc.
JORNALÍSTICO	Editoriais, reportagens, nota social, artigos de opinião , cartas do leitor, entrevistas jornalísticas etc.	Entrevistas jornalísticas, debates etc.
RELIGIOSO	Orações, catecismo, bulas papais etc.	Sermões, rezas, confissão etc.
SAÚDE	Receita médica, bulas, receitas culinárias etc.	Consulta, entrevista médica etc.
COMERCIAL	Rótulo, classificados, nota fiscal, bilhete de ônibus etc.	Publicidade e refrão de feira-livre etc.
INDUSTRIAL	Instrução de montagem de equipamento, manuais de instrução, avisos etc.	Ordens expressas em linha de produção etc.
JURÍDICO	Contratos, leis, estatutos, certidões de batismo etc.	Tomada de depoimento, exortações etc.

PUBLICITÁRIO	Propagandas, anúncios, outdoors, endereço eletrônico, endereço de internet etc.	Publicidade na TV e no rádio etc.
LAZER	Histórias em quadrinhos, horóscopo, palavras cruzadas etc.	Piadas, fofocas, adivinhas etc.
INTERPESSOAL	Cartas pessoais, cartas do leitor, telegramas, lista de compras, diário pessoal etc.	Conversações espontâneas, recados etc.
MILITAR	Roteiro de cerimônia oficial, lista de tarefas etc.	Ordem do dia, comandos de formatura etc.
FICCIONAL	Contos, crônicas, roteiro de filme, romances etc.	Fábulas, lendas, poemas etc.

Fonte: Costa (2015, p. 27)

Segundo Marcuschi (2008, p.194), os “domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros”, ou seja, cada domínio apresenta característica própria de acordo com o tema, a esfera social e sua função sociodiscursiva. Com isso, é importante compreender cada prática social para saber se comportar nas diversas situações de comunicação.

De acordo com o quadro 2, Marcuschi (2008) enquadra o artigo de opinião no domínio jornalístico por ser um gênero pertencente à esfera de divulgação jornalística, ou seja, a circulação desse tipo de gênero acontece, geralmente, em jornais, revistas, rádio, televisão ou internet, tanto no formato impresso quanto no digital, na seção destinada a opinião. Sua publicação pode ser diária, semanal, quinzenal ou mensal e seu espaço físico ocupado no meio de circulação é limitado, e, dependendo do periódico, pode variar de meia a uma página.

Nos estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, o autor estabelece o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, como elementos ligados ao enunciado, e que são determinados pelas condições de produção, circulação e recepção do gênero. No caso do artigo de opinião, o tema

corresponde a algum fato polêmico da sociedade; sua estrutura composicional é formada por pontos de vista e argumentos do articulista para tentar convencer o leitor sobre sua ideia, e o estilo se configura pelo uso de recursos linguísticos como: a organização, geralmente, em terceira pessoa, o uso do presente do indicativo ou do subjuntivo, presença de discursos do outro, a coesão, sustentada por operadores argumentativos, e o uso dos modalizadores.

Bonini (2006), em seus estudos sobre o domínio jornalístico, elabora uma pesquisa que detecta quarenta e dois gêneros presentes no jornal impresso (Jornal do Brasil), classificando-os em fixos e invariáveis e distribuindo-os em categorias. Nesse estudo, o artigo de opinião encontra-se localizado na seção de opinião, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Estrutura de seções do Jornal do Brasil

	GRANDES SEÇÕES	SEÇÕES	SUBSEÇÕES
F I X O S	Capa/1ª página	Cabeçalho; Chamadas	
	Política		
	Brasil	Informa JB; Lance Livre	
	Internacional		
	Opinião	Expediente; Editorial; Charge; Cartas dos Leitores; Artigos de opinião	
	Ciência	Previsão do tempo; Guia do leitor	
	Economia	Indicadores; Seu bolso	
		The Wall Street Journal Americas	Boca de trombone; News
	Cidade	Obituário	
	Esportes		
	Caderno B	B programa; Danuza; Horóscopo;	

		Quadrinhos; Antena; Registro	
	Viagem (dom)		
V A R R I Á V E I S		Guia Viagem	
	Estilo de vida (dom)	Saúde e prazer à mesa; Consultório	
		Conversa na varanda	Papo de consultório; Entrevista
	Casa (dom)	Quanto custa; guia de produtos e serviços	
	Educação e trabalho: emprego (dom)	Coluna do concurso; Profissional do futuro; Aconselhamento de carreira; Cartas	
	Internet (qui)	Solucionática; Mundo dos pixels; Games e cia	
	Carro e moto (qua/sab)	Guia do motorista; Consultório mecânico	
	Ideias: livros (sab)	Informe ideias: Mais vendidos; o que eles estão lendo	

Fonte: Bonini (2006, p. 62)

No quadro 3, Bonini (2006) divide em categorias e seções os gêneros encontrados no jornal do Brasil, estabelecendo o artigo de opinião na seção de opinião, por ser um gênero que apresenta em sua estrutura composicional pontos de vista do articulista sobre um determinado tema.

O termo articulista refere-se à pessoa que elabora o artigo de opinião que, na maioria dos jornais e revistas, é representada por jornalistas vinculados à empresa ou até mesmo por colaboradores especialistas em determinada área, não vinculados à

própria empresa, como: médicos, professores, psicólogos, engenheiros, entre outros. Nesse sentido, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 38) complementam ao afirmar que:

Os autores dos artigos de opinião cumprem papéis sociais básicos, a saber: informar, colocar em discussão, criticar, polemizar, denunciar, despertar questionamentos etc. O artigo de opinião circula em diferentes mídias e suportes. Circula tanto em suporte físico (revistas de divulgação científica, de cunho político, econômico, jornais, etc.) quanto em suporte virtual (sites, páginas institucionais e pessoais na web), enfim, está disponível nos principais canais de leitura acessados pelos brasileiros, nas mais diferentes plataformas.

Os gêneros podem pertencer a mais de um domínio discursivo, dependendo das esferas da atividade humana a que estiverem relacionados. Podemos citar como exemplo o gênero de discurso artigo de opinião que, além de pertencer ao domínio discursivo jornalístico, enquadra-se também no domínio instrumental/escolar. Segundo Costa (2015), esse gênero adquiriu relevância em âmbito escolar a partir da popularização dos PCN e da teoria de gênero, que colocou o texto como objeto central do Ensino de Língua Portuguesa.

No âmbito escolar, o artigo de opinião vem sendo explorado com frequência, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e Médio (3º ano), pois é um gênero de discurso cobrado nas vagas de seleções das escolas federais, conforme Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 38) revelam:

É o que acontece, por exemplo, com o gênero *artigo de opinião* que, nos últimos anos, vem sendo muito solicitado nas aulas de língua portuguesa no Brasil, pois se estabelece como o protótipo de texto argumentativo circulante na sociedade atual, estabelecimento que se seguiu à reconfiguração midiática e informativa decorrentes das tecnologias da informação dominantes neste tempo.

Além disso, o gênero em questão é trabalhado em sala de aula por trazer uma discussão polêmica que possibilite ao aluno refletir e tomar uma posição diante do fato, conforme afirmam Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39): “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”.

Enquanto Marcuschi (2008) agrupa o gênero textual artigo de opinião no domínio discursivo jornalístico; os PCN apresentam um agrupamento didático para o

trabalho com os gêneros, colocando o artigo de opinião no âmbito dos textos de imprensa, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 4: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Brasil , 1998, p. 57)

Nesse quadro 4, podemos notar que os PCN separam os gêneros em três grupos didáticos: literário, imprensa e divulgação científica, de modo que a palavra artigo (em destaque) corresponde ao gênero de discurso artigo de opinião, não especificada no quadro, mas que se encontra subentendida por estar dentro do grupo imprensa.

O artigo de opinião tem sua importância tanto no domínio jornalístico como no escolar, pois é um gênero que possibilita aos jornalistas e alunos expressarem suas ideias sobre um determinado assunto polêmico, como também apresentar argumentos para tentar convencer o leitor a acreditar nas ideias que dão suporte à sua argumentação.

Para Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007, p.144), a escola tem o compromisso com a formação cidadã do aluno; e o ensino do gênero de discurso artigo de opinião tem como objetivo:

[...] criar uma situação comunicativa, em sala de aula, de compreensão e de escrita analíticas, críticas e reflexivas, que se iniciam, propiciando ao discente a consideração de diferentes “sentidos”, produzidos por diferentes alunos, em diversas áreas de comunicação social das quais participa – igreja, clube, círculo esportivo, etc. Mas que ampliam, em termos de progressão espiral, no contato com diferentes temas em curso em outras diversas esferas de atividades humanas.

No contexto escolar, Boff, Köche e Marinello (2009, p.10) afirmam que “o artigo de opinião pode ser um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, pois promove a interação entre os indivíduos”, desde que o professor tenha conhecimento do gênero e de sua função no processo argumentativo na organização do discurso e, como também, tenha uma atitude altamente engajada de seu fazer pedagógico. Nessa direção, as autoras afirmam que o professor conseguirá atingir o objetivo da interação com esse gênero, quando:

Esse comprometimento é manifestado através da apresentação ao aluno de textos atuais e diversificados, oriundos de questões polêmicas, que incitem o raciocínio, a curiosidade e o diálogo de forma a contribuir para a ampliação da visão de mundo do estudante (BOFF, KÖCHE & MARINELLO, 2009, p. 10).

Além disso, o trabalho com o gênero de discurso artigo de opinião possibilita ao aluno refletir e expor seus pontos de vista sobre problemas recorrentes em seu cotidiano, tornando-o um ser crítico e participativo na sociedade e, para isso, a mediação do professor é essencial na construção do conhecimento, como afirma Uber (p. 7-8):

O professor tem o compromisso de auxiliar o aluno em sua formação, orientando-o para a transformação em um cidadão mais participativo e interativo na sociedade da qual ele faz parte. O trabalho com artigos de opinião tem como objetivo facilitar a situação comunicativa em sala de aula, estimulando a criticidade e a reflexão em todas as esferas da comunicação.

Além dessas contribuições, Boff, Köche e Marinello (2009, p. 7), ao estudarem o gênero artigo de opinião, apontam que esse gênero possibilita ampliar o discurso escrito do aluno, quando afirma: “Todo professor disposto a ampliar o discurso escrito dos alunos pode introduzir gradativamente atividades que explorem artigos de opinião, levando em conta a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta do próprio texto.”

Em algumas escolas, o professor de Língua Portuguesa trabalha a produção escrita do gênero de discurso artigo de opinião, muitas vezes, apenas para atribuição

de nota para a disciplina de Português ou redação, tornando as aulas enfadonhas e até mesmo desmotivadoras. A escola deveria abrir um espaço para a divulgação das produções escritas dos alunos, seja por meio das redes sociais ou em jornais da escola e do bairro, pois possibilita ao aluno se afastar de sua posição de leitor e compartilhar seu papel de cidadão crítico que expõe sua opinião diante de um tema polêmico.

Dessa maneira, como o artigo de opinião é um gênero que proporciona ao aluno refletir, expor suas ideias e convencer o outro sobre um determinado tema, serve de instrumento para formação do cidadão. Bräkling (2000, p.222) afirma que o contato do aluno com o artigo de opinião possibilita “vivenciar situações nas quais possa apropriar-se desse modo de olhar para o real, para organizar a sua ação para nele atuar, quer na direção de sua transformação ou não”, além de, contribuir no processo de formação do adolescente, principalmente, na (re)construção de sua identidade, pois provoca uma “re-significação de relações que as pessoas passam a estabelecer com o outro, com o mundo e consigo próprio”. Nessa direção, Rodrigues (2001, p. 218) afirma que “o *artigo de opinião* organiza-se com base no discurso argumentativo e possui grande relevância social, devendo, por isso, ser tomado como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa”.

Cunha (2010) propõe que, ao trabalhar o artigo em sala de aula, deve-se dar ênfase ao funcionamento dialógico presente nesse gênero, para que os alunos possam entender que o texto é composto por discursos do outro e que seu sentido acontece nas relações que o sujeito faz com o já dito. Nesse sentido, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) complementam:

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, opiniões e valores.

De acordo com Jesus e Petroni (2008, p. 79), o ensino do gênero de discurso *artigo de opinião* nas escolas direciona o aluno:

[...] não só para o desenvolvimento da capacidade de participar, com argumentos convincentes, das questões que permeiam a comunidade onde se vive e debater sobre elas, como também para a tomada de posição e apresentação de possíveis soluções a tais questões.

Depois de focar o domínio discursivo ao qual o artigo de opinião se encontra vinculado e sua importância no ensino da língua, abordamos, a seguir, como este se organiza em termos de contexto, tema, o público-alvo, o plano de texto e a organização linguística do gênero em questão.

De acordo com Kaufman e Rodríguez (1995, p. 226):

[...]o *artigo de opinião*, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa, iniciando com a identificação do tema em estudo, acompanhando seus antecedentes e alcance, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem o escreve usa de argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto. Para persuadir o leitor, além da utilização dos argumentos, existem as estratégias discursivas, como a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções impessoais, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso. O desenvolvimento do texto se dá por meio de orações complexas, com proposições causais, consecutivas, concessivas e condicionais.

Em relação ao contexto de produção do artigo de opinião, Bronckart (1997, p. 95-100) elenca alguns parâmetros que devem ser observados para a construção do gênero em questão, como: o local e o momento de produção, o emissor e o receptor, a instituição social onde acontece a interação, os papéis sociais representados pelo enunciador e receptor, e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir com sua produção. Desse modo, o autor, ao redigir seu artigo de opinião, relaciona seus objetivos com o domínio que circulará o texto e o contexto de produção.

Quanto aos temas abordados nos artigos de opinião, geralmente, encontramos temas atuais de ordem social, política, econômica ou cultural de interesse do leitor. Costa (2015) relata que tanto o domínio jornalístico quanto o escolar possuem uma variedade de temas, sendo que, no domínio jornalístico, apresenta-se uma relação mais próxima do público-alvo com o tema, como, exemplo, as revistas e jornais específicos de determinada área. Enquanto que, no domínio escolar, o único leitor das produções dos alunos, inclusive o artigo de opinião, é o professor.

De acordo com Rosenblat (2000), a discutibilidade de um tema não é dada apenas por sua natureza social, mas também pela situação de produção em que estão envolvidos alguns fatores como: os interlocutores, o tempo e o espaço e o lugar social da enunciação. Além disso, a autora elenca alguns aspectos essenciais para a

discutibilidade de um tema, como: a maturidade cognitiva dos interlocutores, o posicionamento ideológico e as características do espaço institucional em que se anuncia.

Em relação ao público-alvo do artigo de opinião, David (s.d.) afirma que esse gênero de discurso é destinado as pessoas, na maioria dos casos, com um nível de escolaridade médio e superior, que buscam nesse gênero encontrar informações e construir uma opinião acerca de assuntos controversos. Nessa direção, Uber (p.8) complementa:

O leitor de artigos de opinião geralmente é alguém que lê revistas ou jornais nos quais eles circulem e está interessado pelo que acontece em seu meio. As questões polêmicas lhe interessam, por estarem direta ou indiretamente influenciando em sua maneira de viver e ver o mundo, seja apenas para ficar informado, ou para efetivar a sua participação, posicionando-se perante a questão.

O plano de texto é outro elemento que deve ser levado em consideração para a elaboração do artigo de opinião. Segundo Adam (2011, p. 278), “a estrutura composicional global dos textos é inicialmente ordenada por um plano de texto, base de composição, e é geralmente categorizável em termos de dominante sequencial”, ou seja, ao analisarmos um plano de texto, devemos levar em consideração os elementos de textura, estrutura composicional, a semântica, a enunciação e os atos de discurso.

Perfeito (2006), ao estudar a organização estrutural do artigo de opinião, elenca alguns elementos que fazem parte da estrutura composicional desse gênero, contudo, ressalta que não existe uma ordem específica no uso desses elementos e nem todos são obrigatórios apresentar-se no texto. Vejamos:

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

Para Costa (2015), o plano de texto do artigo de opinião é composto, de forma geral, por alguns elementos: título, introdução, apresentação de argumentos favoráveis (argumentação) ou argumentos contrários (refutação), conclusão e assinatura. Com isso, a autora elabora um quadro explicando cada elemento, como podemos observar abaixo:

Quadro 5: Plano de texto do artigo de opinião

Título	Deve ser criativo e coerente com a temática proposta. Tem por função despertar o interesse do leitor, por isso não deve ser longo.
Introdução	Localiza-se no primeiro parágrafo e deve evidenciar a ideia principal do autor do texto. Nesse parágrafo o autor deve identificar o tema e formular uma tese.
Argumentação	Localiza-se entre a introdução e a conclusão e pode se estender por mais de um parágrafo. Nesse espaço o autor do texto deve expor argumentos em defesa de um ponto de vista. Alguns processos seletivos exigem do candidato a apresentação e o desenvolvimento de pelo menos dois argumentos que devem sustentar a tese apresentada na introdução.
Refutação	Argumentos que têm por objetivo desqualificar a justificativa do outro, ou seja, rebater os argumentos contrários ao ponto de vista apresentado.
Conclusão	A conclusão deve ser o parágrafo final do texto, ela é um fechamento de todas as ideias apresentadas. Nesse parágrafo o autor deve reafirmar a posição assumida, (re) apresentando explicitamente sua opinião.
Assinatura	A assinatura do artigo de opinião evidencia que as ideias apresentadas são de responsabilidade do autor. Normalmente, ao lado da assinatura encontramos algumas informações sobre o autor como, por exemplo, sua formação acadêmica e/ou experiência profissional. Em alguns jornais e revistas a assinatura aparece no início do texto.

Fonte: Costa (2015, p. 41).

No quadro 5, Costa (2015) cita a assinatura como um elemento pertencente ao plano de texto do gênero em questão. Esse gênero exige uma assinatura porque é composto de pontos de vista do articulista sobre um determinado tema, e o leitor

precisa identificar a quem pertence a opinião citada no texto, como afirmam Rangel, Gagliardi e Amaral (2014, p. 19):

Os fatos chegam ao público “filtrados” pelo ponto de vista do articulista (autor do artigo), que opina sobre eles, comentando, discutindo, avaliando, etc. E quem as lê quer saber, com muita clareza, *o que* quem escreve pensa a respeito de determinado assunto, bem como *por que* pensa nesses termos, e não em outros.

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39), existem algumas condições básicas para a produção de um artigo de opinião. Vejamos:

- Colocar-se discursivamente como autor;
- Construir as imagens dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- Considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- Estabelecer o objeto enunciado;
- Estabelecer uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

O artigo de opinião é um gênero de discurso escrito, geralmente, em primeira pessoa do singular ou plural, mas podendo também ser escrito na terceira pessoa e, geralmente, assinado com o próprio nome do autor. Contudo, esse gênero permite que o articulista utilize um pseudônimo na assinatura, como, por exemplo, os artigos de opinião produzidos pelos candidatos concorrentes às vagas dos processos seletivos das escolas federais.

Além do plano de texto, a organização linguística deve ser observada na construção do artigo de opinião. Segundo Adam (2011), a organização linguístico-discursiva de um gênero corresponde aos elementos linguísticos presentes na microestrutura textual.

De acordo com Uber (p. 5), “todo discurso é carregado de intenções, que são reconhecidas pelas marcas linguísticas presentes nos enunciados. Essas marcas são resultantes da escolha das palavras que compõem o enunciado”. No caso do artigo de opinião, o articulista escolhe as palavras que confirmam sentido ao texto e sejam relevantes para a exposição de seus argumentos.

Nessa direção, Uber (s/d) destaca alguns exemplos de marcas linguísticas recorrentes ao artigo de opinião, a saber: as conjunções, a construção do discurso,

geralmente, em terceira pessoa, o uso de alguns tempos verbais e advérbios, os questionamentos, as hipérboles, as palavras enfatizadoras, o uso de conjunções adversativas e o uso de modalizadores.

Costa (2015) elenca alguns elementos linguísticos que devemos observar na construção do artigo de opinião: uso dos verbos de opinião, o gerenciamento de vozes, o uso das aspas e a presença dos conectores que favorecem a progressão do texto. Além desses elementos citados, Bräkling (2010, p.227) expõe um trabalho realizado com artigos de opinião em que aponta algumas marcas linguísticas encontrados nesses gêneros, tais como:

- I. A organização do discurso quase sempre em terceira pessoa;
- II. O uso do presente do indicativo - ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos;
- III. A possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;
- IV. A presença de citações de palavras alheias;
- V. A articulação coesiva por operadores argumentativos.

Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 43) revelam que o locutor faz uso de diversas estratégias ou marcas linguísticas com o propósito de tentar convencer o interlocutor a acreditar em seu posicionamento diante de um determinado tema abordado no artigo de opinião, quando afirmam:

O orador de sucesso precisa recorrer a diferentes e eficientes estratégias argumentativas na formulação de seu discurso. Essas estratégias são de natureza discursiva, informacional e gramatical e, por isso, ambiguidades, polissemia, duplo sentido, voz de autoridade, determinados tipos de seleção e de progressão temática, seleção de modo e tempos verbais, tipos verbais, adjetivação etc. são alguns recursos mobilizados para organizar essas respectivas dimensões.

Cunha (2010), ao estudar o artigo de opinião, aponta os dêiticos e o presente do indicativo como elementos linguísticos recorrentes ao gênero. Além disso, a autora identifica a presença marcante do fenômeno do dialogismo recorrente a esse gênero, cuja manifestação acontece através de formas marcadas e também não marcadas, possibilitando ao leitor identificar “a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, e os lugares ocupados por eles” (CUNHA, 2010, p. 179).

Nessa direção, Cunha (2010, p. 181) afirma que “todo enunciado é uma resposta a um já dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo”, no caso do artigo de opinião, essa resposta não é dada através do diálogo entre duas pessoas, mas por meio de um texto escrito em que o autor apresenta sua ideia com base em algo já dito.

De acordo com Cunha (2010), um outro fator que deve ser considerado na organização do artigo de opinião é a questão de sua heterogeneidade genérica, que corresponde a fragmentos textuais, encontrados na composição textual, que lembram outro gênero como, por exemplo, o uso de narrativas e citações como estratégias do autor para sustentar sua argumentação. Nessa perspectiva, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40) acrescentam:

No artigo de opinião, predominam sequências textuais argumentativas, mas na construção e na sustentação da argumentação, a configuração composicional pode apresentar fragmentos característicos de outros gêneros, as quais, por sua vez, se instanciam a partir de sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais.

Maingueneau (2002), ao estudar a caracterização do gênero de discurso artigo de opinião, aponta cinco formas de reconhecer esse gênero como: a finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a sua organização textual. Para este autor, esse gênero apresenta uma *finalidade reconhecida*, pois o locutor, ao produzir um artigo de opinião, tem como objetivo debater determinado assunto, expor um ponto de vista, posicionando criticamente, e levando sempre em consideração o interlocutor.

Quanto ao *estatuto de parceiros legítimos*, Jesus & Petroni (2008, p. 76) denomina como “os papéis assumidos pelos envolvidos no ato de linguagem, o enunciador e o coenunciador”, ou seja, tanto o locutor como o interlocutor possuem finalidades específicas na produção do artigo de opinião, uma vez que o enunciador tenta, por meios de argumentos, convencer o interlocutor a acreditar em seu ponto de vista sobre um determinado assunto polêmico, enquanto que o enunciador, além de ler, apreciar, contestar ou concordar com o produtor do texto, pode também elaborar um artigo de opinião para demonstrar seu posicionamento diante da questão discutida. Nessa perspectiva, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 41) complementam que:

Para produzir um texto argumentativo por excelência como o artigo de opinião, o locutor precisa considerar o perfil e os valores de seu interlocutor, a fim de estabelecer uma relação de confiança e de aceitabilidade, configurada na predisposição para a interlocução, ou seja, no ouvir (ler), compreender e, de certa forma, aceitar os argumentos em embate no texto.

Em relação *ao lugar e ao momento legítimos*, Jesus e Petroni (2008, p. 76) afirmam que:

[...] o artigo de opinião se firma como gênero do discurso, pois sua circulação se dá em locais e momentos legítimos. Ao serem produzidos, passam a circular entre as mais diversas esferas de atividade humana; muitas pessoas têm acesso aos *artigos de opinião* presentes nos jornais e/ ou revistas de uma dada cidade, de um estado ou país. Apresenta periodicidade, encadeamento, continuidade e validade bem definidas e claras. A validade dos assuntos tratados se firma no fato de que, ao escrever um artigo de opinião, a pessoa o faz considerando um assunto em pauta na sociedade (JESUS & PETRONI, 2008, p. 76).

Já, *ao suporte material*, presente nos artigos de opinião, corresponde ao meio de circulação do gênero, isto é, o artigo de opinião é divulgado por meio dos suportes - jornal, a revista e a internet. E no que diz respeito à *organização textual*, Maingueneu (2002) afirma que este elemento está presente em todo gênero e, que cabe à Linguística Textual estudar.

Após elencarmos os principais elementos constitutivos do gênero artigo de opinião, abordamos, em seguida, um estudo sobre a análise textual dos discursos e a responsabilidade enunciativa.

3 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Neste capítulo, tratamos da Análise Textual dos Discursos, doravante ATD, elaborada por Jean-Michel Adam (2011) e do fenômeno linguístico intitulado responsabilidade enunciativa. Segundo Adam (2011), o texto deve ser analisado a partir de determinados planos ou níveis de análise linguística e, nesse trabalho, damos ênfase ao nível enunciativo 7 - o nível da Responsabilidade Enunciativa - que tem como objetivo analisar se os enunciados são assumidos ou não pelo locutor-narrador.

3.1 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: BREVE HISTÓRICO

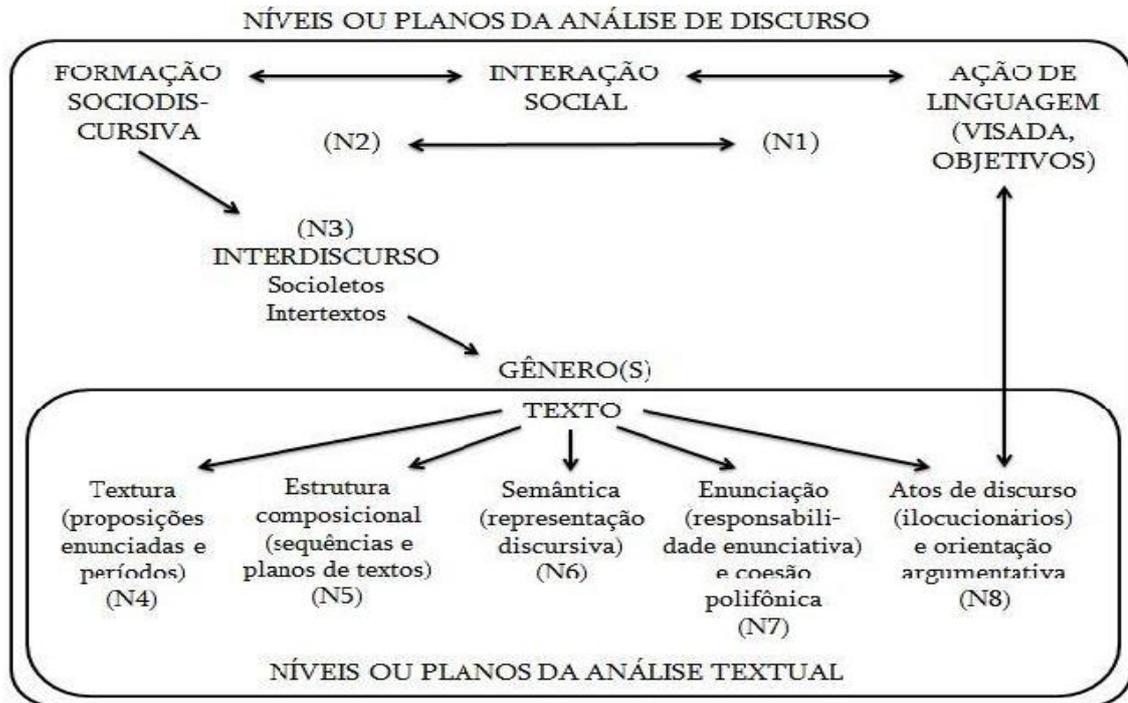
Para Adam (2011), a análise textual dos discursos é uma proposta teórica, metodológica e descritiva de estudo do texto e do discurso que busca analisar a produção co(n)textual de sentido embasada em textos concretos. Esse autor denomina a ATD como “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p.23) , e a situa dentro da Linguística Textual no quadro mais amplo da análise do discurso.

Nessa proposta de Adam (2011), o texto e o discurso são considerados de forma articulada. Com isso, Adam (2011) afirma que a LT é um subdomínio da Análise do Discurso, ou seja, há uma articulação entre dois campos do saber: a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD), quando propõe:

É sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF). [...] Postulando, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas [...] (ADAM, 2011, p. 43).

Segundo Adam (2011, p.61), o texto deve ser compreendido a partir da análise de determinados níveis ou planos (N) de análise linguística, de acordo com o esquema abaixo:

:

Esquema 1: Níveis da análise de discurso e níveis da análise textual

Fonte: Adam (2011, p. 61).

Gomes (2014) afirma que, de acordo com o esquema 1, Adam (2011) propõe que todo discurso é composto por uma ação, um objetivo, uma intencionalidade (N1), que se desenvolve em uma interação (N2) situada em determinada formação discursiva (N3), no uso específico da língua.

Neste mesmo esquema, o texto apresenta uma linearidade a partir do encadeamento das proposições enunciadas (N4) que constituirão as sequências ou planos de texto no nível composicional (N5), que poderão ser analisadas nos seguintes níveis, segundo a proposta de Rodrigues *et al* (2010, p. 152):

- Nível semântico (N6): apoiado na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáforas, correferências, isotopias, colocações), que remetem ao conteúdo referencial do texto (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 152)

- Nível enunciativo (N7): baseado na noção de responsabilidade enunciativa, que corresponde às “vozes” do texto, à sua polifonia” (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 152)

- Nível argumentativo (N8): considera que os objetivos se manifestam como atos de discurso, colaborando para a orientação argumentativa do texto.

Além dessas classificações em níveis ou planos de análise linguística dos textos, Adam (2011) propõe uma unidade textual elementar denominada de

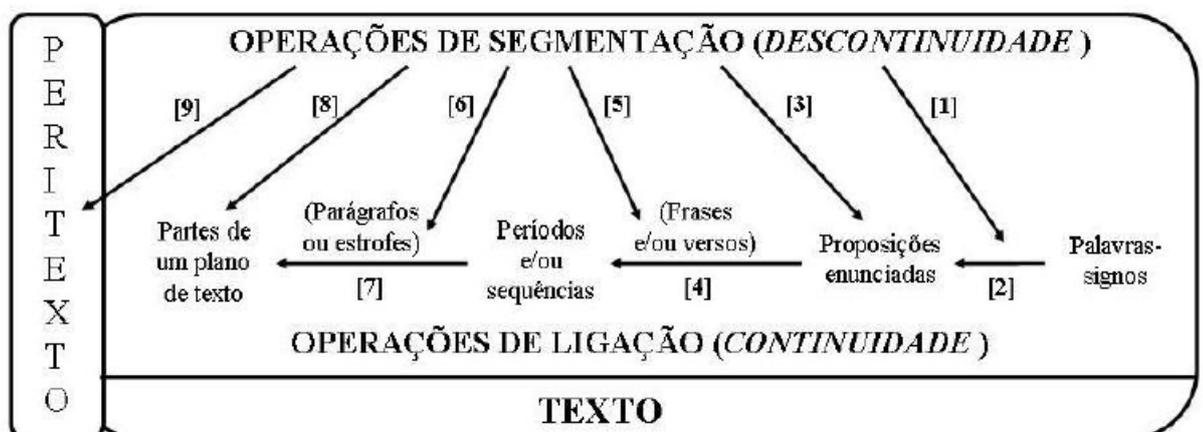
proposição-enunciado que corresponde à menor unidade de sentido do texto, quando assim se expressa:

Situando nossa discussão no âmbito da produção e da leitura de conjuntos textuais mais vastos e não apenas literários, restringir-nos-emos, apesar das reservas expressas acima, a uma terminologia metalinguística que permita descrever uma complexidade de unidades mínimas das quais a gramática não permite, por si só, dar conta. Temos necessidade, metalinguisticamente, de uma unidade textual mínima que marque a natureza do produto de uma enunciação (enunciado) e de acrescentar a isso a designação de uma microunidade sintático-semântica (a que o conceito de *proposição-enunciado* atende, finalmente, bastante bem). Ao escolher falar de *proposição-enunciado*, não definimos uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado mínimo*. (ADAM, 2011, p. 106).

Nessa direção, Adam (2011, p.108), ainda complementa declarando que : “ a unidade mínima a que chamamos **proposição-enunciado** é o **produto de um ato de enunciação**: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador”.

Portanto, concordamos com Adam (2011) quanto a afirmar que o texto é um todo formado por uma ou mais proposição-enunciado que está submetido a duas operações de textualização : a **operação de segmentação** e a **operação de ligação**, que revelam a construção das unidades semânticas e os processos de continuidade dos quais reconhece um segmento, como podemos perceber no esquema abaixo, elaborado por este autor:

Esquema 2: Operações de textualizações



Fonte: Adam (2011, p. 64).

Nesse esquema 2, Adam (2011, p.64) detalha o conjunto das operações de textualização e explica que “uma primeira segmentação [3] recorta as unidades de primeira ordem, enquanto uma primeira operação de ligação [4] as reúne em unidades de ordem superior de complexidade.”

Com base ainda nesse esquema, Adam (2011, p. 64) complementa:

Essas unidades (períodos e/ou sequências) são objeto de uma nova segmentação [6] que determina seus limites inicial e final. A ligação [7] dessas unidades de segunda ordem resulta em parágrafos de prosa ou em estrofes constitutivas de um plano de texto [8] e em uma unidade textual delimitada, ela própria, por um sexta operação de segmentação, que se pode denominar peritextual [9], na medida em que fixa os limites ou fronteiras materiais de um texto.

Após realizar essa breve introdução da ATD nessa seção, focalizamos a seguir algumas considerações sobre o nível enunciativo, baseado na noção de responsabilidade enunciativa – objeto de estudo desta pesquisa.

3.2 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E MEDIAÇÃO

Como já discutido, Adam (2011), ao elaborar a ATD propõe que o texto seja analisado através de determinados planos ou níveis de análise linguística, contudo, esta seção enfatiza o nível Enunciação 7- Responsabilidade Enunciativa por ser o escolhido para fazer parte da análise deste trabalho. Essa separação dos níveis de análise linguística acontece somente para fins/efeitos didáticos da investigação, uma vez que Adam (2011) propõe que os níveis não devem ser pensados de forma estanque, devendo sempre dialogar entre si para o entendimento global do texto.

Segundo Rodrigues *et al* (2010), a noção de responsabilidade enunciativa, doravante RE, não é consensual entre os estudiosos desta área, tais como: Adam (2011), Rabatel (2009), Nolke (2009), Guentchéva (1994). Com isso, para entender melhor este fenômeno, abordamos alguns pressupostos teóricos que contribuíram para o entendimento da RE.

Para Ducrot (1987), a “Linguística Moderna” defendeu a unicidade do sujeito falante até o surgimento da teoria de Bakhtin sobre o conceito de polifonia, cujo conceito defende que todo enunciado apresenta várias vozes que falam simultaneamente. Com isso, Ducrot (1987) adota a teoria de Bakhtin aos seus estudos linguísticos, opondo a ideia da unicidade do sujeito falante aos enunciados.

Segundo Gomes (2015), as teorias de Bakhtin e de Ducrot abrem caminho para o entendimento da responsabilidade enunciativa por apresentarem questões relacionadas às vozes presentes nos textos.

De acordo com Coltier, Dendale e Brabanter (2009), um dos primeiros linguistas a utilizar o termo “responsabilidade enunciativa” (*prise en charge*”, em francês) foi Antoine Culioli no ano de 1971.

Os estudos de Coltier, Dendale e Brabanter (2009 *apud* GOMES, 2014, p. 154) revelam que a expressão responsabilidade enunciativa e sua extensão negativa (não assunção da responsabilidade enunciativa) são bastantes utilizadas no âmbito linguístico com, pelo menos, duas acepções: a) uma primeira acepção de uso comum, não técnico; b) e uma segunda acepção de uso técnico, mais “enunciativa”, ou seja, mais voltada para uma terminologia ligada a determinados usos enunciativos da linguagem.

Para Dendale e Coltier (2011), nesta segunda acepção, os sentidos comuns do termo se expandiram para o âmbito da linguística enunciativa e ele passou a ser utilizado em vários quadros teóricos, como da teoria da polifonia, da teoria dos atos da fala, da teoria das operações enunciativas, entre outros. A partir disso, Culioli (1999) começa a defender que toda enunciação supõe a responsabilidade enunciativa proveniente de um enunciador, ou seja, até mesmo o ato de falar apresenta a existência de um enunciador. Porém, este pensamento não condiz com as ideias de muitos estudiosos da área da RE, como a exemplo de Ducrot (1987), Rabael (2003) e Nolke (2006) que defendem que o enunciador é aquele que assume a responsabilidade da fala do texto, ou seja, ele deve citar a fonte do conteúdo proposicional e assumir esse conteúdo para ser enunciador.

Os estudos sobre a responsabilidade enunciativa ainda são muitos escassos e exigem mais contribuições por partes dos estudiosos desta área. Para se ter uma ideia, o primeiro colóquio que falou sobre o conceito de RE foi em 2007, na Bélgica, na Universidade de Anvers, conforme afirmam Dendale e Coltier (2011). Além desse trabalho, vejamos algumas publicações que se destacaram nesta área citada por Gomes (2014, p. 67):

- 1) em 2008, aparece o número 22 do *Belgian Journal of Linguistics* intitulado *Commitment*; 2) em 2009, aparece o número 162 da revista *Langue Française* intitulada *La notion de “prise en charge” en linguistique*; 3) em 2011, aparece um volume da coleção

Champs linguistique intitulado *La prise en charge énonciative: études théoriques et empiriques*. Com essa afirmação, não queremos dizer que não haja outras publicações sobre o tema, muito menos que não existam outros autores que se dediquem ao estudo do fenômeno, mas sim que, de acordo com estado da arte realizado para esta investigação encontramos apenas três publicações que tivessem como único objeto de estudo a noção de responsabilidade enunciativa.

Em relação a esta última publicação, Dendale e Coltier (2011, p.8) chamam a atenção de algumas questões que devem ser observadas quando se for estudar o fenômeno da RE. Vejamos:

1. Quem assume a responsabilidade; um agente real ou um ser do discurso (enunciador, locutor)?
2. O que é que se assume: um enunciado, um conteúdo proposicional, um ato ilocutório, uma orientação argumentativa?
3. A responsabilidade enunciativa é *constitutiva* de todo enunciado, como entendem os linguistas que seguem a linha de Culioli e de J.-P. Desclés, ou ela é ocasional, necessitando, por exemplo, da presença de marcadores particulares?
4. A responsabilidade enunciativa é *absoluta* ou existem diferentes graus de responsabilidade enunciativa?

Para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa é um fenômeno que analisa o grau de engajamento do locutor-narrador em um ato de enunciação, ou seja, é um fenômeno capaz de identificar se o locutor-narrador é responsável pelo que diz no seu enunciado ou ele se distancia da enunciação quando atribui a responsabilidade a uma outra instância enunciativa. Em seus estudos sobre ATD, destaca um conteúdo nocional chamado de **proposição-enunciado** como sendo uma unidade textual elementar, ou seja, uma unidade mínima de sentido encontrada em um texto, cujo fenômeno da RE encontra-se localizada em um dos vértices da proposição-enunciado.

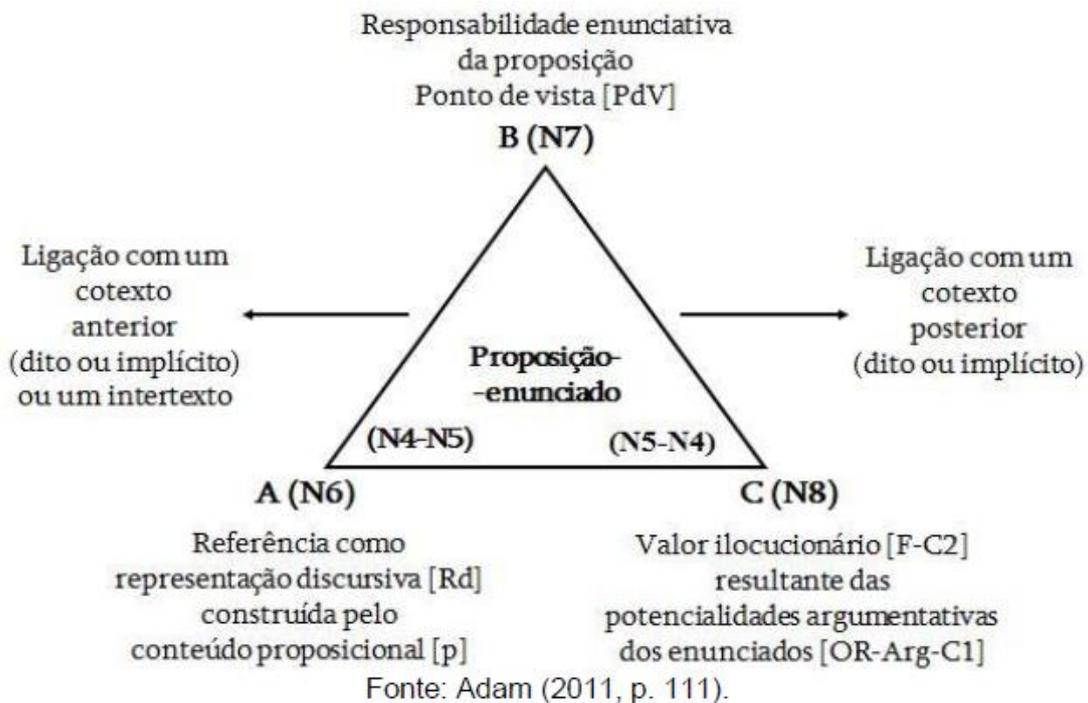
Além disso, Adam (2011, p.109) destaca que o conteúdo de toda proposição-enunciado é composto por três dimensões complementares, das quais a responsabilidade enunciativa está inserida.

Toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação. Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos

orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável.

Dessas três dimensões, citadas anteriormente, Adam (2011) afirma que a responsabilidade enunciativa encontra-se na dimensão enunciativa [B] que é responsável pela validade do enunciado, cuja posição encontra-se mediana entre os níveis [A] e [C], conforme revela o esquema a seguir:

Esquema 3: Elementos constitutivos da proposição-enunciado



Vale destacar que, neste esquema 3, Adam (2011) não hierarquiza as três dimensões por estarem em formato de triângulo, mas tenta revelar que o nível [B] encontra-se no meio dos outros dois níveis [A] e [C] que estão na mesma linha. Desse modo, podemos inferir que a responsabilidade enunciativa faz conexão com o que foi dito anteriormente e o que vai ser dito posteriormente, ou seja, um vértice que se refere ao passado e ao futuro.

De acordo com Adam (2011), a responsabilidade enunciativa não se separa de um ponto de vista (PDV), como mostra o esquema 3, e ambos fazem parte do âmbito da polifonia. Por essa razão, o autor afirma que todo enunciado apresenta um

ou mais pontos de vista, que os consideram como vozes presentes no quadro enunciativo. Estes PDV podem ser ou não assumidos pelo locutor-narrador e classificados como a (não) responsabilidade enunciativa dos enunciados.

Nessa direção, Adam (2011) propõe em seus estudos sobre a responsabilidade enunciativa o conceito de locutor e enunciador. Para ele, seguindo os postulados de Benveniste (1974), o locutor é uma pessoa que fala, ou seja, uma pessoa física responsável pelo enunciado e, que este conceito de locutor pode ser confundido com o de enunciador quando o enunciador assume a responsabilidade da enunciação e quando o enunciador se distancia do PDV, ocasionando um locutor diferente do enunciador. Dessa maneira, podemos ter mais de um enunciador, isto é, podemos encontrar diferentes PDV atribuídos a diversas instâncias enunciativas em um enunciado que se vinculam para dar conta do desdobramento polifônico.

Para entendermos melhor o desdobramento polifônico de Adam (2011), vejamos o quadro elaborado por Gomes (2014) que sintetiza esse fenômeno:

Quadro 6: Desdobramento polifônico em Adam

ASSUNÇÃO DO PDV: E=L	NÃO ASSUNÇÃO DO PDV: E ≠ L	
LOCUTOR- NARRADOR=LOCUTOR- ENUNCIADOR: Pessoa física que fala e que assume a responsabilidade enunciativa.	LOCUTOR- NARRADOR=PESSOA FÍSICA QUE FALA	ENUNCIADOR 1 E ENUNCIADOR 2: O enunciador 2 [E2] é a pessoa física que fala, mas não assume a responsabilidade e imputa o PDV a um enunciador anterior chamado de enunciador 1 [E1].

Fonte: Gomes (2014, p.70)

Além disso, Adam (2011, p. 117) considera que “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”, cujas unidades linguísticas estão inseridas em categorias elaboradas por ele, mas pautadas na ampliação da descrição de “aparelho formal de enunciação” elaborada por Benveniste (1974). Nessa direção, vejamos a seguir o

quadro de Gomes (2014, p. 99-100) que resume as categorias propostas por Adam (2011) para analisar o grau de responsabilidade enunciativa dos enunciados.

Quadro 7: Classificação do PDV e das marcas de (não) responsabilidade enunciativa

GRUPO	CLASSIFICAÇÃO DO PDV	MARCAS LINGUÍSTICAS DE RESPONSABILIDADE E DE NÃO RESPONSABILIDADE
GRUPO A	PDV mediatizado ou grau zero de responsabilidade enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de representação da fala (discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre e narrativizado); - fenômeno de modalização autonímica; - marcadores de discurso reportado, a exemplo de <i>segundo, de acordo com, para</i> etc.; - marcas de asserção, quando referidas a terceira pessoa; - Índices de pessoas; - Dêiticos espaciais e temporais; - tempos verbais – com destaque especial para o futuro do pretérito, o condicional e o imperfeito; - Verbos de atribuição da fala como <i>afirmam, dizem, consideram</i> etc.; - reformulações do tipo <i>de fato, na verdade, em todo caso</i> etc.; - oposição do tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.; - indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, desde que não acompanhados por índices de primeira pessoa; - conectores (especialmente os adversativos); - elementos gráficos e ortográficos, a exemplo de uso das aspas, uso de itálico, negrito etc.
GRUPO B	PDV impessoal	<ul style="list-style-type: none"> - enunciados impessoais; - construções com gerúndio.

GRUPO C	PDV parcial ou quase-RE	<ul style="list-style-type: none"> - do tipo <i>assumimos/ concordamos com, nosso pensamento é semelhante a etc.</i>; - modalidades.
GRUPO D	PDV total ou assunção da responsabilidade enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> - marcas de asserção, quando referidas a primeira pessoa; - índices de pessoa; - dêiticos espaciais e temporais; - tempos verbais com destaque para o presente; - indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, quando acompanhados por índices de primeira pessoa; - exclamações; - atos de fala.

Fonte: Gomes (2014, p. 99-100)

Portanto, é a partir dessas categorias, propostas por Adam (2011) e revistas por Gomes (2014), que podemos detectar a assunção ou não de determinado conteúdo proposicional de uma instância enunciativa.

Além das contribuições desses autores para o estudo da RE, a seguir, discutiremos as contribuições teóricas de Rabatel (2009) para o estudo dessa temática.

Para Rabatel e Chauvin-Vileno (2006), os termos “prise en charge” e “non-prise en charge, utilizados pela primeira vez por Antoine Culiolli (1971) para referir a locução “responsabilidade enunciativa”, são complexos devido a relação para-sinonímica com os termos afins de dito, acordo (desacordo), responsabilidade (não responsabilidade), engajamento (desengajamento), distanciamento, etc.

Desse modo, Rabatel (2009) utiliza o termo *Prise en charge ènonciative* (PEC) para se referir a RE. Seus estudos iniciais sobre essa temática tem como pressupostos teóricos ducrotianos que compreendem que o locutor é aquele que está na fonte do enunciado, ou seja, é o sujeito responsável pelo material linguístico e que, o enunciador é aquele que assume a responsabilidade do enunciado.

Em Rabatel (2008, p.59), o autor faz uma distinção no conceito de enunciador , denominando “enunciador primeiro” como “aquele que assume a responsabilidade dos PDV aos quais ele adere, aquele a quem se atribui um grande número de PDV, redutíveis a um PDV geral e a uma posição argumentativa global que supõe corresponder a sua posição sobre a questão” e, “enunciador segundo” como sendo aqueles “internos ao enunciado que correspondem, no caso da narração, aos personagens, e que são verdadeiros centros de perspectiva que agregam certo número de conteúdos proposicionais que indicam o PDV do enunciador intradiscursivo sobre tal acontecimento, tal estado, tal noção, etc.(RABATEL, 2008, P.59).

Em seus estudos posteriores, Rabatel (2009) começa a se distanciar da linha de pesquisa de Ducrot por acreditar que assumir a responsabilidade enunciativa é falar, é dizer. Com isso, cria a concepção de “quase-PEC” (Rabatel, 2009, p. 71) ou “quase-RE”, na tradução de Rodrigues *et al* (2010, p. 153). Para ele, esse termo se refere aos enunciadores segundos, aos quais pode imputar um PDV, mesmo que eles não tenham dito nada naquele momento, mas em um momento anterior. Essa expressão quase-RE foi criada pela motivação de que o enunciador é a fonte do PDV e autor da fala.

Em nossa análise do trabalho, utilizamos o termo quase-Re de Rabatel (2009) para se referir ao locutor que assume a responsabilidade da fala, mas não é a fonte do PDV, a exemplo das expressões *nossa linha de raciocínio é igual a, concordamos com etc*, e em casos em que o locutor se engaja, mas não é a fonte primeira do PDV.

Diante disso, Rabatel (2008, p. 60) utiliza a nomenclatura *responsabilidade enunciativa* para se referir aos conteúdos proposicionais que o locutor-enunciado primeiro (L1/E1) assume como sendo seus, e ao termo *imputação* aos conteúdos proposicionais que L1/E1 assume como sendo de um enunciador segundo(e2), quando afirma:

Nossa reflexão sobre diferentes variedades de responsabilidade enunciativa (RE) em função das instâncias incita-nos a distinguir, por um lado, a RE, para os conteúdos proposicionais que o locutor/enunciador primeiro(L1/E1) assume por sua própria conta, porque ele os julga verdadeiros, por outro lado, a *imputação*, para os conteúdos proposicionais que L1/E1 atribui a um enunciador segundo (e2).

Dessa forma, Rabatel (2008, p. 56), afirma que “todo PDV é assumido diretamente por um locutor/enunciador primeiro e indiretamente por um

locutor/enunciador segundo (intratextual), ou então por um enunciador segundo não locutor”. Logo, se o locutor pensa o que diz, ele é também o enunciador de seus próprios enunciados, ou seja, ele é responsável pela referenciação de seu discurso.

Em relação ao conceito de PDV, Rabatel (2003) denomina como sendo tudo que na referenciação dos objetos (do discurso) apresente um ponto de vista cognitivo, uma fonte enunciativa singular e demonstre julgamento sobre os referentes. Nessa direção, o autor considera o PDV como um elemento ligado diretamente à discussão sobre dialogismo, contudo, acredita que o dialogismo não é só o diálogo com discursos anteriores, mas também a presença de pontos de vistas variados em um discurso, quando revela:

Fala-se de dialogismo de forma geral, englobando sob essa denominação um dialogismo externo (ou heterodialogismo), alimentado pelo diálogo com os outros, e um dialogismo interno (ou autodialogismo, alimentado pelo diálogo que o eu interage com ele mesmo, ou seja, consigo mesmo). Evidentemente, os dois domínios são complementares. Quando tratamos do PDV, o fenômeno dialógico é, a princípio, heterodialógico, posto que o narrador remete ao PDV do outro (um personagem, uma coletividade, a doxa); mas o PDV é, ao analisar o PDV de e2 em seu fluxo – abstração feita, se se pode dizer, da voz dos outros – autodialógica: é notavelmente o que se ocorre com a passagem de uma forma de PDV a outra, de uma percepção a um pensamento ou a uma fala, quando se trata aí de traços de ajustamento do sentido.

Portanto, para Rabatel (2003), o dialogismo não é só as vozes de outros textos já lidos pelo locutor dentro de um enunciado, mas também os diversos PDV, sejam eles do locutor ou de outras instâncias enunciativas, presentes nesse enunciado.

4 CAPÍTULO METOLÓGICO

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando: o tipo de pesquisa e sua abordagem metodológica, o cenário da pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados, método de abordagem e as categorias de análise.

4.1. TIPO DE PESQUISA

Quando falamos na palavra “pesquisa” vêm na nossa mente os seguintes pensamentos: descoberta de algo novo, investigação, questionamentos, processo longo de estudo. Para Serrano (2011), pesquisar significa fazer ciência, contribuir com ideias contrastadas e demonstráveis para alargar as margens, sempre limitadas e ambivalentes do conhecimento humano, cujo trabalho requer do pesquisador esforço, aprendizado, planejamento e preparação.

O objeto de estudo de uma pesquisa nunca é definitivo, podendo ser considerado concluído para uma determinada etapa da pesquisa realizada, e retomada, posteriormente, devido aos novos conhecimentos surgidos na sua área de estudo, como diz Serrano (2011, p.11):

O saber que a ciência gera por meio da pesquisa nunca é definitivo, não pode se refugiar jamais nos riscos da soberba e da presunção. Está sempre imbuído de uma dose de inevitável relativismo. Toda pesquisa pode ser corrigida, emendada, refutada ou posteriormente ampliada. É claro que deve ser ordenada, deve estar fundamentada e, por fim, ser plasmada em um documento final que explique o processo e sintetize os avanços que se tenham conquistado. Sem contribuição, não se faz ciência. Temos a obrigação de acrescentar algo mais. E esse é o desafio: diferenciar-nos do ponto de partida.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa científica pode ser classificada segundo os tipos de perguntas que as estimulam: pesquisa bibliográfica, documental, histórica, do tipo de levantamento, avaliativa, correlacional, causal-comparativa, etnográfica e pesquisa-ação.

Como uma das finalidades do PROFLETRAS é propor estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa, optamos em desenvolver em nosso trabalho uma investigação voltada

para a pesquisa-ação. Segundo Moreira e Caleffe (2006), esse tipo de pesquisa tem a preocupação em saber e tentar resolver um problema real através da colaboração entre o pesquisador e pesquisado em um ambiente específico.

Nessa direção, Thiollent (1996, p. 10) afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Moreira e Caleffe (2006, p.89-90) definem a pesquisa-ação como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”, e destacam algumas características pertencentes a esse tipo de pesquisa, a saber:

- Situacional (tenta diagnosticar e resolver o problema);
- Colaborativa (equipes de pesquisadores colaboram no trabalho);
- Participativa (os participantes da pesquisa fazem parte diretamente e indiretamente na pesquisa);
- Auto avaliativa (avaliação dos resultados e mudanças para melhorar a prática).

Na área da educação, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que se destaca entre os professores, pois tentam detectar e solucionar os problemas que dificultam o ensino e aprendizagem dos alunos. Os participantes são os professores e seus próprios alunos e há sempre avaliação para melhorar a prática docente. Conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 92):

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula.

Tripp (2005, p. 446) afirma que a pesquisa-ação é formada por um ciclo que envolve o “planejar uma melhora na prática, um agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos das ações, um avaliar desses efeitos, e um retorno para rever e planejar a melhoria das práticas implementadas”, quando for necessário.

Nessa direção, Moreira e Caleffe (2006) defendem que existem três possibilidades de realizar a pesquisa-ação nas escolas. Uma delas é o professor trabalhando sozinho com sua turma, tornando-se praticante e pesquisador e, tentando integrar as orientações teóricas e práticas em seu trabalho; outra forma seria a realização da pesquisa em grupo, ou seja, um grupo de professores trabalhando em uma escola e, a outra maneira, poderia ser o professor ou os professores trabalhando em conjunto com um pesquisador “em uma relação sustentada, possivelmente, com outras partes interessadas, como: orientadores, departamentos universitários e patrocinadores” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 92). Portanto, neste trabalho de pesquisa, realizei a pesquisa-ação em conjunto com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2 A INTERVENÇÃO

O trabalho de intervenção dessa pesquisa foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Jardim do Seridó - RN. Para a realização da intervenção, foi elaborada uma sequência didática, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para trabalhar o fenômeno da RE nos artigos de opinião produzidos pelos alunos.

4.2.1 Cenário da pesquisa

O campo de atuação desta pesquisa ocorreu em um estabelecimento de ensino da rede pública do município de Jardim do Seridó – RN. Atualmente, funciona com 245 alunos matriculados regularmente, distribuídos em dois turnos: matutino (Fundamental Menor) e vespertino (Fundamental maior). De acordo com o censo escolar 2018, 133 discentes estão no Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano) e 112 no Fundamental Maior (6º ao 9º ano).

A escola conta com 40 funcionários, sendo distribuídos em: dezoito professores, um diretor, um vice-diretor, dois supervisores, um professor na sala de Atendimento Especializado, dois bibliotecários, dois secretários, nove auxiliares de Serviços gerais, duas cozinheiras e dois vigias.

A referida instituição dispõe de dezesseis salas de aulas, uma cozinha, um refeitório (adaptado de uma sala de aula), uma sala de informática desativada, uma biblioteca, uma sala de atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, uma sala de professores e supervisão, uma secretaria, uma direção, quatro banheiros e uma quadra de esporte.

A escola possui uma estrutura física adequada para o ensino, dispondo de salas de aulas amplas e espaços suficientes para o entretenimento dos alunos. Apesar do amplo espaço físico da escola, a instituição conta com um déficit de funcionários para trabalhar na biblioteca e na sala de atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais.

A biblioteca da escola possui apenas um bibliotecário que faz o revezamento de atendimento nos horários matutino e vespertino. Além disso, a sala de atendimento especializado só funciona dois dias por semana, com um funcionário emprestado de outra escola.

Quanto à sala de informática, esta encontra-se fechada, há quase três anos, porque os computadores necessitam de manutenção.

Em relação às salas de aulas, todas possuem mobiliário adequado com cadeiras e mesas seminovas, quadro branco e dois ventiladores. Não possuem retroprojektor fixo, mas a escola dispõe de dois móveis que atendem a necessidade de todas as salas de aula.

4.2.2. Participantes

Em relação aos participantes da pesquisa, temos 19 alunos e um professor colaborador, que é a autora desse texto. A turma encontra-se no 9º ano “U” do Ensino Fundamental, do turno vespertino. As faixas etárias dos alunos são entre quatorze a dezoito anos de idade. Desses discentes, dez são do sexo masculino e nove do feminino. A maioria dos alunos dessa turma encontra-se dentro da faixa etária exigida para o nível de ensino, havendo alguns casos de repetência.

De acordo com as avaliações contínuas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, nesta sala de aula, percebemos que a aprendizagem, quanto ao domínio das habilidades/competências de leitura e escrita, muitas vezes, não é suficiente em alguns dos alunos, pois não conseguem compreender, interpretar o sentido geral do texto e produzir textos orais e escritos nas diferentes situações de comunicação.

No que se refere ao nível socioeconômico, a maioria pertence a famílias de classe média. Quanto à origem, a maioria reside na zona urbana, principalmente, no bairro em que se encontra a escola e em outros bairros vizinhos e outros na zona rural.

4.2.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nesta pesquisa, utilizamos como instrumentos de geração de dados cinco produções escritas de artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano. Durante todo o ano letivo, os alunos tinham uma aula de produção escrita por semana, onde era trabalhado o gênero de discurso artigo de opinião. Esse gênero foi escolhido para ser trabalhado nas aulas de redação porque contribui para tornar os alunos mais críticos e mais preparados para produzir textos significativos, pois desenvolve suas capacidades de participar e debater sobre questões polêmicas que envolvem a sociedade em que estão inseridos.

Nessas aulas de produção escrita, estavam incluídas atividades de leitura e produção do gênero artigo de opinião.

A partir das produções escritas no decorrer do ano letivo, percebemos a dificuldades dos alunos em expor os argumentos de autoridades no gênero em questão. Em virtude disso, resolvemos trabalhar uma proposta didática para o ensino da RE, por meio de uma sequência didática, para tentar sanar este problema recorrente nas produções escritas dos alunos.

Durante a aplicação da sequência didática, percebemos, novamente, nas produções iniciais do gênero de discurso artigo de opinião a lacuna referente aos argumentos de autoridade. Com isso, trabalhamos três módulos, em que o primeiro tinha como objetivo o reconhecimento do gênero em questão, o seguinte, o conhecimento das vozes presentes nos artigos de opinião através das marcas

linguísticas da RE e o terceiro, o reconhecimento do “poder” dos argumentos de autoridade nas escritas do gênero em foco.

Dessa maneira, a partir das produções iniciais, escolhemos apenas cinco delas que apresentavam mais recorrências de marcas linguísticas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa para serem analisadas nessa pesquisa.

4.3 MÉTODO DE ABORDAGEM E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Toda pesquisa científica apresenta uma abordagem metodológica, sendo denominada de quantitativa e qualitativa. De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a primeira explora as características e situações de dados numéricos, fazendo uso de mensuração e estatística. Já a segunda, explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente.

No que concerne à natureza da abordagem metodológica desta pesquisa, esta investigação se configura, predominantemente, em qualitativa, por apresentar, analisar e interpretar dados de indivíduos de uma determinada turma e da escola envolvida, além de tentar estabelecer uma relação de causa e efeito, ou seja, mostrar os resultados e suas possíveis explicações. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que [...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Toda pesquisa científica apresenta um método de abordagem que, segundo Marconi e Lakatos (2003), são os procedimentos que guiam as etapas fundamentais desenvolvidas na pesquisa. Para estes autores, o método de pesquisa pode ser indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e dialético. Nessa investigação, predomina o método indutivo, que corresponde:

[...] a um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86).

Além de apresentar o método de abordagem dessa pesquisa, mostramos nessa seção as categorias de análise que são os critérios utilizados pelo investigador para tal procedimento.

Nesse trabalho, utilizamos as categorias de análise proposta por Gomes (2014), expostas no capítulo teórico, quanto à responsabilidade enunciativa para a análise dos artigos de opinião produzidos pelos alunos. Dentre essas categorias existem algumas marcas linguísticas que materializam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa. É importante destacar que em nosso *corpus* poderão aparecer marcas diferentes das apresentadas por Gomes (2014).

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Conforme já foi assinalado, um dos objetivos desta investigação é identificar as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa e as vozes presentes no gênero de discurso artigo de opinião, além de analisar os efeitos de sentido que essas marcas apresentam no texto.

Para a análise dos dados, selecionamos como *corpus* da pesquisa cinco produções escritas de artigo de opinião produzidos por alunos do 9º ano que apresentam maior recorrência de marcas linguísticas da (não) assunção da RE. Para exemplificar as ocorrências, analisamos os artigos de opinião separadamente e em cada análise apresenta quadros com fragmentos do artigo de opinião para serem analisadas e discutidas as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

5.1 ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – RESSOCIALIZAR É DEVER DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DO ESTADO

No artigo de opinião analisado, observamos algumas marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, como: conectores, marcas de asserção quando referida à primeira pessoa, modalizadores, marcador do discurso reportado, elemento gráfico e ortográfico. Vejamos os exemplos a seguir:

EXEMPLO 01

Artigo de opinião: Ressocializar é dever da família da escola e do estado.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
Tratar da redução da maior idade penal é complexo, mas se formos analisar os fatos vemos o quanto é desnecessário , e que de certa forma, não irá inibir o envolvimento de crianças e adolescentes na criminalidade. Pelo contrário , facilitará o combate de jovens com criminosos dentro do setor carcerário, diretamente colocando em risco de aliciação, e aumentaria a quantidade	<ul style="list-style-type: none"> - modalizadores; - marcas de asserção, quando referidas a primeira pessoa; - conectores adversativos;

de presos, resultando em gastos para o governo.	
---	--

No exemplo 01, a presença dos modalizadores *complexo*, *diretamente*, e *desnecessário* revela o PDV total ou a assunção da responsabilidade enunciativa pelo aluno, uma vez que ele expõe sua opinião sobre o enunciado. Assim, pode-se perceber o engajamento do locutor em “Tratar da redução da maior idade penal é **complexo**... vemos o quanto é **desnecessário**, e que, de certa forma, não irá inibir o envolvimento de crianças e adolescentes na criminalidade...facilitará o contato de jovens com criminosos dentro do setor carcerário **diretamente** colocando em risco...” O locutor envolve-se no enunciado para criar a ideia de que a redução da maior idade penal é desnecessária porque não irá diminuir a criminalidade no país.

A presença da primeira pessoa desinencial nos verbos *ir* e *ver*, nas frases, respectivamente no futuro e no presente do indicativo, revelam o PDV mediatizado e, conseqüentemente, a não assunção da responsabilidade enunciativa, uma vez que o locutor apresenta, através da partícula “se”, uma possibilidade de ser encontrado nos dados estatísticos que a redução da maior idade penal é desnecessária. Nesse sentido, o enunciador imputa o dizer a outra fonte do saber, “os dados estatísticos”, para revelar que são eles que demonstram o quanto é desnecessário reduzir a maioridade penal dos jovens. Além do mais, os conectores adversativo “*mas*” e “*embora*” influenciam no sentido geral do texto, ao apontarem que o locutor tem um pensamento contrário a respeito da redução da maioridade penal por acreditar que os jovens ao serem presos mais cedo irão entrar em contato com criminosos na cadeia e, assim, serem influenciados a continuar no mundo do crime. Assim, na oração “...**mas se formos** analisar os fatos **vemos** o quanto é desnecessário...”, temos o não engajamento do autor no texto.

EXEMPLO 02

Artigo de opinião: Ressocializar é dever da família da escola e do estado.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
O Brasil com 700 mil presos tornou-se o quarto no ranking mundial de população carcerária. Isto comprova que além de trazer gastos para o	- conector

governo não é a solução para mitigar a criminalidade do nosso país.	
---	--

No exemplo 02, o conector aditivo “além de” marca o engajamento do autor e, conseqüentemente, a assunção do PDV do enunciado. O locutor utiliza-se desta marca linguística para contrapor a ideia do parágrafo anterior.

É importante destacar que na frase “*O Brasil com 700 mil presos tornou-se o quarto no ranking mundial de população carcerária*”, o locutor traz um dado estatístico sem a fonte da informação para, posteriormente, dar sua opinião sobre a população carcerária, ou seja, ele utiliza do discurso do outro para emitir a sua opinião, mas não revela quem é o responsável pelo dizer do enunciado. Dessa forma, essa lacuna apresentada pelo locutor será abordada na minha proposta didática para tentar sanar este problema e, com isso, fazer com que o aluno possa se tornar consciente de que usar o discurso do outro sem a fonte é crime.

EXEMPLO 03

Artigo de opinião: Ressocializar é dever da família da escola e do estado.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Em contrapartida , é indubitável que o setor carcerário não reeduca. Além disso , não tem estrutura para comportar essas pessoas e jovens em celas de grandes criminosos, não teria a chance de reverter aquela realidade criminal e o envolvimento no mundo do crime, cada vez mais , seria inevitável .	- conectores; - modalizador;

No exemplo 03, o uso dos modalizadores “indubitável” e “inevitável” revelam assunção da responsabilidade enunciativa do locutor, uma vez que o aluno emite sua opinião sobre o enunciado. Assim, podemos ver o engajamento do locutor em “Em contrapartida, é **indubitável** que o setor carcerário não reeduca...a chance de reverter aquela realidade criminal e o envolvimento no mundo do crime, cada vez mais, seria **inevitável**.”

O uso dos conectores aditivos “além disso” e “e”, segundo Gomes (2014, p. 104), “além de acrescentar uma informação, trata-se de um mecanismo argumentativo

utilizado pelo produtor do texto para validar seu PDV, uma vez que o conector aditivo marca um argumento mais forte que o anterior”, ou seja, o locutor faz uso destes conectores para reforçar seu posicionamento de que o setor carcerário não reeduca.

O conector adversativo “em contrapartida” revela a mudança de PDV do produtor do texto em relação ao parágrafo anterior, quando afirmar que, apesar da quantidade de presos no setor carcerário ser alta, ela não reeduca os prisioneiros. Os conectores adversativos, segundo Gomes (2014, p.107), “por si só já possuem o poder de modificar a orientação argumentativa do enunciado”. Nesse exemplo, apesar do locutor ter mudado a orientação argumentativa do enunciado, ele continua assumindo a responsabilidade pelo dizer.

O aluno continua assumindo a responsabilidade pelo dizer ao utilizar o modalizador “cada vez mais” na frase “...jovens em celas de grandes criminosos não teriam a chance de reverter aquela realidade criminal e o envolvimento no mundo do crime, **cada vez mais**, seria inevitável. O enunciador utiliza este modalizador para expressar que, estando os jovens em contato com os criminosos, aumentaria a probabilidade de continuarem no mundo do crime, uma vez que estes detentos iriam influenciar os menores a permanecer no crime oferecendo vantagens.

EXEMPLO 04

Artigo de opinião: Ressocializar é dever da família, da escola e do estado.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Segundo o deputado federal Jean Wyllys, fez uma ressalta clara no término de seu discurso sobre esse tema - “Existe dramas para o setor carcerário apodrecido, que não ressocializa, apenas vão ser dominados por facção criminosas.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - marcador do discurso reportado; - elemento gráfico;

No exemplo 04, o uso do marcador discursivo “segundo” e do elemento gráfico aspas marcam o discurso do outro no enunciado, e, conseqüentemente, a não responsabilidade enunciativa pelo dizer do enunciado. Vale destacar que o aluno utiliza o marcador discursivo “segundo” para trazer a voz do outro em seu discurso, porém de maneira equivocada, uma vez que deveria ser colocado antes da citação. Sendo assim, o enunciado correto seria “O deputado federal Jean Wyllys fez uma

ressalva clara no término de seu discurso sobre o tema. Segundo o deputado, “Existem dramas para o setor carcerário apodrecido que não ressocializa, apenas vão ser dominados por facção criminosas.”

EXEMPLO 05

Artigo de opinião: Ressocializar é dever da família da escola e do estado.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Destarte, com base nos argumentos apresentados, deixa claro que tirar jovens de uma área de risco para outra só aumentará a criminalidade, e prender nunca resolveu esse problema como esse. Sendo assim, acredito que a ressocialização teria mais efeitos em uma educação de qualidade, e uma assistência social mais presente na sociedade. Ressocializar é dever da família da escola e do estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - modalizadores; - conectores; - marca de asserção quando referida a primeira pessoa;

O exemplo 05 traz a presença da primeira pessoa desinencial no verbo *acreditar*, em frases assertivas no presente do indicativo, o que instaura a assunção da responsabilidade enunciativa pelo dizer por parte do aluno. Nesse sentido, o enunciador utiliza o verbo em primeira pessoa para expor seu ponto de vista contra a redução da maioria penal.

A assunção da responsabilidade enunciativa é marcada também pelo uso dos conectores conclusivos “destarte” e “sendo assim”, uma vez que o enunciador assume a responsabilidade pelo dizer, ao tentar justificar sua posição contrária a redução da maioria penal.

O uso do modalizador “claro” configura-se como um PDV total ou assunção da responsabilidade enunciativa quando o enunciador tentar mostrar ao receptor que seus argumentos citados durante o artigo de opinião comprovam que aumentaria a criminalidade dos jovens. Nesse sentido, percebemos uma característica bem recorrente em artigos de opinião, o dialogismo, que, segundo Jesus e Petroni (2008, p. 75), “...o artigo de opinião é dialógico e essa dialogicidade se torna evidente no processo de sua produção, que compreende desde o levantamento da situação polêmica até a etapa final de produção textual”.

5.2 ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – REDUZIR OU NÃO A MAIORIDADE PENAL?

Na análise do artigo de opinião em questão, percebemos várias marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, por exemplo: tempo verbal, com destaque para o presente, modalizadores, conectores, marca do discurso reportado, dêitico temporal e o tempo verbal no passado, marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa, discurso indireto e pronome oblíquo.

EXEMPLO 06

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>É inegável que o número de crianças e adolescentes no mundo do crime está crescendo cada vez mais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tempo verbal com destaque para o presente; - modalizador;

No exemplo 06, podemos perceber a voz do enunciador no texto e, conseqüentemente, a assunção da responsabilidade enunciativa no uso do verbo “ser”, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, uma vez que o locutor utiliza este verbo de ligação para ligar o sujeito da oração à sua característica (inegável), ou seja, o enunciador utiliza este verbo para expressar o estado como se encontram as crianças e adolescentes no mundo do crime, e, assim, estabelece uma relação entre o sujeito e sua característica.

Podemos perceber novamente que a fonte do enunciado é o locutor do texto no momento que o enunciador utiliza o modalizador “inegável” para expressar que não deixa dúvida o aumento da criminalidade envolvendo crianças e adolescentes. Nesse sentido, o locutor faz uso do modalizador “cada vez mais” para enfatizar novamente que à medida que o tempo passa, mais cresce o número de adolescentes e crianças no mundo do crime. Vale destacar que o modalizador “cada vez mais” foi empregado como advérbio de intensidade (bastante ou muito).

EXEMPLO 07

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

<p>Segundo o levantamento feito pelo Globo, houve um aumento de apreensão de crianças e adolescentes em relação a criminalidade, ao ano de 2011, que foi de 14,3%.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - marcador de discurso reportado; - dêitico temporal e o tempo verbal no passado.
---	--

No exemplo 07, podemos observar a não assunção da responsabilidade pelo autor, através do uso do marcador de discurso reportado “segundo”, ou seja, o aluno se utiliza de outra fonte enunciativa, qual seja, o jornal Globo, para sustentar sua opinião sobre o aumento da criminalidade de crianças e adolescentes. Além disso, o uso dos verbos “haver” e “ir” no pretérito perfeito comprova, mais uma vez, o distanciamento do locutor com o dizer do enunciado e, conseqüentemente, a não assunção da responsabilidade enunciativa.

EXEMPLO 08

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Podemos observar que o número de roubos, assaltos, e etc. cometidos por crianças e adolescentes, vem conseqüentemente aumentando, pois a maioria deles vivem sem cuidados de suas famílias. Segundo o relato do advogado Ariel Castro Alves revela que a proteção as crianças avançou bastante nos últimos anos, mas em relação aos adolescentes, ainda encontram problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - marca de asserção, quando referida a primeira pessoa; - conector; - modalizadores; - marcador do discurso reportado;

No exemplo 08, a assertiva “Podemos observar que o número de roubos, assaltos, e etc. cometidos por crianças e adolescentes vem, conseqüentemente, aumentando, pois a maioria deles vivem sem cuidados de suas famílias” comprova a assunção da responsabilidade enunciativa do aluno ao utilizar o verbo “poder” na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, uma vez que o locutor do texto chama a atenção do interlocutor, por meio do dialogismo, para que ele perceba que não é só o autor do texto que observa esse aumento da criminalidade de jovens e

crianças , mas que também o próprio receptor pode perceber esse fenômeno. Além disso, o enunciador faz o uso do modalizador “maioria” para especificar que não são todas as crianças e adolescentes que estão na criminalidade, mas algumas que se encontram inseridos em famílias desestruturadas.

Na segunda assertiva, podemos observar o distanciamento do locutor no enunciado e, conseqüentemente, a não assunção da responsabilidade enunciativa ao utilizar o marcador de discurso reportado “segundo”, ou seja, o locutor não assume a responsabilidade pelo dizer e atribui o PDV a outra fonte, que é o advogado Ariel Castro Alves. Nesse sentido, o locutor expõe que a informação sobre o avanço da proteção as crianças, nos últimos anos, não é um dado dele, mas de outra fonte – o advogado, buscando, assim, o discurso do outro para sustentar seu posicionamento sobre o aumento da criminalidade entre as crianças. Na frase “...a proteção as crianças avançou bastante nos últimos anos” apresenta um sujeito explícito de terceira pessoa do singular configurando o discurso indireto e marcando a não assunção do locutor, ou seja, o aluno imputa o PDV a outra fonte que é o advogado Ariel Castro.

O uso do conector adversativo “mas” marca uma oposição, logo, uma mudança de PDV e uma mudança na orientação argumentativa do advogado, ou seja, a fonte do saber (o advogado) revela que, apesar de ter havido investimento na proteção de crianças envolvidas no crime, ainda encontra-se uma lacuna em relação aos cuidados com adolescentes no crime. Nesse caso, o enunciador busca preservar sua face novamente, usando a adversidade como recurso.

EXEMPLO 09

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Em meu pensar, esses levantamentos feitos em um certo tempo, nos mostram um pouco da nossa real situação, do aumento da criminalidade.	<ul style="list-style-type: none"> - índices de pessoa; - modalizador; - pronome oblíquo

No exemplo 09, podemos observar o engajamento do locutor ao utilizar o índice de pessoas “*meu*” e o uso dos modalizadores “*pouco*” e “*real*”, uma vez que ele busca mostrar ao receptor que os dados estatísticos apresentados até o momento sobre a criminalidade envolvendo adolescente e crianças não são suficientes para

revelar a situação real da criminalidade no nosso país. O locutor utiliza também o índice de pessoa “*nossa*” para chamar a atenção do interlocutor para observar que este é um problema social que abrange todo o país. Além disso, o uso do pronome oblíquo átono “nos” comprova, mais uma vez, que a assunção da responsabilidade enunciativa do locutor é percebida pelo dialogismo, quando o enunciador chama a atenção do interlocutor para um problema social coletivo, ou seja, este problema deve ser percebido por todos da população, uma vez que a criminalidade atinge tanto os cidadãos de bem quanto as pessoas envolvidas no mundo do crime.

Neste mesmo exemplo, podemos observar também que o locutor imputa o dizer do enunciado a outra fonte, quando afirma: “*esses levantamentos feitos em um certo tempo, nos mostram um pouco da nossa real situação...*”, ou seja, o enunciador busca outra fonte do saber para mostrar ao receptor que a real situação da criminalidade entre adolescentes e crianças é comprovada através de dados estatísticos e não apenas por sua opinião sobre o assunto.

EXEMPLO 10

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
A melhor maneira de ajudar-mos esses adolescentes é conversando, colocando eles para fazer atividade socioeducativas, como futebol que talvez chame a atenção seria da maioria , que os tiram do mundo do crime.	- marca de asserção, quando referida a primeira pessoa; - modalizadores _conector

No exemplo 10, percebemos a assunção da responsabilidade enunciativa e, conseqüentemente o engajamento do locutor no enunciador quando utiliza os modalizadores “*melhor*” e “*maioria*”, pois ele faz uso destas marcas para sugerir medidas eficazes que possam ajudar pelo menos a maioria dos adolescentes a saírem do mundo do crime. Vale destacar que o enunciador traz através do uso do verbo “*ajudar*” no futuro do subjuntivo e do conector “*talvez*” uma possibilidade de como tirar os adolescentes da criminalidade.

No final da assertiva “*...como futebol que talvez chame a atenção seria da maioria, que os tiram do mundo do crime*”, percebemos que o aluno apresentou uma

ideia confusa, apresentando uma incompletude no que se refere ao entendimento do enunciado e tivemos de fazer um enorme esforço cognitivo na busca do sentido.

EXEMPLO 11

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Sou sim a favor da redução, pois a partir de uma certa idade, entre os 12 e 15, os adolescentes já tem o pensamento sobre o que é certo e o que é errado. E, eles já sabem o que fazer e não fazer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - marca de asserção, quando referida a primeira pessoa; - conector; - dêitico temporal;

Podemos perceber, no exemplo 11, o engajamento do locutor no enunciado e, conseqüentemente, a assunção da responsabilidade enunciativa ao utilizar a primeira pessoa desinencial do verbo “*ser*” no presente do indicativo para revelar que é a favor da redução da maioria penal.

O uso do conector explicativo “*pois*” revela também o engajamento do locutor no enunciado, uma vez que o enunciador faz uso desse recurso para explicar seu ponto de vista a favor da redução da maioria penal dos adolescentes no Brasil.

Os dêiticos temporais “*entre os 12 e 15*” e “*já*” confirmam, mais uma vez, a voz do locutor no enunciado, pois o enunciador faz uso destas marcas para especificar o período de idade em que os adolescentes mais cometem crimes e que, nesta fase, eles possuem uma maturidade para responder pelos seus atos. Vale destacar que, no enunciado: “*E, eles já sabem o que fazer e não fazer*”, o aluno faz um parágrafo desnecessariamente para expor sua opinião e repete, novamente, o mesmo pensamento que vinha discutindo no parágrafo anterior, tornando o enunciado redundante.

EXEMPLO 12

Artigo de opinião: reduzir ou não a maioria penal?	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Existe sim uma pequena ajuda do governo que não é o suficiente para</p>	<p>-modalizadores</p>

que esses adolescentes não entrem no mundo do crime.	
--	--

No exemplo 12, podemos perceber que a fonte do enunciado é o “aluno”, uma vez que ele se coloca no texto ao introduzir os modalizadores “pequena” e “suficiente”. Neste exemplo, o aluno equivoca-se na construção da conclusão do artigo de opinião, pois deveria fazer o fechamento do conteúdo que desenvolveu durante o texto, através da retomada da discursão e, posteriormente, trazer sugestões de como solucionar esse problema social no Brasil, ou seja, ele traz um dado que poderia ser concluído para finalizar seu texto.

5.3 ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL NO BRASIL

No artigo de opinião analisado, percebemos várias marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, como: modalizadores, dêiticos espaciais, índice de pessoa, conectores, marca de asserção, quando referida a primeira pessoas e tempo verbal com destaque para o presente.

EXEMPLO 13:

Artigo de opinião: A redução da maioria penal no Brasil.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
A questão da redução da maioria penal está sendo muito abordado aqui no Brasil. Muitas pessoas são a favor dessa lei e já outras tem uma opinião contrária a essa questão.	- modalizador; - dêitico espacial;

No exemplo 13, fica evidente que o locutor demonstra não ser a fonte do PDV, mas que se engaja totalmente com o dizer, assumindo um PDV parcial ou quase-RE, ou seja, ele utiliza o dizer do outro (muitas pessoas) para dar seu ponto de vista de que a questão da maioria penal está sendo discutida não só por ele, mas por várias pessoas. Sendo assim, a presença do modalizador “*muito*” e o uso do dêitico espacial “*aqui*” configuram como marcas de engajamento do aluno com o dizer do enunciado.

EXEMPLO 14

Artigo de opinião: A redução da maioridade penal no Brasil.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Mas, na minha opinião, essa redução da maior idade penal não iria resolver a criminalidade no Brasil porque esses menores infratores só irão sair dessas cadeias muito piores do que entraram, uma vez que lá dentro eles vão está juntos com bandidos que cometeram crimes muito piores do que os deles e poderão influencia-los ainda mais no mundo do crime.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - índice de pessoa; - conectores; - modalizadores

No exemplo 14, observamos que o locutor inicia o parágrafo com um conector adversativo “*mas*” para contrapor a ideia do parágrafo anterior a respeito das pessoas que são a favor da redução da maioridade penal e, conseqüentemente, acaba se engajando no dizer do enunciado ao expor, em seguida, seu posicionamento contra a redução da maioridade penal. Nesse sentido, observa-se através das marcas linguísticas, a assunção da responsabilidade enunciativa do enunciador quando ele utiliza o índice de pessoa no fragmento: “*Mas, na **minha** opinião, essa redução da maior idade penal não iria resolver a criminalidade no Brasil ...*” para expor seu posicionamento desfavorável a redução da maioridade penal no Brasil.

Além disso, o enunciador faz uso dos conectores “porque” e “uma vez que”, respectivamente explicativo e causal, para tentar convencer o interlocutor a acreditar em seu PDV contrário à redução da maioridade penal no Brasil.

O uso dos modalizadores “muito piores” e “ainda mais” comprova, mais uma vez, que o autor se insere no texto através de uma apreciação, sendo responsável pelo dizer, uma vez que expõe um juízo de valor sobre os menores infratores que, ao entram em contato com bandidos na cadeia, sairão de lá com seus comportamentos piores, por influência dos presidiários.

EXEMPLO 15

Artigo de opinião: A redução da maioridade penal no Brasil.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
<p>Além disso, sou contra a redução da maioridade penal porque estão com sua capacidade além do permitido e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conectores; - marca de asserção, quando referida a primeira pessoa;

com essa redução o governo vai ter que fazer novos presídios para esses menores infratores e esse dinhei que vai ser gasto poderia ser aplicado na educação, saude e também na segurança.	- modalizadores;
--	------------------

No exemplo 15, podemos perceber o engajamento do enunciador pelo dizer e, conseqüentemente, a assunção da responsabilidade enunciativa ao utilizar o verbo *ser* na primeira pessoa desinencial do presente do indicativo, para expressar, novamente, sua opinião contrária à redução da maioria penal.

A presença dos conectores aditivos “além disso” e “e também” nos enunciados, marcam a voz do locutor no texto e, segundo Gomes (2014, p. 104), “além de acrescentar uma informação, trata-se de um mecanismo argumentativo utilizado pelo produtor do texto para validar seu PDV, uma vez que o conector aditivo marca um argumento mais forte que o anterior”, ou seja, o locutor faz uso destes conectores para reforçar seu posicionamento contrário à redução da maioria penal no Brasil. Já o conector explicativo “porque”, utilizado também como marca de assunção do dito, foi utilizado pelo aluno para justificar sua opinião contra a redução da maioria penal.

O uso do modalizador “*novos*” justifica, mais uma vez, o engajamento do aluno e, conseqüentemente, a assunção do PDV dos enunciados, uma vez que o locutor emite um juízo de valor sobre o estado físico em que se encontram os presídios no Brasil, ou seja, a partir dele, entende-se que os presídios brasileiros encontram-se velhos e sem capacidade para acumular mais presidiários.

Neste exemplo 14, percebemos uma incompletude na assertiva: “Além disso, sou contra a redução da maioria penal porque estão com sua capacidade além do permitido. Além disso, percebemos que o locutor escreve a palavra “dinhei”, ao invés de “dinheiro” em: “...o governo vai ter que fazer novos presídios para esses menores infratores e esse dinhei ...”, esse equívoco cometido pelo locutor corresponde à pressa em finalizar sua escrita e à falta de revisão após concluir o artigo de opinião.

EXEMPLO 16

Artigo de opinião: A redução da maioria penal no Brasil	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
	- índice de pessoa;

<p>A minha opinião conclusão disso tudo é que, o governo deveria fazer projetos para tirar esses menores da rua e também apoio a essas famílias as escolas devem fazer palestras com os menores e familiares para alertar sobre os riscos que os menores enfrentam.</p>	<p>- conector;</p>
---	--------------------

A assunção da responsabilidade enunciativa, neste exemplo 16, é marcada pelo índice de pessoa “*minha*” para expor, posteriormente, uma opinião de como poderia solucionar a criminalidade dos adolescentes no Brasil. O enunciador faz uso do conector aditivo “e também”, no enunciado, para acrescentar uma informação, ou seja, para ele não basta apenas o apoio de projetos do governo para solucionar a criminalidade dos adolescentes, mas também deveria haver ajuda aos familiares para lidar com essa situação.

Neste exemplo, podemos perceber um equívoco provocado pelo aluno durante a construção dos enunciados, quando afirma: “A minha opinião conclusão disso tudo é que...”, pois não era necessário utilizar a ‘palavra “conclusão” no enunciado, tornando-o redundante.

Na construção da assertiva: “...o governo deveria fazer projetos para tirar esses menores da rua e também apoio a essas famílias as escolas devem fazer palestras com os menores e familiares...”, percebemos vários equívocos cometidos pelo aluno que dificultam o entendimento do enunciado, como, por exemplo, o uso inadequado do conector aditivo “e também”, uma vez que deveria ter sido colocado o conector explicativo “como”. Além disso, observa-se os usos inadequados do substantivo “apoio” e do verbo “dever” no enunciado. Sendo assim, uma das possibilidades corretas para a assertiva seria: o governo deveria fazer projetos para tirar esses menores da rua, como apoiar as famílias dos menores e as escolas deveriam fazer palestras com os menores e familiares...”.

Vale destacar também, neste exemplo, a falta de pontuação nas palavras: também e famílias.

5.4 ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – MUDA ALGUMA COISA? OBVIAMENTE É A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

O artigo de opinião analisado apresenta como marcas da (não)assunção da responsabilidade enunciativa modalizadores, conectores, marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa, verbo de atribuição da fala e tempo verbal com destaque para o presente.

EXEMPLO 17

Artigo de opinião: Muda alguma coisa? Obviamente é a redução da maioria penal	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
A maioria penal é um assunto muito complexo, por sua vez tem que ser debatido e discutido com calma e sempre visando o melhor para a população.	- modalizadores; - conectores;

No exemplo 17, o locutor faz uso dos modalizadores “*muito*”, “*complexo*”, “*calma*” e “*sempre*” para emitir um juízo de valor sobre a maioria penal que deve ser bem pensada pela população brasileira antes de ser aprovada em lei. Dessa forma, podemos perceber que a fonte do enunciado é o aluno.

O uso dos conector aditivo “e” na assertiva “...discutido com calma e sempre visando o melhor para a população.” marca a voz do locutor no texto e segundo Gomes (2014, p. 104), “além de acrescentar uma informação, trata-se de um mecanismo argumentativo utilizado pelo produtor do texto para validar seu PDV, uma vez que o conector aditivo marca um argumento mais forte que o anterior”, ou seja, o locutor faz uso destes conectores para reforçar que ao se discutir a redução da maioria penal no Brasil é preciso levar em conta o bem comum da população. Vale destacar a redundância cometida pelo enunciativo na assertiva: “*A maioria penal é um assunto muito complexo, por sua vez, tem que ser **debatido e discutido** com calma...*”, uma vez que, o verbo “debater” e “discutir” tem o mesmo valor semântico.

Merece destaque, no exemplo 16, quando o locutor utiliza o conector adversativo “por sua vez” para expressar a mudança de sua orientação argumentativa, mas continua sendo o responsável pelo dizer do enunciado, ou seja, ele utiliza esta marca linguística para expressar que, apesar do assunto em questão (a redução da

maioridade penal) ser um assunto difícil de ser entendido ou resolvido, mas deve ser pensado e discutido por toda a população.

EXEMPLO 18

Artigo de opinião: Muda alguma coisa? Obviamente é a redução da maioria penal	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Eu acho que aprovar a redução da maioria penal é lotar ainda mais os presídios, dados apontam que um presidiário gasta 3 vezes mais que um estudante por ano na escola.	<ul style="list-style-type: none"> - marca de asserção, quando referida a primeira pessoa; - modalizadores; - verbo de atribuição da fala;

No exemplo 18, percebe-se que a fonte do enunciado é o locutor, uma vez que ele apresenta o verbo “achar” na primeira pessoa desinencial do presente do indicativo, para expressar sua opinião contrária à redução da maioria penal. Além disso, o enunciador utiliza o modalizador “*ainda mais*” para dar a ideia de que aprovando a redução da maioria penal irá prejudicar ainda mais o problema social do país, pois o Brasil não teria condições financeiras para construir novos presídios para comportar mais infratores.

Merece destaque, ainda, no exemplo 17, que o aluno traz um dado para o enunciado, sem especificar a fonte do saber, mostrando, portanto, que, embora se engaje pelo dizer, ele não é a fonte do PDV. Para isso, o aluno faz uso do verbo de atribuição da fala “apontar”, na terceira pessoa desinencial do presente do indicativo, para trazer um dado de outra fonte. Vejamos na assertiva: “...dados apontam que um presidiário gasta 3 vezes mais que um estudante por ano na escola”. Vale destacar que este equívoco praticado pelo enunciador fará parte de nossa proposta didática para que o locutor tenha consciência da importância de citar a fonte do saber para dar sustentação aos seus argumentos.

EXEMPLO 19

Artigo de opinião: Muda alguma coisa? Obviamente é a redução da maioria penal	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Sou contra pois isso faz com quem os adolescentes fiquem cada vez mais	<ul style="list-style-type: none"> - marcas de asserção, quando referidas a primeira pessoa;

perto da criminalidade e se tornem mais indefesos, até por que, somos imaturos.	- conectores; - modalizadores
---	----------------------------------

No exemplo 19, as marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa em “**Sou** contra pois isso faz ...até por que, **somos** imaturos” apontam que o locutor assume a responsabilidade pelo dizer, ao expor sua opinião contrária à redução da maioria penal e revela, através do verbo “ser”, na primeira pessoa do plural, que o locutor é um adolescente.

O uso dos modalizadores “mais indefesos”, “cada vez mais” e “imaturos” comprovam o engajamento do aluno pelo dizer, uma vez que ele atribui juízos de valores aos adolescentes. Além disso, o uso dos conectores “e” e “até porque” também revelam a voz do locutor no texto.

Nesse exemplo 18, podemos perceber alguns equívocos cometidos pelo aluno, como: inicia o parágrafo dando sua opinião contra a redução da maioria penal sem fazer uma introdução sobre o assunto, o uso do porquê separado e a falta de vírgula entre o conector “cada vez mais”.

EXEMPLO 20

Artigo de opinião: Muda alguma coisa? Obviamente é a redução da maioria penal	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Um caminho viável é criar centros de jovens para protegelos	-modalizador; - tempo verbal com destaque para o presente;

No exemplo 20, observamos a assunção da responsabilidade enunciativa do aluno, ao utilizar o modalizador “viável” para atribuir um juízo de valor ao enunciado. Além disso, o verbo “ser” no presente do indicativo comprova o engajamento do aluno pelo dizer do enunciado.

Podemos destacar, ainda, que o exemplo 19 trata-se de uma conclusão, em que o aluno deveria ter desenvolvido mais sua escrita, ou seja, deveria ter feito uma pequena introdução do que vinha sendo discutido no texto, anteriormente, e, posteriormente, sugerir uma proposta de como evitar que a criminalidade dos jovens aumente no Brasil.

Neste mesmo exemplo, percebemos um equívoco ortográfico cometido pelo locutor, ao escrever a palavra “protegê-los” da seguinte forma: protegê-los.

5.5 ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO – DIGA NÃO A MAIORIDADE PENAL

Na análise do artigo de opinião “Diga não a maioria penal”, observamos como marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa: modalizadores, marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa, conectores, marca de asserção, quando referida à terceira pessoa.

EXEMPLO 21

Artigo de opinião: Diga não a maioria penal.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
A maioria penal é um assunto que está sendo muito discutida no Brasil, dividindo muitas opiniões. Sou contra, pois é mais eficiente educar do que punir e alterando a lei não reduziremos a insegurança.	<ul style="list-style-type: none"> - modalizadores; - marca de asserção, quando referidas a primeira pessoa; - conector;

O exemplo 21 traz a presença da primeira pessoa desinencial dos verbos “ser” e “reduzir”, respectivamente no presente do indicativo e futuro do pretérito, que instauram a assunção da responsabilidade enunciativa pelo dizer por parte do aluno.

O uso dos modalizadores “muito”, “muitas” e “mais eficiente” comprovam, mais uma vez, o engajamento do aluno com o dizer, uma vez que o aluno emite sua opinião sobre o dizer.

Neste mesmo exemplo, o aluno utiliza o conector aditivo para acrescentar uma nova informação ao enunciado e revela seu engajamento no texto.

EXEMPLO 22

Artigo de opinião: Diga não a maioria penal.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
É mais eficiente educar do que punir, pois uma educação de qualidade seria uma ferramenta muito mais eficiente para resolver os problemas da criminalidade entre os jovens do	<ul style="list-style-type: none"> - modalizadores; - conector;

que o investimento em mais prisões para os mesmos.	
---	--

No exemplo 22, percebemos, mais uma vez, que a fonte do enunciado é o aluno, uma vez que, que utiliza os modalizadores “mais eficiente”, “muito mais” e “mais” para emitir um juízo de valor sobre os fatos.

O uso do conector explicativo “pois” foi utilizado pelo aluno para justificar seu posicionamento a favor da educação como meio de resolver a criminalidade entre os jovens, além de revelar a assunção da responsabilidade enunciativa pelo dizer do aluno.

EXEMPLO 23

Artigo de opinião: Diga não a maioria penal.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.
Alterando a lei não reduziria a insegurança, pois em vez de diminuir a prática de delitos, colocaria de vez crianças e adolescentes no mundo do crime. A entrada precoce da criança e do adolescente na prisão iria favorecer e aprofundar o menor no universo criminal – afirmou a socióloga Camila Nunes.	<ul style="list-style-type: none"> - conector; - modalizador; - marca de asserção, quando referida a terceira pessoa

No exemplo 23, o uso do conector explicativo “pois” e o uso do modalizador “de vez” permitem-nos inferir que o aluno aqui se insere no texto e, conseqüentemente, assume a responsabilidade enunciativa pelo dizer, embora deixa claro na assertiva: “a entrada precoce da criança e do adolescente na prisão iria favorecer e aprofundar o menor no universo criminal – afirmou a socióloga Camila Nunes” que o aluno não é a fonte do saber desse enunciado, através da marcação de asserção do verbo “afirmar”, quando referida à terceira pessoa.

Um outro equívoco cometido pelo aluno é quando traz uma citação direta em seu texto da socióloga Camila Nunes, sem utilizar o elemento ortográfico – aspas.

EXEMPLO 23

Artigo de opinião: Diga não a maioria penal.	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

<p>Em virtude do que foi mencionado, deve-se investir mais na educação e criar novos programas para um desenvolvimento melhor dos jovens. Todos devemos persistir em um mundo melhor para cada um.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conector; - modalizadores; - marca de asserção, quando referida a primeira pessoa;
--	--

Neste último exemplo, podemos perceber o engajamento do aluno com o dizer e, conseqüentemente, a assunção da responsabilidade enunciativa ao utilizar o conector conclusivo “em virtude do que foi mencionado” para fazer o fechamento do seu texto e propor uma sugestão para a problemática discutida no artigo de opinião. Além disso, observamos o engajamento do locutor no uso dos modalizadores “mais” e “melhor para expor sua opinião sobre o fato.

Uma outra marca de assunção da responsabilidade enunciativa pelo dizer é encontrada no final do parágrafo quando o aluno utiliza o verbo “dever”, na primeira pessoa desinencial do presente do indicativo, marcado pelo dialogismo, para revelar ao interlocutor que todas as pessoas procuram o melhor para suas vidas, independentemente de ser um bandido ou um cidadão de bem.

Após a análise das produções escritas, percebemos uma heterogeneidade de PDV no gênero de discurso artigo de opinião. Assim, encontramos como PDV frequentes no primeiro artigo de opinião analisado o PDV do aluno, que pode ser observado nas marcas de asserção, referidas à primeira pessoa, o uso dos modalizadores e conectores. Porém, também encontramos o PDV de outra instância enunciativa, a exemplo do PDV do deputado federal Jean Wyllys, através das marcas de não assunção marcadas pelo discurso reportado e o uso de elemento gráfico e ortográfico – aspas. No segundo artigo, detectamos com maior frequência o PDV do aluno e, como também, outras fontes enunciativas, a exemplo do PDV do Jornal Globo e do PDV do advogado Ariel Castro Alves. Já no terceiro artigo de opinião, encontramos com maior frequência o PDV do aluno, mas também um caso de quase-responsabilidade enunciativa marcada pelo uso de dêitico espacial e modalizador. Nos quarto e quinto artigos de opinião analisados, encontramos com maior frequência o PDV do aluno, mas também outras fontes enunciativas, por meio do uso de verbos de atribuição de fala e o marcador de asserção referidos à terceira pessoa.

Nesse sentido, entendemos que a ocorrência de vários PDV nos artigos de opinião se deve aos seguintes motivos:

- Por ser um gênero que se articula a uma polêmica anunciada, o aluno utiliza-se de várias vozes favoráveis ou contrárias para defender sua tese;
- Para convencer o leitor a acreditar em sua opinião sobre o tema discutido, utilizando vários tipos de argumentos, como os de autoridade (que comprovam a “voz especialista” sobre o assunto tratado);

Na análise dos artigos de opinião, podemos perceber os PDV por meio de várias marcas linguísticas materializadas no texto. Nos exemplos analisados, encontramos 67 ocorrências de marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Vale destacar que, em alguns exemplos, encontramos mais de uma marca. Em seguida, apresentaremos um quadro com o percentual com que cada marca apareceu em nossa análise:

Quadro 8: Marcas linguísticas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa encontradas na análise

Quantidade de ocorrências	Marcas linguísticas de (não)assunção da responsabilidade enunciativa
Modalizadores	24
Conectores	16
Marcas de asserção, quando referida a primeira pessoa	10
Marcadores do discurso reportado	3
Índice de pessoa	3
Tempo verbal com destaque para o presente	3
Dêitico temporal e o tempo verbal no passado	1
Discurso indireto	1
Elementos gráficos e ortográficos	1
Pronome oblíquo	1
Dêitico temporal	1
Dêitico espacial	1
Verbo de atribuição da fala	1

Marcas de asserção, quando referida a terceira pessoa	1
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Pelo exposto no quadro 8, podemos perceber que as marcas linguísticas que desempenham um papel relevante na sinalização da orientação argumentativa do enunciador são as marcas de assunção da responsabilidade enunciativa, a exemplo dos modalizadores, conectores e as marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa. Contudo, encontramos também, em pequena recorrência, marcas do discurso de outra fonte enunciativa, a exemplo de verbo de atribuição, marca de asserção, quando referida à terceira pessoa, entre outras.

Em relação aos PDV mais recorrentes nas análises das produções escritas, percebemos que em todos os artigos de opinião analisados predominam mais o PDV do aluno, apesar de encontrarmos, em pequena recorrência, PDV de outras fontes enunciativas. Dessa forma, essa prevalência do PDV do aluno nas produções justifica-se por ser um gênero de discurso que permite que o autor do texto possa expressar sua opinião sobre uma determinada temática.

Quanto à recorrência do PDV de outra fonte enunciativa nos artigos de opiniões analisados, percebemos que o aluno faz uso das palavras de outrem para expressar seu ponto de vista e, conseqüentemente, fortalecer seu argumento.

Diante disso, concordamos com Gomes (2014, p. 141), quando afirma que “a (não) assunção da responsabilidade enunciativa se configura como mecanismo argumentativo fortemente marcado pelo produtor do texto com vista a seus propósitos argumentativos”.

Com isso, percebemos a importância de trabalhar esses mecanismos de (não) assunção da responsabilidade enunciativa nas aulas de Língua Portuguesa, pois possibilita ao aluno compreender melhor a produção e compreensão do texto, como afirma Gomes (2014, p. 141):

Discutir esses mecanismos de (não) responsabilidade enunciativa em variados gêneros discursivos é oferecer ferramentas para que o cidadão leia textos identificando os diversos PDV presentes e seus efeitos de sentido, o que, seguramente, contribuirá para um melhor entendimento do processo de produção e compreensão de textos, logo, para uma melhor formação do indivíduo com base na autonomia e na criticidade.

Portanto, entendemos que trabalhar as marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso artigo de opinião possibilitará ao aluno um novo olhar sobre a leitura e a escrita de variados gêneros, não só no âmbito escolar, como também nos textos de circulação social.

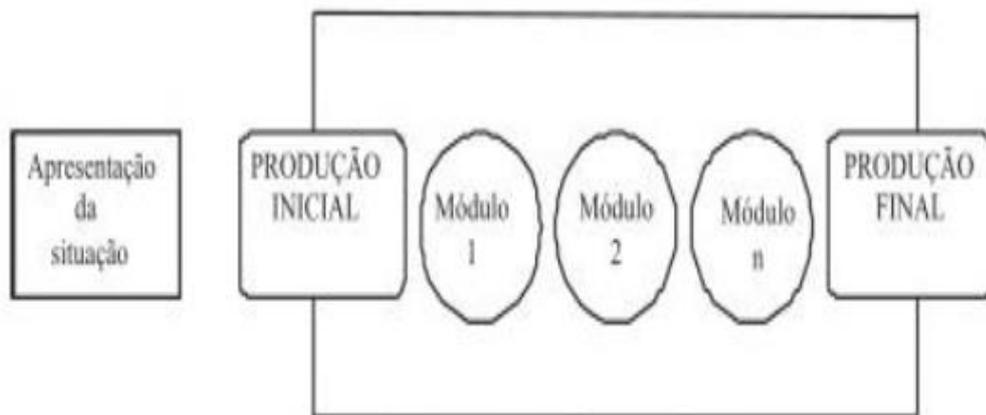
6 PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta pesquisa, tivemos a pretensão de elaborar uma proposta de uma sequência didática envolvendo o fenômeno da RE no gênero de discurso artigo de opinião, com o intuito de colaborar para o Ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades específicas dos alunos, além de melhorar sua criticidade e seu posicionamento diante do texto.

Esse trabalho foi desenvolvido através de sequência didática, utilizando como pressupostos teóricos estudos realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As sequências didáticas são um conjunto de atividades programadas sistematicamente com objetivos específicos, realizado pelo professor, para desenvolver nos discentes conhecimentos de inúmeras práticas de uso da linguagem, em diversas situações de comunicação. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalhar os gêneros de textos através de uma sequência didática possibilita ao aluno dominar melhor o gênero, além de saber escrever ou falar adequadamente nas diversas situações de comunicação. Esses autores definem alguns passos que devem ser seguidos em uma sequência didática, conforme o esquema a seguir:

Esquema 4: Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com o esquema, apresentamos, a seguir, como funciona cada etapa do processo da sequência didática:

A apresentação da situação é o momento em que apresentamos o projeto aos alunos, tendo como suporte um gênero de discurso. Nessa etapa, os alunos devem entender como funcionará o projeto, para que, junto com o professor, possa perceber seu progresso durante todo o trabalho. Para isso, é mostrada a problemática que pretende ser resolvida durante a aplicação da sequência didática, através de uma produção de um texto oral ou escrito.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), esse momento proporciona aos alunos fazer uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Após a apresentação da situação, inicia-se a segunda etapa que é a primeira produção do gênero pelos alunos. Nessa fase, não são feitas muitas exigências quanto à produção do gênero, porque serve apenas para observar e “avaliar de maneira bem precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Quanto aos módulos da sequência didática, o esquema 4 apresenta três módulos, porém, dependendo da observação e diagnóstico realizado na fase anterior, a sequência didática pode apresentar quantos módulos forem necessários para atingir o objetivo do projeto. Nessa etapa, o professor irá trabalhar os problemas e as dificuldades apresentadas nas observações da produção inicial dos alunos, como: o conhecimento prévio, o gênero, o contexto de ensino, suas habilidades em relação ao gênero e ao assunto em foco.

Em relação à produção final, esse é o momento em que o aluno apresenta o conhecimento adquirido durante a aplicação dos módulos de atividades. Além disso, é o momento de avaliação do professor em que compara a produção inicial com a produção final do aluno, para saber se o trabalho realizado obteve resultado positivo ou não quanto à construção do conhecimento linguístico do aluno.

Dessa maneira, abordaremos, a seguir, como desenvolvemos nossa sequência didática com foco na RE dos artigos de opinião produzidos pelos alunos.

Na primeira etapa da sequência didática denominada de *Apresentação da Situação*, apresentamos para os alunos os objetivos do trabalho e o gênero de discurso a ser trabalhado na proposta - artigo de opinião. E, em seguida, explicamos que um dos problemas mais recorrentes nos artigos de opinião produzidos por eles

era a maneira equivocada de expor os argumentos de autoridade para dar sustentação aos seus argumentos e que seria trabalhado um projeto sobre a RE como perspectiva de intervenção para tentar resolver essa problemática.

Ainda nessa etapa, distribuimos um artigo de opinião “Internet eleições”, retirado do site <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1709200913.htm>, para que os alunos fizessem uma leitura individual e silenciosa do gênero. Após a leitura, mostramos aos alunos que os textos lidos tratavam-se de um artigo de opinião e, em seguida, fizemos alguns questionamentos referentes ao gênero trabalho, tais como:

- Qual o gênero abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assume a produção?
- Quem participa da produção?

Logo após os questionamentos, apresentamos e explicamos sua estrutura composicional, sua função comunicativa, seu contexto de produção, suas sequências argumentativas e os mecanismos de textualização: conexão e coesão lexical.

Em seguida, passamos para a etapa da *Produção Inicial*, em que solicitamos aos alunos que produzissem um artigo de opinião em que defendessem um ponto de vista sobre a questão: **O que é melhor para o Brasil: manter a maioria penal em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade?** Além disso, recomendamos que o aluno elaborasse o texto apresentando seu ponto de vista fundamentado, no mínimo, em dois argumentos; obedecesse a norma padrão da Língua Portuguesa e respeitasse as normas de citação de textos.

Após a elaboração da produção inicial, observamos as capacidades reais atingidas pelos alunos e suas dificuldades apresentadas, novamente, ao expor os argumentos de autoridade nos textos; orientamos o trabalho a partir de módulos conforme descrevemos a seguir:

1º MÓDULO:

Conhecendo o gênero de discurso artigo de opinião.

Objetivo: Reconhecer o artigo de opinião através de suas características prototípicas e estruturais do artigo de opinião.

Duração das atividades: 10 aulas

Atividades:

- Discussão com os alunos para identificar os conhecimentos prévios em relação ao gênero de discurso artigo de opinião. Nesta etapa, o professor deve fazer as perguntas seguintes para instigar os alunos a responderem oralmente, vejamos:
 - 1) Vocês já ouviram falar ou escreveram um artigo de opinião?
 - 2) Na sua opinião, qual a função do artigo de opinião?
- Leitura individual e silenciosa do artigo de opinião “Reforma da previdência, retirado do site: www.ndonline.com.br. Em seguida, o professor faz a leitura do texto, em voz alta, para toda a turma e explica que se trata de um artigo de opinião. Logo após, discute com os alunos as respostas aos seguintes questionamentos:
 - 1) Qual o veículo em que o texto foi publicado? Você costuma, com qual frequência, utilizar este veículo de comunicação para leitura?
 - 2) Você consegue identificar o autor do texto? De que forma?
 - 3) No artigo de opinião, apresenta alguma informação profissional do autor do texto?
 - 4) Qual é o assunto que o texto aborda? Ele é atual ou ultrapassado em relação à data de sua publicação?
 - 5) Você é a favor ou contra a polêmica abordada no texto?
 - 6) Na sua opinião, esse artigo de opinião é elaborado para qual tipo de público leitor? Que importância essas informações podem trazer para seu público leitor?
 - 7) Na sua opinião, qual é a finalidade do autor do texto em tratar desse assunto?
 - 8) De acordo com a leitura do artigo de opinião, que ideia ou tese o autor defende no texto? Com que argumentos?
- Apresentação e explicação de algumas características básicas dos artigos de opinião, como:
 - 1) O veículo de divulgação, geralmente, em jornais, revistas e *sites*;
 - 2) A pessoa que escreve, o articulista, geralmente é uma pessoa especialista no assunto abordado;
 - 3) Aborda, geralmente, assuntos da atualidade e que são motivos de polêmica na sociedade;

4) A sua finalidade é defender uma opinião ou tese, através de argumentos e tentar convencer o leitor a acreditar em seu posicionamento diante do assunto.

- Identificação no artigo de opinião “Reforma da previdência suas características prototípicas e estruturais (introdução, desenvolvimento, conclusão, argumentos, tema, título, assinatura do articulista, entre outros);
- Identificação no artigo de opinião dos elementos do contexto de produção (autor do texto/Papel social, Interlocutores/Representação Social, finalidade e circulação);
- Identificação da sequência argumentativa do artigo de opinião e as frases que a constituem (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão);

Após a aplicação das atividades do módulo 1, desenvolvemos as atividades do módulo 2 referentes ao fenômeno da RE. Para isso, explicamos o conceito de “vozes” de um texto, exemplificamos as marcas linguísticas que podem marcar o discurso do outro no texto e desenvolvemos atividades sobre o tema para que os alunos pudessem entender como a voz do outro pode contribuir para dar credibilidade aos argumentos do enunciador no gênero de discurso artigo de opinião.

Com isso, iniciamos o módulo 2 sugerindo uma atividade com o objetivo de o aluno conhecer as vozes presentes no texto através das marcas linguísticas da RE.

2º Módulo:

Conhecendo as vozes presentes no artigo de opinião através das marcas linguísticas da RE.

Objetivo: Conhecer, identificar e analisar as vozes presentes no artigo de opinião, através das marcas linguísticas da RE.

Duração das atividades: 4 aulas

Atividades:

- Leitura individual e silenciosa do artigo de opinião “A favor da redução da maioria penal já”, retirado do site www.meuartigo.brasilecola.uol.com.br;
- Leitura em voz alta do artigo de opinião pelo professor;

- Apresentação de algumas marcas linguísticas encontradas no artigo de opinião “A favor da redução da maioria penal já” que podem marcar a voz do outro no texto.
- Identificação no artigo de opinião lido - as marcas linguísticas da (não) assunção da Re (conectores adversativo; marcador do discurso reportado; elementos gráficos e ortográficos; verbos de atribuição da fala, entre outros) e discutir seus efeitos de sentido no texto.
- Revisão das marcas linguísticas da RE e discutir seus efeitos de sentido no artigo de opinião: “Maioridade seletiva”, retirado da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa – artigos de opinião.

Ainda no módulo 2, apresentamos aos alunos, coletivamente, através de slides, suas dificuldades encontradas na construção dos argumentos da produção inicial, para que eles pudessem entender melhor a nossa proposta de trabalho quanto à RE, ou seja, que entendessem como as diferentes vozes encontradas no texto servem para embasar os argumentos do autor. Nessa análise, percebemos que a maioria dos artigos de opinião da produção inicial apresentavam os argumentos de autoridade de maneira equivocada para sustentar seus argumentos.

Além disso, destacamos alguns problemas encontrados quanto à construção do gênero artigo de opinião, como: a falta das marcas características do gênero solicitado e a falta de sinais de pontuação nos enunciados.

Depois das discussões sobre os problemas encontrados na primeira produção, partimos para as atividades de como utilizar adequadamente os argumentos de autoridade para dar sustentação à tese no artigo de opinião.

3º Módulo:

Reconhecendo o “poder” de um argumento de autoridade em um artigo de opinião.

Objetivos: Identificar as marcas de autoridade presentes em diferentes fragmentos de textos e saber utilizá-las com propriedade no gênero em questão

Duração das atividades: 6 aulas

Atividades:

- Explicação da importância da voz do outro, principalmente de especialistas e/ ou instituições, para dar sustentação aos argumentos do locutor do artigo de opinião;
- Exemplificação dos argumentos de autoridade em fragmentos de textos;
- Identificação das marcas de autoridade nos seguintes fragmentos de textos:

_ "Katie Tulley sofre de um mal incurável da bexiga e sente dores intensas. "Imagino que seja a mesma coisa que arrancar a pele do braço e derramar ácido em cima. É assim 24 horas por dia, sete dias por semana", descreve. (Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/>)

_ *"O cinema nacional conquistou nos últimos anos qualidade e faturamento nunca vistos antes. 'Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça' - a famosa frase-conceito do diretor Glauber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado".*

(Adaptado de Época, 14/04/2004)

_ "...No ano passado, o crescimento no número de menores apreendidos foi mais de duas vezes superior ao de prisões de adultos. A conclusão é de um levantamento feito pelo GLOBO com dados oficiais obtidos com os governos de oito estados de diferentes regiões do país." (Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/cresce-participacao-de-criancas-adolescentes-em-crimes-8234249>)

- Leitura e discussão do texto de Desidério Murcho, "argumento de autoridade" para que os alunos relacionem as regras para a construção dos argumentos de autoridade e possam utilizá-los de maneira eficiente na produção escrita de artigos de opinião.

Discussão oral sobre as conclusões que tiveram ao ler o texto de Desidério Murcho. Neste momento, o professor deverá avaliar se os alunos compreenderam que o argumento de autoridade contribui para a sustentação de sua opinião ou tese, desde que o articulista seja uma pessoa especializada no assunto.

Depois de trabalhar o uso dos argumentos de autoridade no artigo de opinião, partimos para a produção final.

Produção Final

Objetivo: produzir um texto escrito artigo de opinião.

Duração das atividades: 5 aulas

Atividade:

- Leitura e discussão do texto “Pena de morte no Brasil”, retirado do site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pena_de_morte_no_Brasil, para que os alunos possam ter um embasamento teórico a respeito do tema que será abordado no artigo de opinião;
- Escrever um artigo de opinião com o tema “A pena de morte poderá diminuir a criminalidade no Brasil?” para colocar em prática as observações expostas durante a aplicação dos módulos;
- Reescrita do artigo de opinião;
- Apresentar as produções escritas no blog da escola.

Após a aplicação da proposta da sequência didática, percebemos que os alunos entenderam a importância do uso dos argumentos de autoridade para dar sustentação aos seus argumentos citados nas produções escritas do gênero artigo de opinião. Além disso, verificamos que eles começaram a utilizar de maneira adequada esses argumentos nas futuras produções escrita do gênero em foco.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral estudar o fenômeno da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso artigo de opinião. A partir da análise dos dados, apresentamos os resultados de nossa pesquisa. Para tanto, retomamos as questões orientadoras da investigação, conforme transcrevemos a seguir:

- Que PDV são frequentes no gênero de discurso artigo de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- Que marcas linguísticas nos levam a identificar esses pontos PDV?
- Como o estudo do gênero de discurso artigo de opinião atrelado ao estudo do fenômeno da responsabilidade enunciativa impactam na formação sócio-cultural-textual-discursiva dos discentes?

Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que:

a) O gênero de discurso artigo de opinião apresenta uma heterogeneidade de PDV, marcados no nível linguístico por diferentes tipos de discurso reportado, o uso de elemento gráfico e ortográfico – aspas, o uso de verbos de atribuição de fala e o marcador de asserção referidos à terceira pessoa;

b) Os PDV mais recorrentes nas análises das produções escritas dos artigos de opinião foram os PDV dos alunos, apesar de encontrarmos, em pequena recorrência, PDV de outras fontes enunciativas, como, por exemplo, o PDV do deputado federal Jean Wyllys, do Jornal Globo e do advogado Ariel Castro Alves e entre outros;

c) As marcas linguísticas que estabelecem um papel particularmente relevante na sinalização da orientação argumentativa do locutor são os modalizadores e as marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa; como também aquelas usadas para marcar o discurso do outro, que podem ser percebidas através dos diferentes tipos de discurso reportado, o uso de elemento gráfico e ortográfico – aspas, o uso de verbos de atribuição de fala e o marcador de asserção referidos à terceira pessoa. Assim, observamos como PDV frequentes em todos os artigos de opinião analisados, o PDV do aluno, porém encontramos PDV de outras instâncias enunciativas, a exemplo do PDV do deputado federal Jean Wyllys, no primeiro artigo de opinião, do Jornal Globo e do advogado Ariel Castro Alves; no segundo, os dados estatísticos e da socióloga Camila Nunes, respectivamente no quarto e quinto. Apenas

no terceiro artigo de opinião encontramos um caso de quase-responsabilidade enunciativa, em que o enunciador utiliza o dizer do outro (muitas pessoas) para dar seu ponto de vista de que a questão da maioria penal está sendo discutida não só por ele, mas por várias pessoas

d) Os PDV encontrados nas análises dos artigos de opinião são marcados no nível linguístico por diferentes tipos de modalizadores, marcas de asserção, quando referidas à primeira pessoa, conectores, marcadores de discurso reportado, elementos gráficos e ortográficos, entre outros;

e) Como contribuições, percebemos que o estudo do gênero de discurso artigo de opinião, atrelado ao estudo do fenômeno da responsabilidade enunciativa, impacta diretamente na formação sócio-cultura-textual-discursiva dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, do ponto de vista sociocultural, o discente torna-se mais consciente de seu papel perante as questões polêmicas que envolvem a sociedade, ao perceber que vozes falam em um texto e quais os seus efeitos de sentido nos enunciados; já, em relação ao ponto de vista textual-discursivo, o aluno poderá ser um leitor e um produtor de texto mais eficiente, mais autônomo e mais crítico, uma vez que terá consciência dos efeitos que as marcas linguísticas provocam na construção de sentido do gênero de discurso artigo de opinião.

Nesse sentido, podemos perceber que os resultados obtidos nas análises do gênero em foco respondem às nossas questões de pesquisa: existe uma heterogeneidade de PDV no gênero de discurso artigo de opinião, que são materializadas linguisticamente por diversas marcas, sejam elas as que sinalizam a orientação argumentativa do locutor ou até mesmo as que marcam o discurso de outra instância enunciativa.

Nas análises do gênero em foco, percebemos a heterogeneidade de PDV marcadas linguisticamente pela voz do aluno (locutor) e também de outras instâncias enunciativas, citadas anteriormente. Esse procedimento encontrado se deve, principalmente, pelos seguintes motivos:

- Por ser um gênero que se articula a uma polêmica anunciada, o aluno utiliza-se de várias vozes favoráveis ou contrárias para defender sua tese;
- Para convencer o leitor a acreditar em sua opinião sobre o tema discutido, utilizando de vários tipos de argumentos, como os de autoridade (que comprovam a “voz especialista” sobre o assunto tratado);

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, observamos que o locutor (os alunos) constrói suas argumentações no gênero artigo de opinião a partir de várias instâncias enunciativas, o que nos permitiu compreender o fenômeno da responsabilidade enunciativa do gênero em questão. Com isso, concordamos com Gomes (2014, p. 147), ao afirmar que a (não)assunção da responsabilidade enunciativa configura-se como um “mecanismo argumentativo fortemente marcado pelo produtor do texto, com vistas a seus propósitos comunicativos” e que “o texto se constrói nesse jogo de assunção e/ou não assunção dos enunciados, de acordo com a orientação argumentativa e com os objetivos do produtor do texto” (GOMES, 2014, p. 147).

Portanto, percebemos que esta dissertação cumpriu com seus objetivos propostos: identificar, descrever e analisar as diversas vozes presentes no gênero de discurso artigo de opinião e quais seus efeitos de sentido, bem como que marcas linguísticas nos levam a identificar essas vozes. Acrescente-se a isso, a elaboração da proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso artigo de opinião.

Em relação à contribuição do Programa Profissional em Letras – PROFLETRAS, podemos destacar a oportunidade que os professores de Língua Portuguesa, da rede pública do ensino fundamental, têm em renovar seus conhecimentos e colocá-los em prática em sua sala de aula, uma vez que esse programa oferece aos docentes ferramentas teórico-metodológicas inovadoras para os desafios encontrados em sala de aula.

Quanto à contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, percebemos que os discentes serão possibilitados de ter um olhar diferenciado sobre a língua materna, uma vez que irão compreender melhor a produção e compreensão do texto, como afirma Gomes (2014, p. 141):

Discutir esses mecanismos de (não) responsabilidade enunciativa em variados gêneros discursivos é oferecer ferramentas para que o cidadão leia textos identificando os diversos PDV presentes e seus efeitos de sentido, o que, seguramente, contribuirá para um melhor entendimento do processo de produção e compreensão de textos, logo, para uma melhor formação do indivíduo com base na autonomia e na criticidade.

E no que diz respeito ao gênero artigo de opinião, entendemos que o aluno desenvolverá sua capacidade de participar e debater sobre as questões polêmicas que envolvem a sociedade na qual está inserido, através de seus argumentos, e, além disso, ao tomar posição e apresentar possíveis soluções para tais questões, tornar-se-á um aluno mais crítico e mais preparado para produzir textos significativos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. 2 ed. revista e aumentada. São Paulo: Coretz, 2011.

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

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BEAGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolf-gang Ulrichi. **Introduction to text linguistic**. London; New York: Longman, 1981.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. *In*: _____ MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.245-282.

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística textual e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris: Verdier, 1974.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. *Revel*, vol.7, n.13, 2009. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018, 05:10:06.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. *In*: _____ KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro). *In*: _____ ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, [1997] 1999.

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

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. *In: JACOBS, R. & ROSENBAUM, P. (orgs.) . Readings in English transformational grammar*. Waltham, MA, Ginn, 1970.

COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. La Prise em charge: mise en perspective. **Langue Française**, Larousse, n.162, p. 71-87,2009.

COSÉRIU, E. “Determinación y Entorno. De los problemas de una lingüística del hablar”. *Romanistisches Jahrbuch*, 7, p. 29-54,1955.

COSTA, Elis Betânia Guedes da. **O plano de texto e as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa no artigo de opinião do vestibular 2010 da ufrn**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. Paris: Ophrys, 1999. V.3.

CUNHA, Dóris de Arruda carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In: _____ DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel;*

DAVID, Ricardo Santos. **A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/redacao/articulacao-discursiva-genero-artigo-opinioa.htm>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018, 22:00:34.

DENDALE, P.; COLTIER, D. (Direc). **Champs linguistiques: la prise em charge énonciative: études théoriques et empiriques**. Bruxelles: Duculot, 2011.

DIJK, T. A. Van. *Some aspects of text grammar*. Paris, The Hague, 1972.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1973.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. *In:_____SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DRESSLER, Wolfgang U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972.

_____. Dizer e não dizer. Princípios de semântica linguística. Trad. Bras. São Paulo: Cultrix, 1977.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. Linguística textual: memória e representação. *In*: _____ FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo, 2012, p.224-231.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Gêneros textuais e discursivos**. Minas Gerais: Lavras, 2013. Disponível em: <http://www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/guia_GÊNEROS_TEXTUAIS.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2017, 16:30:02

GOMES, Alexandro Teixeira. Implicações da (não) assunção da responsabilidade enunciativa para o ensino de espanhol como língua estrangeira. *In*: _____ GOMES, Alexandro Teixeira; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). **Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas**. Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, Alexandro Teixeira. **A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**. Natal: 2014.

GRESSLER, L.A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

JESUS, Roseli Batista; PETRONI, Maria Rosa. O Gênero do discurso artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. *In*: _____ PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. Cuiabá: EduFMT, 2008.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld. Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LANG, Edward. “Über einige Schwierigkeiten beim postulieren einer Textgrammatik”. *In*: CONTE, E. La linguística testuale. Milano: Feltrinelli Economica, 1971.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: _____ KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-83.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Tradução: Cecília P. de Souza-e-silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* _____ KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro:Lucerna,2006, p.23-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* _____ DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2005, p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola,2012.

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

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letra de hoje**. Rio Grande do Sul, n.44, p.35-52, 1981.

PASSEGGI, L *et al.* Análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. *In:*_____ BENTES, A. C; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.

PERFEITO, Alba Maria. Artigo de opinião: análise linguística. *In:* _____ CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1., 2006, Maringá. Anais. Maringá, 2007. P.745-755.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. Maringá, v. 29, n.2, p. 137-149, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730>>. Acesso em: 15 de novembro de 2018, 23:56:09.

PËTOFI, Janos. “Zu einer Grammatischen Theorie sprachlicher Texte”. *Lili*, ano 2, fasc. 5, p. 31-58, 1973.

_____. “Towards an Empirically Motivated Grammatical Theory of Verbal Texts”. *In:* PËTOFI, J. & RIESER, E. (orgs.). *Probleme der Modelltheoretischen Interpretation von Texten*. Hamburgo: Buske, 1972.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In:* _____ DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2005, p.47-57.

RABATEL, A. Prise in charge et imputation, ou la prise em charge à responsabilité limitée. **Langue Française**, Paris, n.162, p. 71-87, 2009.

_____ **Homo narrans**: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit: les pointes de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas,2008.

_____ Pour une narratologie énonciative ou pour une approche énonciative de la narration? **Vox Poetica**, 2003. Disponível em: <<http://www.vox-poetica.org/t/Ina/rabatel.htm>>. Acesso em 17 de maio de 2019.

RABATEL, A.; CHAUVIN-VILENO, A. La *question* de la responsabilité dans l'écriture de presse. **SEMEN – Revue de sémiolinguistique des textes et discours**, n. 22, p.7-27, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. Ed. Minas Gerais: Cenpec, 2014.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: _____ ROJO, R. (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 207-220.

RODRIGUES, M.G.S. *et. al.* “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. *In*: _____ ADAM, J.-M. *et al.* **Análises Textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010, p. 150-187.

RODRIGUES, M.G.S. *et. al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*: _____ BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez,2010.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In*: _____ ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SERRANO, F.P. **Pesquisar no labirinto**: a tese, um desafio possível. São Paulo: Parábola,2011.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. *In*: _____ DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2005, p.58-72.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 7.ed.São Paulo: Cortez, 1996.
TRIPP, D. **Pesquisa ação**: uma introdução metodológica. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UBER, Terezinha de Jesus Bauer. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde_Terezinha_Jesus-bauer_uber.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2018, 13:24:09.

WEINRICH, H. *Linguistik der Lüge*. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg. 1966.

ANEXOS

ANEXO A

Textos sugeridos na proposta didática:

Texto 1:

Internet e eleições

JOAQUIM

FALCÃO

ESPECIAL

PARA

A

FOLHA

NAS ÚLTIMAS eleições, a Justiça não permitiu internet na campanha eleitoral. Agora, o Senado permitiu. A Câmara dará a palavra final até o dia 3 de outubro. As eleições nunca mais serão as mesmas. Por múltiplas razões. Primeiro, o eleitor estará mais mobilizado e proativo. Jornais, revistas, rádio e televisão estabelecem comunicações de mão única. Deles para os eleitores. A internet é comunicação de mão dupla. Ou tripla. Dos eleitores com os candidatos, com os meios de comunicações e sobretudo entre si. Aliás, todos entre si. E, como o projeto não estabeleceu qualquer restrição às redes sociais -Orkut, Facebook, MySpace, UolK, Twitter-, nessas redes a campanha já começou. Não é preciso o cidadão esperar convenções de partidos ou escolha de candidatos. Uma consequência do cidadão mais proativo é que deverão aumentar as denúncias infundadas contra candidatos e partidos, bem como as defesas apaixonadas. Aumentarão as mentiras e os desmentidos. Todos ficarão mais expostos. Como a difusão é imediata, podem chegar a milhares e milhões de eleitores, o dano ou benefício é também imediato. Para os casos de injúria, calúnia e difamação haverá sempre o recurso da ida à Justiça. Que será sempre insuficiente. Porque é sempre a posterior. Quem terá que distinguir a mentira da verdade eletrônica será o próprio eleitor. A disputa ocorrerá na própria internet.

De blogs contra blogs. De site contra site. De rede contra rede. A internet é uma arena. Um longo aprendizado da cidadania responsável está apenas começando. É verdade que rádio e televisão atingem mais brasileiros do que a internet. E que ainda

é pequeno o uso da internet em casa. Mas o crescimento da internet é o maior de todas as mídias. A tendência é crescente e inevitável. Em julho, o número de usuários cresceu cerca de 10% em relação a junho. De 33 milhões para mais de 36 milhões. Sem contar as lan houses. A liberação da internet terá consequência de mão dupla: aumentará a participação dos cidadãos nas eleições e ao mesmo tempo estimulará mais usuários no dia a dia da internet. Segundo, é que o voto do eleitor jovem vai crescer em importância. Eles são quem mais usa internet. Representam mais do que 20% dos eleitores. A internet deve estimular a inclusão do jovem na política. Seus valores e interesses referentes, por exemplo, a sexo, família, ecologia e cultura são diferentes. Os jovens são mais atingidos na oferta e redução de emprego. Partidos e candidatos terão que ter propostas específicas para eles. Terceiro, o uso da internet como infraestrutura para o financiamento popular do candidato e do partido também deve crescer. Não instantaneamente, é claro. Mas a internet agiliza a doação individual eletrônica através de transações bancárias, contas de telefone e cartões de créditos. São doações mais fáceis, rápidas, legais e de maior controle pela Justiça. Esse foi o diferencial decisivo na campanha de Obama. Sua campanha custou US\$ 744,9 milhões, dos quais US\$ 500 milhões arrecadados via internet. A contribuição média foi de US\$ 77 por cidadão. Ou seja, R\$ 145. O peso relativo das doações de campanha das empresas deve cair. Com microdoações pulverizadas, os candidatos estarão menos dependentes de um grupo, ou daquela empreiteira. Sem falar que será difícil a Justiça controlar a interferência ilegal de sites localizados em outros países. A internet é global. O risco, pequeno talvez, é de exportar a campanha eleitoral, para sites globais onde a lei brasileira não chega. Até agora o Senado manteve a liberdade mais ampla, a não ser para sites empresariais, onde, em nome da imparcialidade, limitou a propaganda em sites de pessoas jurídicas, que não sejam provedores de internet e de informações ou sites de pesquisa, e em sites de órgãos governamentais. E regulou também o acesso aos debates.

O desafio maior da lei ao regular os meios de comunicação na campanha eleitoral é justamente este: por um lado, manter a experiência brasileira de sucesso de controlar a participação excessiva do poder econômico e do poder dos governos nas campanhas. De outro, assegurar voto livre e liberdade de expressão a todos.

JOAQUIM FALCÃO é professor de direito

ANEXO B

Texto 2

Reforma da previdência

Elaine Gomes

Florianópolis - 23/01/2017 09:01

Recentemente o governo federal anunciou o Projeto de Emenda Constitucional (PEC 287) que altera a sistema da Previdência Social, fato que vem causando grande preocupação à população trabalhadora ativa, revelada pelas busca de informações acerca do assunto. Nota-se que a surpresa reside não na reforma em si, pois foi anunciada há muito tempo como necessária, mas, sim, na forma severa imposta para alterar as normas.

A previsão de pagamento de um "pedágio" para os que na data da lei tiverem completado 45 anos (mulheres) e 50 anos (homens) – dentro das chamadas regras de transição - e a previsão de paridade entre as categorias de trabalhadores da iniciativa privada e do setor público são mais algumas das modificações. São inúmeros os absurdos, com destaque à negativa do direito de aposentadoria diferenciada ao segurado especial, classe mais empobrecida, por ter que trabalhar desde muito precocemente.

É triste admitir que não há a menor compreensão de que a Previdência Social está comprometida com o projeto constitucional e com as promessas da modernidade, tais como justiça e igualdade social. Caso aprovada nestes termos teremos o contrário: um incremento das desigualdades. Injustas, absurdas ou impertinentes, mudanças estão por vir, sendo certo que em todos estes prazos previstos no projeto inicial devem conter uma "gordura" a ser negociada com centrais de trabalhadores de todas as categorias. Mas não se espere grande abrandamento nas normas, pois a questão é de se economizar bilhões nos próximos anos, coisa que sabidamente o governo não vai abrir mão e que, de fato, pode preservar a continuação do pagamento dos benefícios para as próximas gerações.

Diante deste esforço desmedido do governo, dizendo-se tmbuído da nobre missão de preservar o sagrado benefício do trabalhador, quem estuda a Previdência Social há tempo suficiente sabe que há necessidade de ajustes, mas sabe também, que, caso a destinação da arrecadação dos benefícios não fossem desnaturados para fins distintos que não seu próprio custeio, o segurado estaria em situação bem mais confortável. Prudentemente, quem tiver condições de buscar a aposentadoria neste momento, antes da aprovação, que assim o faça. Certo é que aqueles no meio do caminho para aposentadoria sofrerão maior impacto financeiro com a inatividade. Recomendo aos recém-ingressos no sistema previdenciário a adoção de outras medidas para preparação de uma velhice mais digna.



ELAINE GOMES

Advogada

ANEXO CTexto 3**A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL JÁ**

Sou a favor da redução da maioridade penal no Brasil sim, pois sei que a atual situação que passa nossa sociedade, torna-se necessária uma atitude por parte do poder legislativo o mais rápido possível. Chega! Basta! Cidadãos de bem estão testemunhando a vida de suas famílias, serem ceifadas de forma cruel, por verdadeiros gigantes no porte físico, mas que se consideram livres de qualquer punição por se considerarem de menor idade, onde atitudes violentas são praticadas em sua grande maioria com o intuito de conseguir dinheiro, ou objetos de terceiros para trocar por drogas. Já que para essas pessoas sentimento afetivo nenhum tem importância, seja ele qual for, o sentimento de irracionalidade torna-se o principal na busca pela droga, que irá satisfazer a sua vontade doentia, passando por cima de qualquer um até mesmo dos próprios pais, cometendo as mais terríveis atrocidades contra os mesmos, apenas para satisfazer o seu vício doentio. O que não pode continuar são cidadãos e cidadãs de bem reféns, de leis falhas e atitudes medíocres por parte de maus políticos, que desviam as verbas públicas, e fazem mau uso delas quando deveriam estar investindo em uma educação de qualidade, em uma melhor segurança e em programas públicos onde a consciência dos pais sejam direcionadas não só para o consumo e o trabalho, mas sim para também a educação de seus filhos. Que sem nenhum tipo de orientação ou comprometimento com os mesmos ficam jogados nas ruas, nos centros urbanos a mercê de traficantes e de outros tipos de malefícios. Onde pessoas que pertencem a elites há séculos e vivem do sangue do povo Brasileiro, nunca vão entender ou não querem entender a realidade da falta de segurança, que passa essa sociedade escravizada por pessoas de mentes fechadas que não saem de casa ou não veem os telejornais, pra pelo menos ter noção do que está acontecendo com o cidadão de bem. O século 19 já foi, estamos no século 21, mudanças principalmente na formação de opinião são necessárias. Não somos a favor de torturas, mas de punição sim, pois sem punição a atos ilícitos nenhuma sociedade pode crescer e ser formadora de opinião, o que a maioria dos políticos corruptos desse país morre de medo que

aconteça. Já que só assim com uma sociedade educada e formadora de opinião, conseguiríamos com certeza colocar um fim a toda corrupção, e acabaríamos de uma vez por todas com a mamata dessa elite podre e maldosa que vive do sangue do povo Brasileiro.

Publicado por: JORGE LUCENA

ANEXO D

Texto 4

Penal de morte no Brasil

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A **penal de morte no Brasil** é uma forma de punição não utilizada desde o século XIX no Brasil. Seu último uso para crimes civis foi em 1876 e não é utilizada oficialmente desde a Proclamação da República em 1889. Historicamente, o Brasil é o segundo país das Américas a abolir a penal de morte como forma de punição para crimes comuns, precedido pela Costa Rica, que aboliu a prática em 1859. Embora abolida na prática, ainda é prevista para crimes militares cometidos em guerra, de acordo com o artigo 5º, XLVII, "a", da Constituição Federal.^{[1][2]} O Brasil é o país mais populoso do mundo que não possui a penal de morte para crimes civis (o México é o mais populoso que a aboliu por completo, tanto para crimes civis quanto militares).

O atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, apoia a reintrodução da penal de morte para crimes como assassinato e estupro.^{[3][4]}

História[\[editar\]](#) | [editar código-fonte](#)

A última execução realizada pelo Brasil foi do escravo Francisco, em Pilar, em Alagoas, em 28 de abril de 1876, e a última execução de um homem livre foi, segundo os registros oficiais, de José Pereira de Sousa, em Santa Luzia (atual Luziânia), em Goiás. Ele foi enforcado em 30 de outubro de 1861. A última execução de uma mulher, até onde pode ser estabelecida, foi Peregrina, uma das escravas de Rosa Cassange em Sabará, Minas Gerais executada em 14 de abril de 1858 (algumas fontes citam que teria ocorrido em 13 de abril). O carrasco era o escravo Fortunato José. Mais tarde foi descoberto que Peregrina era inocente.

Até o fim do Império do Brasil, os réus ainda eram condenados à morte, apesar do fato de o imperador Dom Pedro II haver comutado todas as sentenças de morte a partir de 1876, tanto para homens livres quanto para escravos. No entanto, a penal de morte só foi totalmente abolida por crimes comuns após a proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Ela não foi abolida por certos crimes militares em tempo de guerra.^{[5][6][7]}

A Constituição de 1937, que governou o país durante a ditadura do Estado Novo liderada por Getúlio Vargas, tornou possível à Justiça condenar prisioneiros à morte por crimes civis além dos crimes militares em tempo de guerra. Segundo a crença popular, o escritor integralista Gerardo Mello Mourão teria sido condenado à morte em 1942 sob a acusação de cometer espionagem para as potências do Eixo. Como ele disse mais tarde em uma entrevista, ele foi condenado à prisão perpétua durante esse tempo. Ele alega que "nunca foi condenado à morte, como dizem os sacripantas da história e da má fé".^[8] De fato, não há registros de execução que tenham ocorrido durante o período em que o Estado Novo vigorou, até 1946.

De 1969 a 1978, durante a ditadura militar, a pena de morte foi novamente prevista pela Lei de Segurança Nacional e pelos Ato Institucional nº 14 como uma forma de punição por crimes políticos que resultassem em morte. Como tal, Teodomiro Romeiro dos Santos, um militante do Partido Comunista Revolucionário Brasileiro, foi condenado à morte sob a acusação de ter disparado contra um sargento da Força Aérea que morreu e um policial federal ferido. Santos, agora um juiz aposentado, é reconhecido como a única pessoa condenada à morte durante a história republicana do Brasil. Sua sentença foi comutada para prisão perpétua em 1971. Não há registros oficiais de execuções ocorridas no período, no entanto, o regime militar foi responsável pelo assassinato extrajudicial de pelo menos 300 dissidentes políticos.

A pena de morte para todos crimes civis foi abolida no Brasil pela Constituição de 1988. Atualmente, a pena de morte pode ser aplicável no Brasil apenas para crimes militares como traição, assassinato, genocídio, crimes contra a humanidade, crimes de guerra e terrorismo durante guerra. O único método permitido por lei é a morte por pelotão de fuzilamento. O Código Penal Militar prevê que essa penalidade só deve ser aplicada em casos extremos e que o presidente pode conceder anistia ou indulto ao oficial condenado.^[9] No entanto, o Brasil não se engajou em nenhum conflito armado desde o final da Segunda Guerra Mundial. O Brasil é o único país de língua portuguesa que ainda prevê a pena de morte para crimes militares na constituição.

Legislação[\[editar\]](#) | [editar código-fonte](#)

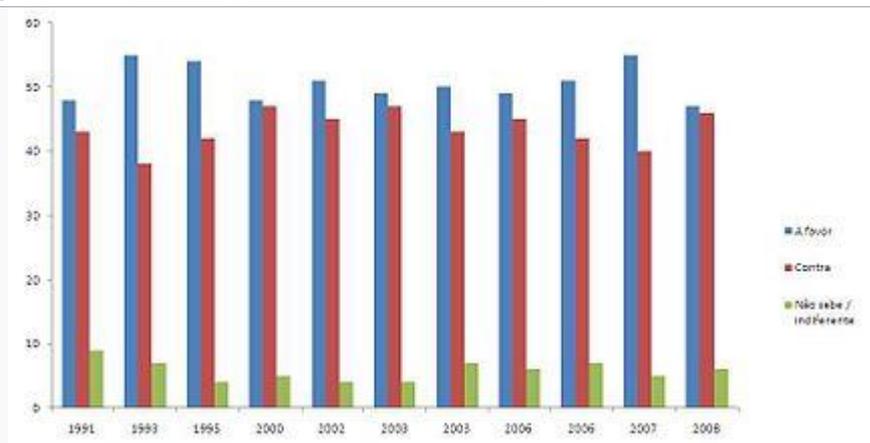
A Constituição Brasileira proíbe expressamente o uso da pena de morte pelo sistema de justiça penal.^[10] No entanto, a pena de morte pode ser aplicável, de acordo com o direito internacional, em caso de guerra declarada, nos termos do artigo 84,

parágrafo XIX, da Constituição. Também proíbe, no mesmo artigo que se refere à pena de morte, o uso de prisão perpétua, tornando o Brasil um dos poucos países do mundo que aboliram tanto a prisão perpétua quanto a pena de morte. De acordo com o Código Penal Brasileiro, a pena máxima de reclusão é de 30 anos.

O Brasil é um membro do Protocolo da Convenção Americana de Direitos Humanos para a Abolição da Pena de Morte, ratificada em 13 de agosto de 1996.

De acordo com o direito internacional, a "aplicação da pena de morte em tempo de guerra em virtude de uma condenação por um crime grave de natureza militar cometido em tempo de guerra" é admissível. O Artigo 2, parágrafo 1 do Segundo Protocolo Opcional das Nações Unidas ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos visando a Abolição da Pena de Morte, permite que os membros façam uma exceção nestes termos, no momento da ratificação ou adesão ao Protocolo.

Opinião pública[[editar](#) | [editar código-fonte](#)]



Pesquisas sobre a **pena de morte no Brasil** desde 1991:

- A favor da pena de morte
- Contra a pena de morte
- Indiferente / não soube opinar

Fonte: instituto [Datafolha](#).

Data da pesquisa	Resultado (%)		
	A favor da pena de morte	Contra a pena de morte	Não sabe / indiferente
4 a 7 de setembro de <u>1991</u>	48	43	9
2 a 4 de fevereiro de <u>1993</u>	55	38	7

21 a 23 de maio de <u>1995</u>	54	42	4
19 e 20 de junho de <u>2000</u>	48	47	5
20 e 21 de fevereiro de <u>2002</u>	51	45	4
31 de março e 1 de abril de <u>2003</u>	49	47	4
8 a 12 e 15 de dezembro de <u>2003</u>	50	43	7
23 e 24 de maio de <u>2006</u>	49	45	6
7 e 8 de agosto de <u>2006</u>	51	42	7
19 e 20 de março de <u>2007</u>	55	40	5
25 a 27 de março de <u>2008</u>	47	46	7
29 e 30 de novembro de <u>2017</u>	57	39	4

O instituto de pesquisas Datafolha, ligado ao jornal Folha de S. Paulo, realizou uma pesquisa anual desde o início da década de 1990 sobre a aceitação da pena de morte na sociedade brasileira. A maioria dessas pesquisas indica que a maioria dos brasileiros é a favor dessa forma de punição. A pesquisa mais recente (datada de março de 2008), no entanto, indica que não há mais uma clara maioria sobre o assunto. A diferença entre aqueles que concordam e se opõem ao uso do método é de apenas 1% e, portanto, dentro da margem de erro da pesquisa. Os resultados são semelhantes aos de uma pesquisa de 2000 conduzida pelo mesmo instituto, quando a aprovação da pena de morte teve uma queda abrupta, apenas para subir novamente nos anos subsequentes. O jornal indica que casos de assassinato amplamente explorados pela imprensa durante o período da pesquisa, como a morte do menino João Hélio (que também abriu um debate sobre a maioridade penal), podem influenciar o resultado das pesquisas.^{[11][12]}

Uma pesquisa realizada pelo instituto Sensus em janeiro de 2010 indicou que a maioria dos brasileiros é contra a pena de morte. Mais de 55% dos 2.000 entrevistados compartilham essa opinião, praticamente a mesma porcentagem de uma pesquisa realizada pelo mesmo instituto em janeiro de 2001.^[13]

Em 2018, o apoio ao uso da pena de morte cresceu significativamente. De acordo com pesquisa do Datafolha, 57% dos brasileiros apoiam a pena de morte. A faixa etária que mostra o maior apoio à execução dos condenados é a de 25 a 34 anos, na qual 61% afirmam ser a favor.^{[14][15]}

ANEXO E

Texto 5

Argumento de autoridade

Desidério Murcho

Universidade Federal de Ouro Preto

Aos argumentos baseados na opinião de um ou mais especialistas chama-se *argumentos de autoridade*. Os argumentos de autoridade têm geralmente a seguinte forma lógica (ou são a ela redutíveis): “*a* disse que *P*; logo, *P*”. Por exemplo: “Aristóteles disse que a Terra é plana; logo, a Terra é plana”. Um argumento de autoridade pode ainda ter a seguinte forma lógica: “Todas as autoridades dizem que *P*; logo, *P*”.

A maior parte do conhecimento que temos de física, matemática, história, economia ou qualquer outra área baseia-se no trabalho e opinião de especialistas. Os argumentos de autoridade resultam desta necessidade de nos apoiarmos nos especialistas. Por isso, uma das regras a que um argumento de autoridade tem de obedecer para poder ser bom é esta:

1. O especialista (a autoridade) invocado tem de ser um bom especialista da matéria em causa.

Esta é a regra violada no seguinte argumento de autoridade: “Einstein disse que a maneira de acabar com a guerra era ter um governo mundial; logo, a maneira de acabar com a guerra é ter um governo mundial”. Dado que Einstein era um especialista em física, mas não em filosofia política, este argumento é mau.

Contudo, apesar de Marx ser um especialista em filosofia política, o seguinte argumento de autoridade também é mau: “Marx disse que a maneira de acabar com a guerra era ter um governo mundial; logo, a maneira de acabar com a guerra é ter um governo mundial”. Neste caso, é mau porque viola outra regra:

2. Os especialistas da matéria em causa não podem discordar significativamente entre si quanto à afirmação em causa.

Dado que os especialistas em filosofia política discordam entre si quanto à afirmação em causa, o argumento é mau. É por causa desta regra que quase todos os argumentos de autoridade sobre questões substanciais de filosofia são maus: porque os filósofos discordam entre si sobre questões

substanciais. Poucas são as afirmações filosóficas substanciais que a generalidade dos filósofos aceitam unanimemente e por isso não se pode usar a opinião de um filósofo para provar seja o que for de substancial em filosofia. Fazer isso é falacioso.

Os seguintes argumentos contra Galileu são igualmente maus: “Aristóteles disse que a Terra está imóvel; logo, a Terra está imóvel” e “A Bíblia diz que a Terra está imóvel; logo, a Terra está imóvel”. O primeiro é mau porque nem todos os grandes especialistas da altura em astronomia, entre os quais se contava o próprio Galileu, concordavam com Aristóteles; o argumento viola a regra 2. O segundo é mau porque os autores da Bíblia não eram especialistas em astronomia; o argumento viola a regra 1.

Considere-se o seguinte argumento: “Todos os especialistas afirmam que a teoria de Einstein está errada; logo, a teoria de Einstein está errada”. Qualquer pessoa poderia ter usado este argumento quando Einstein publicou pela primeira vez a teoria da relatividade. Este argumento é mau porque é derrotado pela força dos argumentos independentes que sustentam a teoria de Einstein. A regra violada é a seguinte:

3. Só podemos aceitar a conclusão de um argumento de autoridade se não existirem outros argumentos mais fortes ou de força igual a favor da conclusão contrária.

A regra 2 é redundante relativamente a 3. Não se aceita um argumento de autoridade baseado num filósofo quando há outros argumentos de igual força, baseados noutra autoridade, a favor da conclusão contrária. Mas 3 abrange o tipo de erro presente no último argumento sobre Einstein, ao passo que 2 não o faz. No caso do argumento de Einstein, o erro consiste no facto de o argumento de autoridade baseado em todos os especialistas em física ser mais fraco do que os próprios argumentos físicos e matemáticos que sustentam a teoria de Einstein.

Considere-se o seguinte argumento: “O psiquiatra X defende que toda a gente deve ir ao psiquiatra pelo menos três vezes por ano; logo, toda a gente deve ir ao psiquiatra pelo menos três vezes por ano”. Admita-se que todos os especialistas em psiquiatria concordam com X, que é um grande especialista na área. A regra 3 diz-nos que este argumento é fraco porque

há outros argumentos que colocam em causa a conclusão: dados estatísticos, por exemplo, que mostram que a percentagem de curas efectuadas pelos psiquiatras é diminuta, o que sugere que esta prática médica é muito diferente de outras práticas cujo sucesso real é muitíssimo superior. Além disso, este argumento viola outra regra:

4. Os especialistas da matéria em causa, no seu todo, não podem ter fortes interesses pessoais na afirmação em causa.

Quando Einstein afirma que a teoria da relatividade é verdadeira, tem certamente muito interesse pessoal na sua teoria. Mas os outros físicos não têm qualquer interesse em que a teoria da relatividade seja verdadeira; pelo contrário, até têm interesse em demonstrar que é falsa, pois nesse caso seriam eles a ficar famosos e não Einstein. Mas nenhum psiquiatra tem interesse em refutar o que diz X. E, por isso, a sua afirmação não tem qualquer valor — porque é a comunidade dos especialistas, no seu todo, que tem tudo a ganhar e nada a perder em concordar com X.

Os argumentos de autoridade são vácuos ou despropositados quando invocam correctamente um especialista para sustentar uma conclusão que pode ser provada por outros meios mais directos. Por exemplo: “Frege afirma que *omodus ponens* é válido; logo, o *modus ponens* é válido”. Dado que a validade do *modus ponens* pode ser verificada por outros meios mais directos (nomeadamente através de um inspector de circunstâncias), este argumento é vácuo ou despropositado. Os argumentos de autoridade devem unicamente ser usados quando não se pode usar outras formas argumentativas mais directas.

Usa-se muitas vezes a expressão “argumento de autoridade” como sinónimo de “mau argumento de autoridade”. Todavia, nem todos os argumentos de autoridade são maus; o progresso do conhecimento é impossível sem recorrer a argumentos de autoridade; e pode-se distinguir com alguma proficiência os bons dos maus argumentos de autoridade, atendendo às regras dadas.

Desidério Murcho

ANEXO F

Artigos de opinião produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Reduzir ou não a maioridade
Penal ?

É inegável que o número de crianças e adolescentes no mundo do crime está crescendo cada vez mais.

Segundo o levantamento feito pelo IBRTE, houve um aumento de apreensões de crianças e adolescentes em relação a criminalidade, ao ano de 2011, que foi de 14,3%.

Podemos observar que o número de roubos, assaltos, e etc cometidos por crianças e adolescente, tem consequentemente aumentando, pois a maioria deles vivem sem cuidados de suas famílias. Segundo o relato do Advogado Abel Castro Alves revela que a prática as crianças avança bastante nos últimos anos, mas em relação aos adolescentes, ainda encontram problemas.

Em meu pensar, esses levantamentos feitos em um curto tempo, nos mostram um pouco da nossa real situação, do aumento da criminalidade.

A melhor maneira de ajudar-mos esses adolescentes é conversando, levando-os eles para fazer atividades socioeducativas, como futebol que talvez chome a atenção da maioria, que os tirem do mundo do crime.

Daí sim a favor da redução, pois a partir de uma certa idade, entre os 12 e 15,





os adolescentes já tem o pensamento sobre o que é certo e o que é errado. E, eles já sabem o que fazer e não fazer.

Existe sim uma pequena ajuda do governo que não é o suficiente para que esses adolescentes não entrem no mundo do crime.

Aluno A



A redução da maioridade penal no Brasil.

A questão da redução da maioridade penal está sendo muito abordada aqui no Brasil. Muitas pessoas são a favor dessa lei e há outras têm uma opinião contrária a essa questão.

Mas, na minha opinião, essa redução da maior idade penal não iria resolver a criminalidade no Brasil porque esses menores infratores só vão sair dessas cadeias muito piores do que entraram, uma vez que lá dentro eles vão estar sujos com bandidos que cometeram crimes muito piores do que os deles e poderão influenciá-los ainda mais no mundo do crime.

Além disso, sou contra a redução da maioridade penal porque estão com sua capacidade além do permitido e com essa redução o governo vai ter que fazer novos presídios para esses menores infratores e esse dinheiro que vai ser gasto poderia ser aplicado na educação saúde e também na segurança.

A minha opinião conclusiva disso tudo é que, o governo deveria fazer projetos para tirar esses menores da rua e também apoiar a essas famílias as escolas devem fazer palestras com os menores e familiares para alertar sobre os riscos que os menores enfrentam.

Aluno B



Resocializar é dever da família
da escola e do Estado

Tratar da redução da maior idade penal é complexo, mas se formos analisar os fatos vemos o quanto é desnecessário, e que de certa forma, não irá inibir o envolvimento de crianças e adolescentes na criminalidade. Pelo contrário, facilitará o contato de jovens com criminosos dentro do setor carcerário, diretamente colocando em risco de alienação, e aumentando a quantidade de presos, resultando em gastos para o governo.

O Brasil com 200 mil presos torna-se o quarto no ranking mundial de população carcerária. Isto comprova que além de trazer gastos para o governo não é a solução para mitigar a criminalidade do nosso país.

Em contra partida é indubitável que o setor carcerário não reduza. Além disso não tem estrutura para comportar essas pessoas e jovens em áreas de grandes criminosos, não teria a chance de reverter aquela realidade criminal e o envolvimento no mundo do crime, cada vez mais, seria inevitável.

life

is

beautiful





Segundo o deputado federal Thom Wyllys, fez uma ressalta clara no término de seu discurso sobre esse tema, "Existem programas para se preocupar e não deveríamos mandar crianças e adolescentes para o setor carcerário apadrucido, que não ressocializa, apenas vão ser dominados por facção originosas".

Destarte, com base nos argumentos apresentados, deixa claro que tirar jovens de uma área de risco para outra só aumentara a criminalidade, e punir nunca resolveu esse problema como esse. Sendo assim, acredito que a ressocialização teria mais efeitos em uma educação de qualidade, e uma assistência social mais presente na sociedade. Ressocializar é dever da família, da escola, e do estado.

Aluno C



beautiful

life



Paga mã a maioridade penal

A maioridade penal é um assunto que está sendo muito discutido no Brasil, dividindo muitos opiniões. Sou contra, pois é mais eficiente educar do que punir. A alteração da lei, mãe, reduziria a insegurança.

É mais eficiente educar do que punir, pois uma educação de qualidade cria uma personalidade muito mais eficiente para resolver os problemas de criminalidade entre os jovens do que a investimenta em mais prisões para os mesmos.

Alterar a lei mãe reduziria a insegurança, pois em vez de diminuir a prática de delitos, colocaria de vez crianças e adolescentes na mão da crime. A entrada precoce da criança e da adolescência na prisão iria favorecer e aprofundar a menor na universa criminal - atraindo a racial logo cedo. Nunca.

Em virtude da que foi mencionada, deve-se investir mais na educação e criar novos programas para um desenvolvimento melhor dos jovens. Tadas devemos persistir em um mundo

melhor para cada um



Ses Ter Qua Qui Sex Sab Dom

Obviamente é a redução da
maioridade penal

Mude alguma coisa?

A maioridade penal é um assunto muito complexo, por sua vez tem que ser debatido e discutido com calma e sempre visando o melhor para a população.

Eu acho que avançar a redução da maioridade penal é levar ainda ~~se~~ mais as crianças, de-
das apontam que um presídio custa 3 vezes mais que um estudante por ano na escola.

São contra pois isso faz com quem as adolescen-
tes fiquem cada vez mais perto da criminalidade e se tornem mais indelétricas, até por que, somos inótuas.

Um caminho inicial é criar centros de jo-
vens para protegê-los.

Aluno E