



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JAKLINI MEDEIROS COSTA

NATAL/RN

2016

JAKLINI MEDEIROS COSTA

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

NATAL/RN

2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Costa, Jaklini Medeiros.

A escrita argumentativa: uma proposta de ensino para os anos finais do ensino fundamental / Jaklini Medeiros Costa. - 2016. 184f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sulemi Fabiano Campos.

1. Argumentação - estudo e ensino. 2. Escrita argumentativa. 3. Estratégias argumentativas. I. Campos, Sulemi Fabiano. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 808:37.02

JAKLINI MEDEIROS COSTA

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo
Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Presidente da Banca

Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora interna

Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
Examinadora Externa

Profa. Dra. Celina Rodrigues Muniz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora Suplente

Natal, _____ de _____ de _____.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, por me permitirem ensinar e aprender com eles, por acreditarem no meu trabalho. Eles são responsáveis por me estimular a buscar, incessantemente, novos conhecimentos e por cada conquista profissional alcançada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder coragem para não desistir diante das adversidades, e forças para seguir em frente.

À professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, pela dedicação, pelo compromisso durante as orientações e pelos valiosos ensinamentos.

A meus pais, Maria Conceição e Josélio Valentim, pelo apoio e pela motivação incondicional.

Aos meus irmãos, Daniel e Jomar, pela torcida e pelas palavras de incentivo.

Ao meu esposo, Olímpio Matias, pelo companheirismo, pela compreensão e pelo incentivo compartilhados durante o percurso deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial, Francilene Pessoa e Elionor, pelas palavras encorajadoras e por me acolherem em seu lar durante o período do curso.

A José Antônio Vieira, pela valiosa ajuda na elaboração do projeto inicial que resultou nesta pesquisa.

Aos professores do Profletras, pelas aprendizagens compartilhadas.

Às professoras Dras. Maria da Penha Casado Alves e Celina Rodrigues Muniz, pela cuidadosa leitura e pertinentes contribuições no Exame de qualificação.

À professora Sylvia Abbott, pela generosidade de ler a pesquisa e sugerir excelentes contribuições.

Aos colegas do curso, por compartilhar momentos de experiências, alegria e preocupações durante essa trajetória acadêmica.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Organização de conteúdos no eixo USO e eixo REFLEXÃO | 20 |
| Figura 2 – Condições necessárias à produção textual | 24 |
| Figura 3 – Questionário da crônica argumentativa: <i>A informação veste hoje o homem de amanhã</i> | 26 |
| Figura 4 – Instruções para a produção de uma crônica argumentativa | 27 |
| Figura 5 – Questionário sobre o editorial: <i>“Rastro de escândalo”</i> | 29 |
| Figura 6 – Continuação do questionário sobre o editorial..... | 29 |
| Figura 7 – O modo imperativo e o uso de elementos modalizadores..... | 31 |
| Figura 8 – Definição do texto dissertativo-argumentativo | 33 |
| Figura 9 – Modelo de argumentação de Toulmin – Quadro simples | 42 |
| Figura 10 – Modelo de argumentação de Toulmin – Quadro complexo..... | 42 |
| Figura 11 – Procedimentos da sequência didática..... | 55 |
| Figura 12 – Mural escolar | 155 |
| Quadro 1 – Detalhamento dos gêneros textuais por turma da coleção de Cochar e Magalhães (2012) | 22 |
| Quadro 2 – Detalhamento do Plano de Aula 1 | 48 |
| Quadro 3 – Comando de produção textual..... | 50 |
| Quadro 4 – Ocorrência das principais dificuldades nas produções diagnósticas (PD) | 52 |
| Quadro 5 – Projeto de produção escrita de gêneros discursivos na escola | 56 |
| Quadro 6 – Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção do artigo de opinião..... | 57 |
| Quadro 7 – Plano Geral I – detalhamento das oficinas propostas..... | 59 |
| Quadro 8 – Plano Geral II – detalhamento das oficinas propostas | 59 |
| Quadro 9 – Plano Geral III – detalhamento das oficinas propostas | 60 |
| Quadro 10 – Descrição das produções textuais (PD, 1ª PR e 2ª PR) analisadas..... | 61 |
| Quadro 11 – Descrição do artigo de opinião (PF) produzido | 62 |
| Quadro 12 – Plano da Oficina 1: A construção da argumentação | 66 |
| Quadro 13 – Coletânea de textos sobre a maioria penal – Oficina 1 – Atividade 1..... | 68 |
| Quadro 14 – Coletânea de textos – Oficina 1 – Atividade 2..... | 70 |
| Quadro 15 – Plano da Oficina 2: A tese e os tipos de argumentos | 71 |
| Quadro 16 – Coletânea de textos – Oficina 2 – Atividade 1 | 72 |
| Quadro 17 – Tarefa para casa – Oficina 2 – Atividade 2..... | 74 |
| Quadro 18 – Exemplo de resposta dos alunos à Atividade 2..... | 75 |
| Quadro 19 – Plano da Oficina 3: a tese e os tipos de argumentos nas produções textuais dos alunos..... | 76 |
| Quadro 20 – Produção de texto do aluno PD6..... | 77 |
| Quadro 21 – Produção de texto do aluno PD7 | 77 |
| Quadro 22 – Produção coletiva dos alunos com base no texto do aluno PD6..... | 79 |
| Quadro 23 – Produção coletiva dos alunos com base no texto do aluno PD7 | 79 |
| Quadro 24 – Classificação das modalizações epistêmicas..... | 82 |
| Quadro 25 – Classificação das modalizações deônticas | 83 |
| Quadro 26 – Definição da modalização avaliativa..... | 84 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 27 – Plano da Oficina 4: Os modalizadores e seus efeitos de sentido | 84 |
| Quadro 28 – Oficina 4 – Exercício 1..... | 87 |
| Quadro 29 – Definição de modalizadores | 87 |
| Quadro 30 – Coletânea de textos – Oficina 4 – Exercício 2 | 88 |
| Quadro 31 – Os modalizadores e seus efeitos de sentido | 89 |
| Quadro 32 – Produção dos Alunos (P9) e (P12) – Oficina 4 – Exercício 3..... | 90 |
| Quadro 33 – Proposta de produção de texto – Oficina 4 – Exercício 4..... | 92 |
| Quadro 34 – Exemplos de respostas dos alunos – Oficina 4 – Exercício 4..... | 93 |
| Quadro 35 – Operadores argumentativos e suas relações de sentido..... | 96 |
| Quadro 36 – Plano da Oficina 5: A construção do parágrafo | 97 |
| Quadro 37 – Oficina 5 – Exercício 1..... | 99 |
| Quadro 38 – Produção textual de PR3 e PR8 – Oficina 5 – Exercício 2..... | 100 |
| Quadro 39 – Reescrita coletiva do parágrafo do texto de PR3 | 100 |
| Quadro 40 – Divisão das ideias de um parágrafo do texto de PR3..... | 101 |
| Quadro 41 – Divisão das ideias de um parágrafo do texto de PR3..... | 101 |
| Quadro 42 – Reescrita coletiva do parágrafo do texto de PR8 | 101 |
| Quadro 43 – Plano da Oficina 6: Os operadores argumentativos | 103 |
| Quadro 44 – Trecho retirado da Primeira Produção Reescrita do aluno de nº 4 (1ª PR4).... | 104 |
| Quadro 45 – Trecho retirado da Produção Diagnóstica do aluno de nº 1 (PD1) | 105 |
| Quadro 46 – Trecho retirado da Primeira Produção Diagnóstica do aluno de nº 3 (PD3).... | 106 |
| Quadro 47 – Trecho retirado da Produção diagnóstica do aluno nº 10 (PD10) | 107 |
| Quadro 48 – Oficina 6: atividade proposta | 108 |
| Quadro 49 – Plano da Oficina 7: os movimentos argumentativos..... | 111 |
| Quadro 50 – Oficina 7 – Exercício 1..... | 112 |
| Quadro 51 – Oficina 7 – Reescrita coletiva | 114 |
| Quadro 52 – Plano da Oficina 8: O artigo de opinião..... | 119 |
| Quadro 53 – Plano da Oficina 9: produção do artigo de opinião..... | 121 |
| Quadro 54 – Oficina 9 – Exercício 1..... | 122 |
| Quadro 55 – Plano da oficina 10..... | 124 |
| Quadro 56 – Produção Diagnóstica (PD2)..... | 127 |
| Quadro 57 – Produção Diagnóstica (PD3)..... | 128 |
| Quadro 58 – Produção Diagnóstica (PD4)..... | 129 |
| Quadro 59 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR2) | 131 |
| Quadro 60 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR3) | 133 |
| Quadro 61 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR4) | 135 |
| Quadro 62 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR2) | 138 |
| Quadro 63 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR3) | 140 |
| Quadro 64 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR4) | 143 |
| Quadro 65 – Comando da produção textual..... | 145 |
| Quadro 66 – Produção do Aluno 4 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)..... | 147 |
| Quadro 67 – Produção do Aluno 7 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)..... | 150 |
| Quadro 68 – Produção do Aluno 9 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)..... | 152 |

RESUMO

A partir de um diagnóstico realizado em uma turma do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Montanhas/RN, e da análise do Livro Didático de Português adotado nesse nível de ensino, este estudo constata a necessidade de trabalhar com a produção escrita argumentativa. O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver a competência argumentativa dos alunos desse nível de ensino, por meio da produção escrita. Adota os procedimentos metodológicos da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), com algumas adaptações. Constitui como *corpus* quinze textos, entre setenta e um textos produzidos pelos alunos. Para a análise, seleciona três textos de cada versão produzida, denominadas, produção diagnóstica (PD), primeira produção reescrita (1ª PR), segunda produção reescrita (2ª PR) e Produção Final – artigo de opinião (PF). Analisa em cada etapa de reescrita melhorias e dificuldades nas produções textuais a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento. Tem como base teórica Geraldi (2003, 2005, 2015) sobre o ensino de Língua Portuguesa; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Reboul (2004) no que tange à teoria da argumentação; Abreu (2009), Koch (2011), Cervoni (1989), Bronckart (2009), Neves (2013), Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2010), entre outros, com relação às estratégias argumentativas. Os resultados das produções apontam que o contato com variados textos, o conhecimento sobre algumas estratégias argumentativas estudadas e, principalmente, o trabalho de intervenção com a reescrita textual Ruiz (2010) possibilitaram melhorias significativas nas produções dos alunos e deram suporte à escrita do artigo de opinião.

Palavras-Chave: Escrita argumentativa. Reescrita. Estratégias argumentativas. Artigo de opinião.

ABSTRACT

Based on a diagnose made in a team from 8th level of Basic Education from Escola Estadual Carlos Gomes, in the Montanhas/RN city, and analyses of a Portuguese Didactic Book used by this class, this study points to the necessity of working with argumentative writing production. The main aim of this research is to develop students argumentative competence through the writing production. As methodological procedures, it adopts didactic sequence proposed by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) and Lopes-Rossi (2011), with some adaptations. The corpus of this study consists in 15 texts, among a group of 71 texts produced by the students. To the analyses, it selects three texts from each version produced, named diagnostic production (PD), first rewritten production (1st PR), second rewritten production (2nd PR) and final production – opinion article (PF). It analyses in each step of the writings advances and difficulties in the textual productions aiming to contribute to the students improvement. It has as theoretical bases Geraldi (2003, 2005, 2015) related to the Portuguese teaching; Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Reboul (2004) about argumentation theory; Abreu (2009), Koch (2011), Cervoni (1989), Bronckart (2009), Neves (2013), Castilho and Castilho (2002), Nascimento (2010), among others, related to the argumentative strategies. The results of those productions point that the students contact with diverse texts, knowledge about some argumentative strategies and, mainly, Ruiz (2010) intervention work can promote significant improvement in the students writings supporting the production of opinion article.

Keywords: Argumentative writing. Rewriting. Argumentative strategies. Opinion article.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 PALAVRAS INICIAIS | 12 |
| 2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCRITA ARGUMENTATIVA | 17 |
| 2.1 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA | 17 |
| 2.2 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 22 |
| 3 ARGUMENTAÇÃO: DIFERENTES ENFOQUES | 36 |
| 3.1 A RETÓRICA NO MUNDO GREGO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO..... | 36 |
| 3.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: PRINCIPAIS CONCEPÇÕES | 38 |
| 4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO | 44 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES..... | 44 |
| 4.1.1 A escola..... | 44 |
| 4.1.2 Os alunos do 8º ano do ensino fundamental | 45 |
| 4.2 ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS..... | 47 |
| 4.2.1 Diagnóstico preliminar | 51 |
| 4.2.2 Intervenção do professor: sequência didática | 54 |
| 4.2.3 Plano Geral das oficinas propostas e a descrição dos textos analisados | 58 |
| 5 FUNDAMENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA | 63 |
| 5.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO | 63 |
| 5.1.1 Descrição e análise das Oficinas 1, 2 e 3 do Plano Geral I | 65 |
| 5.2 O EMPREGO DA MODALIZAÇÃO NA ARGUMENTAÇÃO | 80 |
| 5.2.1 Descrição e análise da Oficina 4 do Plano Geral I: os modalizadores e seus efeitos de sentido..... | 84 |
| 5.3 A CONSTRUÇÃO DO PARÁGRAFO E OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS | 94 |
| 5.3.1 Descrição e análise das Oficinas 5 e 6 do Plano Geral II: A construção do parágrafo e os operadores argumentativos..... | 97 |
| 5.4 OS MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS | 109 |
| 5.4.1 Descrição e análise da Oficina 7 do Plano Geral II: os movimentos argumentativos | 110 |
| 5.5 O ARTIGO DE OPINIÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS..... | 116 |
| 5.5.1 Descrição e análise das Oficinas 8 e 9 do Plano Geral III: o artigo de opinião | 118 |
| 5.6 A REESCRITA TEXTUAL | 122 |

| | |
|---|-----|
| 5.6.1 Descrição da Oficina 10 do Plano Geral III: orientações para reescrita do artigo de opinião | 124 |
| 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS EM DIFERENTES ETAPAS | 126 |
| 6.1 DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (PD) | 126 |
| 6.1.1 Análise da produção diagnóstica dos alunos PD2, PD3 e PD4 | 126 |
| 6.2 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO REESCRITA (1ª PR) | 130 |
| 6.2.1 Análise da primeira produção reescrita dos alunos 1ª PR2, 1ª PR3 e 1ª PR4 131 | |
| 6.3 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA PRODUÇÃO REESCRITA (2ªPR) | 137 |
| 6.3.1 Análise da segunda produção reescrita dos alunos 2ªPR2, 2ªPR3 e 2ªPR4 | 137 |
| 6.4 PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO (PF)..... | 145 |
| 6.4.1 Análise dos artigos de opinião dos alunos PF4, PF7 e PF9 | 146 |
| 6.5 DIVULGAÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO..... | 155 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| REFERÊNCIAS | 159 |
| ANEXO A – Textos utilizados nas oficinas do Plano Geral I | 165 |
| ANEXO B – Textos utilizados nas oficinas do Plano Geral II | 172 |
| ANEXO C – Textos utilizados nas oficinas do Plano Geral III | 176 |

1 PALAVRAS INICIAIS

Na escola é comum ouvir alunos reclamarem quando são solicitados a escrever um texto e, geralmente, quando escrevem, não conseguem expor com clareza suas ideias. Na maioria das vezes, justificam-se afirmando que “não têm o que dizer”, provavelmente por falta de conhecimento a respeito do assunto, e assim, sentem-se desestimulados a produzir. Talvez um dos motivos para que isso aconteça, seja o fato de que, por muito tempo, foram habituados a produzir “redações” como pretexto para exercitar a escrita. Essa prática improdutiva acaba impedindo que muitos alunos desenvolvam o interesse pela escrita.

Nessa direção, Geraldi (2003, p. 137) afirma que “para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer, se tenha razão para dizer, se tenha para quem dizer”. Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que a produção será mais significativa quando existir uma situação na qual o aluno esteja envolvido e perceba que faz sentido escrever, e não seja apenas uma prática de mera repetição de atividades escolares.

Desenvolver a habilidade de escrita não é uma tarefa tão simples, pois, às vezes, os déficits de aprendizagem reportam-se aos diferentes níveis de ensino. Muitos alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental e não são capazes de produzir um texto escrito coerente. Essa dificuldade em escrever de maneira proficiente atinge boa parte das escolas públicas brasileiras, entretanto, isso não implica em dizer que não seja possível modificá-la.

Desse modo, cabe às escolas e aos professores buscar novas alternativas de lidar com o ensino de língua portuguesa, desde que este não esteja atrelado a práticas previstas. O professor, por sua vez, não deve seguir um roteiro predeterminado, com uma lista de conteúdos e exercícios, que se limita, muitas vezes, àqueles que estão nos livros didáticos. É necessário considerar as especificidades de cada turma, propor atividades que contemplem às necessidades dos alunos e possibilitem o desenvolvimento da sua competência comunicativa, escrita ou oral, tornando-o apto a se comunicar de forma eficiente, nas variadas situações comunicativas de uso da língua.

Nessa perspectiva, Geraldi (2015, p. 87), em sua obra *Aula como acontecimento*, ressalta que hoje “quem instrui é o material didático e que compete ao professor distribuir tempo, pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com ‘o livro do professor’”. Essa prática mencionada pelo autor é vivenciada em muitos contextos escolares e pode, associada a outras, ser responsável pelo insucesso do ensino de língua portuguesa em muitas escolas públicas brasileiras.

O saber do professor não pode se limitar a conteúdos previstos em um manual didático. As aulas de língua portuguesa, para serem tornarem atrativas, precisam envolver o aluno, instigá-lo a refletir e a questionar sobre assuntos variados que transponham as linhas de um manual. Não significa dizer que o conhecimento sistematizado precisa ser excluído do ensino, mas que faça parte de um percurso no processo de ensino-aprendizagem, sem necessariamente ser o fim.

Quanto ao processo de escrita, entendemos que não se escreve do “nada”, são necessários alguns conhecimentos prévios para realizar essa tarefa. Conforme Garcez (2012), a escrita pode ser desenvolvida, não é um dom que poucas pessoas têm. É possível ser um bom produtor de textos, desde que se trabalhe com empenho. Quando escrevemos, desejamos cumprir determinados objetivos. Sob essa ótica, todo texto acontece com uma finalidade que se pretenda cumprir, esta pode ser: “expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, informar, etc. A série desses propósitos é praticamente inesgotável” (ANTUNES, 2010, p. 69).

Levando em consideração essa série de propósitos, apontamos os atos de convencer, persuadir e defender um ponto de vista como habilidades que precisam de um olhar atento nos anos finais do ensino fundamental, haja vista que, nesse nível de ensino, os gêneros textuais argumentativos são os mais explorados nas escolas. Isso é o que podemos observar nos Livros Didáticos de Português utilizados na maioria das escolas públicas brasileiras, especificamente, no Livro Didático adotado na escola onde a pesquisa foi realizada.

Apesar do contato com os gêneros argumentativos, muitos alunos mostram dificuldades em defender seu ponto de vista ao produzirem um texto escrito. Além da falta de ter o que dizer, esses alunos demonstram não ter domínio das estratégias que podem auxiliá-los na construção de argumentos. O ato de convencer o “outro” passa a ser uma atividade ineficiente e não se cumpre assim um propósito comunicativo satisfatório. Possivelmente, isso acontece pela maneira como esses textos são abordados nos manuais didáticos ou pela forma como o professor trabalha para desenvolver essa competência escrita.

A partir de um diagnóstico realizado, especificamente na turma do 8º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Carlos Gomes, na cidade de Montanhas/RN, partimos do pressuposto de que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental possuem dificuldades ao construir um texto escrito argumentativo. Além disso, verificamos por meio da análise do Livro Didático de Português adotado nesse nível de ensino, a necessidade de trabalhar com a produção escrita argumentativa de forma mais aprofundada, uma vez que observamos, na produção textual dos alunos, problemas relacionados à construção da argumentação; e no livro didático, propostas de atividades com gêneros textuais argumentativos que priorizavam as suas

características de composição, excluindo estratégias argumentativas importantes que poderiam dar suporte à escrita textual.

Para esta pesquisa, trabalhamos com variados textos argumentativos, dando destaque ao artigo de opinião, por se tratar de um texto que exige do aluno a construção de um posicionamento diante de um assunto polêmico. No intuito de defender seu ponto de vista, o aluno precisará ampliar seu conhecimento sobre assuntos diversos, bem como conhecer as diferentes estratégias argumentativas a fim de obter a adesão do interlocutor. Sendo assim, buscamos elaborar oficinas focando no aprofundamento do assunto controverso em que seriam solicitados a produzir o texto e dando ênfase a algumas estratégias argumentativas, dentre as quais, destacamos: os diferentes tipos de argumentos; o uso de modalizadores; o emprego dos operadores argumentativos; e os movimentos argumentativos, de modo que esses assuntos contribuam para aperfeiçoar a argumentação escrita desses alunos e auxiliem na produção de um artigo de opinião.

Pretendemos, com este trabalho, responder aos seguintes questionamentos: de que maneira podemos desenvolver a competência textual escrita argumentativa dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Carlos Gomes? De que maneira o conhecimento sobre algumas estratégias argumentativas poderão auxiliar os alunos a produzir textos escritos argumentativos?

Visando responder esses questionamentos, elegemos como objetivo geral desta pesquisa desenvolver a competência argumentativa dos alunos do 8º ano do ensino fundamental por meio da produção escrita. Para isso, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais problemas na construção argumentativa das produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental; b) analisar de que modo o conhecimento sobre algumas estratégias argumentativas auxiliam na construção textual argumentativa; c) avaliar de que forma o trabalho de reescrita possibilitou a melhoria na produção do artigo de opinião. Adotamos os procedimentos metodológicos da sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), com algumas adaptações, considerando o processo de reescrita, ao longo da aplicação das atividades propostas.

Nessa perspectiva, acreditamos que é possível desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos se eles tiverem contato com a leitura de variados textos argumentativos que circulem socialmente, se tomarem conhecimento das principais estratégias empregadas nesses textos e se exercitarem a escrita e a reescrita textual sob orientação do professor. Por esse motivo, visamos, por meio das atividades didáticas propostas, possibilitar o

desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos, a fim de torná-los mais capacitados para produzirem o artigo de opinião.

No que diz respeito ao *corpus*, este é constituído por quinze textos, entre os setenta e um produzidos pelos alunos. A produção desses textos se deu em quatro momentos distintos, a saber: a primeira versão foi realizada sem intervenção do professor; e a segunda, a terceira e a quarta foram realizadas após as oficinas trabalhadas em sala de aula. Selecionamos três textos de cada versão produzida, denominadas: produção diagnóstica (PD), primeira produção reescrita (1ª PR), segunda produção reescrita (2ª PR) e Produção Final – artigo de opinião (PF). Analisamos em cada etapa de reescrita as melhorias e as dificuldades nas produções textuais a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento.

Em relação a este trabalho, a escrita foi organizada em sete seções, a fim de compreender, com clareza, como a pesquisa foi realizada. Na segunda seção, discorremos sobre o ensino de língua portuguesa e a escrita argumentativa. Demonstramos, de acordo com Geraldi (2003, 2005, 2015), como o ensino de língua portuguesa vem sendo trabalhado em muitas escolas e apontamos, de acordo com os pressupostos teóricos desse autor, o que pode ser melhorado para que as práticas de ensino da língua se tornem mais significativas. Em seguida, explicitamos como o ensino de gêneros argumentativos é enfocado no ensino fundamental, com base em alguns exemplos do Livro Didático de Português adotado na escola pública enfatizada na pesquisa e apontamos a ineficiência de muitas propostas textuais escritas com esses gêneros. Observamos que o ensino da escrita argumentativa precisa ser ampliado para que o aluno possa desenvolver essa competência tão importante para torná-lo um cidadão crítico e atuante nas práticas sociais.

Na terceira seção, discorremos brevemente sobre a retórica na Grécia Antiga, com base em Reboul (2004) e, em seguida, apontamos os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Toulmin (2006) em relação à teoria argumentação.

Na quarta seção, descrevemos o contexto escolar, a caracterização da turma do 8º ano do ensino fundamental; as etapas de geração de dados para a realização da primeira produção textual, na sequência, o diagnóstico preliminar com base na identificação dos principais problemas observados nessas produções. Depois, discorremos sobre uma proposta de intervenção para ser aplicada na turma, conforme os procedimentos metodológicos da sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), com algumas adaptações. Finalizamos a seção explicitando um plano geral das oficinas propostas descrevendo como coletamos os textos para realizar as análises da sexta seção.

Na quinta seção, apresentamos as teorias nas quais nos sustentamos para elaborar as oficinas de língua portuguesa, conforme os planos gerais explicitados na seção anterior. De acordo com o Plano Geral I, tratamos das principais características de um texto argumentativo, com base em Abreu (2009), Fiorin e Savioli (2001), Garcia (2006) e Brandão (2001). Discorremos sobre a modalização de acordo Cervoni (1989), Bronckart (2009), Neves (2013), Castilho e Castilho (2002) e Nascimento (2010). No Plano Geral II, discorremos sobre a construção do parágrafo, segundo Figueredo (1999) e Garcia (2006), já os operadores argumentativos de acordo com Koch (2004). Com relação aos movimentos argumentativos, utilizamos Vigner (1996) e Charaudeau (2014). No Plano Geral III, tratamos do gênero artigo de opinião, com base em Rodrigues (2005) e Perfeito (2006) e trabalhamos com a reescrita proposta por Ruiz (2010). Após os apontamentos teóricos, demonstramos os planos de aula, detalhamos cada tarefa proposta e fazemos uma análise dos resultados alcançados, verificando se houve êxito por parte dos alunos e também apresentando as dificuldades ainda evidentes.

Na sexta seção, analisamos as produções diagnósticas (PD); as primeiras e as segundas produções reescritas (1ªPR, 2ªPR) e a produção do artigo de opinião (PF) realizadas pelos alunos. As três últimas versões textuais foram produzidas após a aplicação de algumas oficinas. Descrevemos a produção desses textos nas diferentes etapas, apontamos os objetivos de cada uma das análises realizadas e buscamos verificar de que forma as atividades aplicadas contribuíram para a melhoria dessas produções. Ademais, buscamos demonstrar as dificuldades mais recorrentes no processo de reescrita desses textos. Finalizamos a seção apresentando a divulgação no mural escolar de todos os artigos de opinião produzidos e a sua inserção no blog da escola.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese do percurso realizado com a pesquisa e dos resultados obtidos nas análises, além de trazer algumas reflexões sobre a importância do ensino da argumentação nas escolas.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCRITA ARGUMENTATIVA

Nesta seção, pretendemos demonstrar como o ensino de língua portuguesa vem sendo trabalhado em muitas escolas e apontar, de acordo com os pressupostos teóricos de Geraldi (2003, 2005, 2015), o que deveria melhorar para que as práticas de ensino da língua materna se tornassem mais significativas. Além disso, discorreremos como o ensino de gêneros argumentativos vem sendo focado no ensino fundamental, com base em alguns exemplos do Livro Didático de Português adotado na escola pública, enfatizado na pesquisa, bem como apontamos a ineficiência de muitas propostas textuais escritas com base nesses gêneros.

2.1 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi fundamentado em práticas que se limitavam à perspectiva gramatical. O ensino de língua materna estava atrelado à gramática sobre o texto e a concepção que se tinha de linguagem era a de um sistema estável e imutável de formas linguísticas. Nesse contexto, outras competências, como as práticas de leitura e produção textual, eram excluídas.

A partir da década de 1980, houve a intensificação de diversos estudos da Linguística, passou-se a pensar na prática de ensino de língua portuguesa sob uma nova perspectiva. Dentre as ideias propostas, destacamos as contribuições de Geraldi (2005), o qual propõe que o ensino da língua materna esteja fundamentado em uma concepção de linguagem como forma de interação. Nessa concepção, a linguagem não é percebida simplesmente como um código para transmitir informações ou apenas como uma forma de exteriorizar um pensamento. A linguagem, assim, passa a ser vista como um lugar de constituição de interação comunicativa, no qual os falantes se tornam sujeitos e são capazes de produzir e construir sentidos.

Para o autor, quando perguntamos o “para que” ensinamos uma língua, estamos definindo uma concepção de linguagem e uma postura de educação. Assim, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2005, p. 45).

Sob esse enfoque, as práticas de ensino voltadas apenas para o reconhecimento da metalinguagem ou para a rotulação de termos linguísticos passaram a ser vistas como ineficientes para o aprendizado dos alunos. A reflexão da língua em situações concretas de interação é que poderia possibilitar ao aluno a capacidade de interagir, na modalidade oral ou escrita, de maneira eficiente. O autor destaca que uma coisa é saber a língua, ou seja, dominar

as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados; e outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua e se apresentam suas características estruturais e de uso.

Considerar uma nova concepção de linguagem nos faz refletir acerca de uma prática de ensino diferenciada em sala de aula. Nesse sentido, Geraldi (2005) defende um ensino de língua portuguesa centrado em três práticas, a saber: leitura de texto, produção textual e análise linguística. Essas práticas objetivam o aprendizado de uma língua padrão, a partir da reflexão sobre ela, combatendo a “prática artificial da linguagem”, tão criticada pelo autor. É importante enfatizar que essas três práticas mencionadas pelo autor não podem ser tomadas como atividades estanques. Elas devem estar interligadas quando se trabalha com o texto, sendo este, objeto de leitura, produção textual e análise linguística, concomitantemente.

Para Geraldi (2005), um leitor lê um texto conduzido por diferentes objetivos: leitura-busca de informações (conduz as perguntas de um leitor a um texto); leitura-estudo do texto (uma leitura responsável pelo encontro, no texto, de tudo o que é possível ler nele); leitura-uso do texto ou pretexto (busca no texto um pretexto para a realização de outras atividades, ou mesmo de outro texto) e a leitura-fruição do texto (uma leitura prazerosa, sem a obrigação de ler para buscar algo no texto).

Quanto à produção textual, o autor considera uma prática central do ensino de língua portuguesa e critica as escolas, nas quais, para ele, ensina-se a fazer “redações” utilizando-se a escrita de forma simulada. Enfatiza também que, ao produzir um texto, o aluno deve ter um objetivo definido vinculado à sua realidade.

A prática de análise linguística deve iniciar-se a partir do texto produzido pelo aluno, das necessidades que eles apresentam. A esse respeito, Geraldi (2005) assinala que a análise linguística deve ser trabalhada de modo contextualizado, em oposição a um ensino fragmentado de identificação de nomenclaturas da gramática normativa.

Precisamos estar cientes de que os alunos possuem plenas capacidades de ler e escrever com eficiência, e talvez sintam dificuldades para desenvolver essas competências por não ser disponibilizados meios eficazes para alcançar esses objetivos. Uma prática de ensino centrada na repetição de exercícios ou na memorização de nomenclaturas não vai contribuir para a formação crítica desse aluno. É preciso partir das principais dificuldades que eles possuem e trabalhar de forma reflexiva para tentar sanar os problemas, não estigmatizando “o erro”, mas selecionando, comparando e refletindo sobre as possíveis formas de construções da língua.

Como bem enfatiza Geraldi (2005, p. 44):

Cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.

Para romper esse bloqueio, é importante refletirmos sobre nossa prática, avaliar de que modo atuamos com a linguagem em nossas aulas. Será que perdemos muito tempo escrevendo textos? Mas para quem? Com que intenções? O texto é só pretexto para responder questionários? O texto só serve para análises gramaticais? Provavelmente, responderemos “sim” para a maioria desses questionamentos e perceberemos que nossa prática ainda se baseia, pelo menos boa parte dela, em práticas artificiais de ensino que não contribuem para desenvolver o aprendizado do aluno.

Para Geraldi (2015, p. 96), “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas”. Quanto ao aluno, este vai adquirindo esse saber à medida que tiver contato com a leitura e a escrita de variados textos. Entretanto, não basta que os alunos sejam expostos a uma gama considerável de textos; é necessário levá-los a refletir sobre as funções desses textos nas diferentes esferas sociais em que circulam. O ensino da língua portuguesa na escola deve inserir as práticas sociais de leitura e escrita nas situações de produção, recepção e circulação dos textos, a fim de motivar a construção dos sentidos.

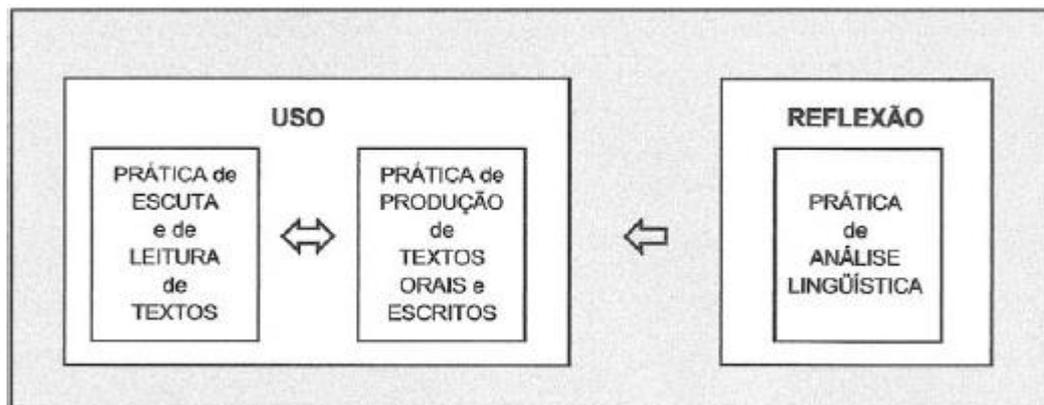
Entendemos, desse modo, que as aulas de língua portuguesa precisam centrar-se em práticas de linguagem não artificiais, e cabe à escola possibilitar que isso aconteça. Os alunos ainda sentem dificuldades em escrever de maneira eficiente e, talvez, um dos motivos para isso, seja a distância entre o ensino de língua atual e uma prática real e significativa. Nessa direção, é importante que ao produzir um texto, seja oral seja escrito, o aluno tenha o que dizer, por que dizer e para quem dizer. Segundo Geraldi (2015, p. 98), “não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer, resolvido isso estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores”.

Cabe ao professor, nesse processo de produção, atuar de forma a encorajar a escrita do aluno, estimulando-o a encontrar as melhores formas de como dizer, de como se expressar. Não existem regras predeterminadas para escrever um texto. Os alunos vão desenvolver essa capacidade de maneira satisfatória quando forem solicitados a produzir um texto em variadas

situações que ultrapassem o âmbito escolar. A escrita deve ser para o outro, para o mundo e não para um único leitor, o professor.

Essa concepção de ensino de língua portuguesa proposta por Geraldi (2015) está presente em um dos documentos oficiais que norteiam a prática dos professores de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998). Nesse documento, lançado em meados da década de 1990, verificamos que o ensino de língua portuguesa deve estar pautado na: a) prática de escuta e de leitura de textos; b) prática de produção de textos orais e escritos; e c) prática de análise linguística. As duas primeiras são articuladas ao eixo do uso e a última, ao eixo da reflexão (Figura 1).

Figura 1 – Organização de conteúdos no eixo USO e eixo REFLEXÃO



Fonte: Brasil (1998, p. 36)

As práticas de USO são voltadas: à caracterização do processo de interlocução, o qual envolve as historicidades da linguagem e da língua e o contexto de produção, representações do mundo e interações sociais; à organização do discurso, decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; e às implicações do contexto de produção no processo de significação. Por sua vez, o eixo REFLEXÃO, desenvolvido sobre o eixo do USO, visa ampliar a competência discursiva do sujeito, “privilegiando alguns aspectos linguísticos em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção” (BRASIL, 1998, p. 36).

Essa forma de organização considera que o processo de ensino de língua portuguesa não deve acontecer de maneira fragmentada e que as práticas reais de utilização da linguagem são o ponto de partida para o aprendizado do aluno. As atividades propostas em sala de aula se realizam em função das necessidades apresentadas pelos alunos, cabendo ao professor possibilitar que eles se apropriem de instrumentos para ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

Não é possível desenvolver a competência discursiva de um aluno trabalhando apenas com palavras e frases soltas, como em alguns estudos gramaticais. Como preconizam os PCN (BRASIL, 1998, p. 23), a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Conforme as orientações do documento:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos e são caracterizados pelo conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e o estilo: posição enunciativa do locutor e conjunto particulares de sequências que compõe o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve contemplar o acesso a uma variedade de gêneros textuais, para que assim os alunos possam ler e produzir textos, pertencentes a diferentes esferas sociais, de acordo com suas intenções. Contudo, é preciso ter cuidado com o tratamento que vai se fazer dos gêneros em sala de aula. Por mais que o aluno aprenda a composição de variados gêneros, os quais são trabalhados ultimamente com tanta ênfase, não implica dizer que ele será um produtor de textos proficiente.

Segundo as orientações dos PCN, é dever da escola ampliar os conhecimentos adquiridos e fazer com que, durante os anos do ensino fundamental, “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). No entanto, para que isso se concretize, é indispensável propor situações didáticas que façam sentido, que priorizem os usos públicos da linguagem, isto é, os alunos sejam estimulados a produzir textos escritos ou orais, em situações comunicativas que ultrapassem o âmbito escolar.

Cabe, assim, à escola promover a aproximação entre aluno e textos e proporcionar a esse aluno o contato com textos de qualidade, pertencentes a diferentes esferas sociais. É importante considerar as especificidades desses textos, a fim de que o aluno possa compreender as suas funções e amplie sua competência comunicativa em variadas situações. Na escola, o professor pode contar com o livro de didático para elaboração e execução de suas aulas. Esse material orienta o trabalho dos professores e auxilia na elaboração de atividades. Para compor esse material didático, os autores baseiam-se na proposta dos PCN, sendo assim, é comum observar nos manuais o trabalho com diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Entretanto, a variedade de gêneros textuais abordados nos livros didáticos nem sempre possibilita ao aluno instrumentos eficazes para a produção dos textos trabalhados. Muitas vezes, esses textos são vistos de maneira superficial e distante da prática social dos alunos. Ainda existem propostas de atividades com gêneros centradas apenas na sistematização de modelos a

ser reproduzidos e que não contribuem para a formação de um aluno competente na leitura e escrita. Vejamos, a seguir, o tratamento que é dado ao estudo dos gêneros, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, que é o foco desta pesquisa.

2.2 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os manuais didáticos trazem em sua composição uma divisão de gêneros que devem ser trabalhados em cada nível de ensino. Com base em observações de alguns livros didáticos e, principalmente, no livro didático de língua portuguesa da coleção *Português Linguagens*¹ (ensino fundamental do 6º ao 9º ano), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, elencamos, no Quadro 1, alguns dos gêneros que são sugeridos para o trabalho do professor em cada nível do ensino fundamental II. Vale salientar que esse livro é adotado em várias escolas da rede pública de ensino, especificamente na escola em que a pesquisa foi aplicada.

Quadro 1 – Detalhamento dos gêneros textuais por turma da coleção de Cochar e Magalhães (2012)

| 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|------------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|
| Tiras | Poema | Crônica argumentativa | Debate regrado público |
| Contos de fada | Notícia | Anúncio publicitário | Editorial |
| Relato pessoal | Entrevista | Carta de leitor | Conto |
| História em quadrinhos | Debate deliberativo | Resenha crítica | Reportagem |

Fonte: Autoria própria (2015)

Observamos que, nas séries finais do ensino fundamental, os gêneros textuais argumentativos são os que predominam. Nesse nível de ensino, talvez, entende-se que o aluno já esteja mais preparado para organizar os dados da realidade e se posicionar de acordo com seu ponto de vista. É claro que nem sempre isso acontece. Mesmo estudando esses gêneros, percebemos que muitos alunos ainda não são capazes de formular uma opinião sustentada em argumentos lógicos e bem articulados.

Possivelmente, um dos motivos para que isso aconteça, seja a maneira como esses gêneros argumentativos são trabalhados em sala de aula ou como, muitas vezes, o ensino das

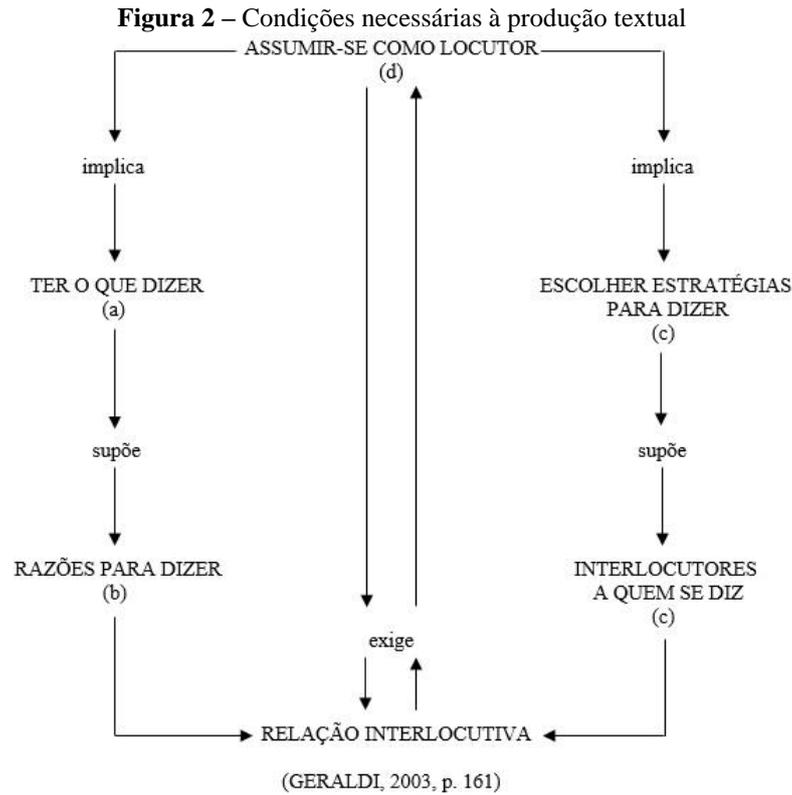
¹ CERREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 6º ao 9º ano do ensino fundamental. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

suas características formais se sobrepõe à prática de leitura e de escrita. Priorizar as características formais de um gênero pode impedir que o aluno desenvolva as competências de ler, de escrever e de compreender os sentidos de um texto, já que estará mais preocupado em como encaixar suas ideias em um modelo específico.

Nesse aspecto, Geraldi (2003) considera que a produção de textos, sejam orais sejam escritos, devem fazer parte de todo o processo de ensino/aprendizagem. Todavia, é importante que o texto seja tomado como objeto de reflexão sobre a linguagem e não como modelo fixo a ser reproduzido. Além disso, Geraldi (2003, p. 160) também aponta que são necessárias algumas condições para a produção textual, quais sejam:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A fim de compreender com mais clareza essas categorias, optamos por explicitar um esquema, proposto pelo autor, conforme Figura 2, a seguir.



Fonte: Geraldi (2003, p. 161)

Com base nesse esquema, entendemos que a relação interlocutiva é responsável por orientar todo o processo de produção textual. De acordo com o autor, ninguém se assume como locutor a não ser em uma relação interlocutiva. Nesse processo, é importante que o aluno se constitua como autor efetivo de seus textos, que tenha o que dizer, para quem dizer, em uma situação real de comunicação e que o professor esteja presente nessa relação interlocutiva, assumindo o papel de coautor das produções desse aluno, na medida em que sugere, opina e o faz refletir sobre sua escrita.

O ensino de produção textual implica “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modelos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 2003, p. 165). Logo, o trabalho com a produção de textos implica possibilitar ao aluno a competência de saber quando utilizar o texto escrito, de acordo com suas necessidades comunicativas.

Nos gêneros argumentativos apresentados no livro didático, percebemos uma preocupação para que o aluno consiga se apropriar de sua composição, entretanto, não são priorizados os elementos que contribuem para desenvolver a competência escrita argumentativa. O “que dizer”, “para quem dizer”, “que estratégias utilizar para dizer o que se

tem a dizer” não são prioridades. Da maneira como esses textos vêm sendo trabalhados, causa a impressão de que basta compreender suas características para que os alunos sejam capazes de produzi-los com competência, no entanto, sabemos que isso não é suficiente.

Vejam a seguir, de que forma dois gêneros argumentativos vêm sendo abordados no Livro Didático de Português, utilizado nos anos finais do ensino fundamental, a fim de compreender se o tratamento dado a esses textos pode subsidiar uma prática de escrita argumentativa reflexiva e significativa. É preciso enfatizar que a forma de abordagem dos exemplos explicitados segue, praticamente, o mesmo modelo para os demais gêneros trabalhados.

Nesse sentido, buscamos analisar o livro didático sob as seguintes perspectivas: apresentando de que modo esses gêneros argumentativos são enfatizados; verificando se há alguma menção a alguns dos recursos argumentativos, entre eles, a modalização, os operadores argumentativos e os movimentos argumentativos; e demonstrando a importância de como se trabalhar com um gênero textual argumentativo.

Os dois exemplos são retirados do livro didático de língua portuguesa do 8º e 9º anos, da coleção *Português Linguagens*, já mencionada. No primeiro exemplo, analisamos a crônica argumentativa, no livro do 8º ano do ensino fundamental, da referida coleção. Na unidade 2, capítulo 3, páginas 115 a 117, no tópico *Produção de texto*, os alunos são solicitados a ler a crônica argumentativa *A informação veste hoje o homem de amanhã*, e em seguida, a responder um questionário, conforme explicitado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Questionário da crônica argumentativa: *A informação veste hoje o homem de amanhã*

1. Você aprendeu que a crônica é um texto curto, que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. De onde o cronista Carlos Eduardo Novaes extraiu material para escrever sua crônica “A informação veste hoje o homem de amanhã”?
2. A crônica em estudo é diferente das crônicas narrativas ficcionais, pois não se limita a contar fatos. É uma crônica argumentativa, na qual o cronista defende seu ponto de vista sobre o amadurecimento precoce das crianças e a inadequação das informações que elas recebem. No 1º parágrafo, ele expõe a ideia principal que pretende desenvolver em todo o texto. Que frases do texto resumem essa ideia?
3. A partir do 2º parágrafo, o cronista enumera várias situações e exemplos que comprovam a ideia principal. Destaque fatos que ele observou:
 - a) no prédio onde mora;
 - b) no jornal;
 - c) no vizinho.
4. Essa crônica pode ser dividida em três partes: ideia principal, desenvolvimento e conclusão. Reveja os dois últimos parágrafos.
 - a) Que frase resume a conclusão da crônica?
 - b) Que fato o cronista aponta para comprovar essa conclusão?
 - c) Você concorda com o ponto de vista do cronista expresso na crônica lida? Justifique sua resposta.
5. Observe a linguagem empregada na crônica lida.
 - a) O cronista apresenta seus argumentos de forma pessoal, subjetiva, numa linguagem artística, ou de forma impessoal, objetiva, numa linguagem científica ou jornalística?
 - b) Que tipo de variedade linguística o cronista adota?
6. Troque ideias com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da crônica argumentativa?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 117)

Como podemos observar, as questões direcionadas aos alunos enfocam, prioritariamente, os elementos de composição do gênero a que se refere. Apontam, por exemplo, para o fato de a crônica ser um texto curto, que apresenta uma visão pessoal do cronista sobre algum fato do cotidiano, além disso, apresenta personagens; acontece em um determinado espaço; possui ideia principal, desenvolvimento e conclusão; e apresenta um tipo específico de linguagem. As primeiras proposições conduzem os alunos a construir um esquema das características da crônica argumentativa, que é solicitado na questão 6.

Observamos, portanto, que o texto parece não contribuir para a construção de conhecimento por parte dos alunos. Eles leem o texto para cumprir uma tarefa escolar, responder o questionário, o qual não exige muito esforço por parte deles. Como bem enfatiza Geraldi (2003, p. 170), “faz-se do texto um meio de estimular operações mentais, e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento”.

A atividade seguinte solicita que os alunos produzam uma crônica argumentativa a partir de informações contidas em um jornal, apresentado nas páginas 118 e 119, a partir das seguintes instruções, explicitadas na Figura 4:

Figura 4 – Instruções para a produção de uma crônica argumentativa

Siga estas instruções:

- Com base nas ideias expostas no texto lido, formule uma frase que possa servir de ideia principal para sua crônica argumentativa. Por exemplo: “Juventude é o tempo da mais extraordinária revolução por que passa o ser humano”; “Alma juvenil: glória e sofrimento”; “Adolescência: o aqui e o agora”; “A juventude: avanço e ruptura”.
- Pense no leitor: sua crônica será publicada num livro de crônicas da classe e lida por colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados para a mostra **O adolescente: não ao não**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Além de levar o leitor a refletir sobre o assunto escolhido, você quer também diverti-lo e sensibilizá-lo?
- Antes de escrever, planeje a apresentação do seu ponto de vista sobre o assunto. Liste argumentos que o desenvolvam e, para enriquecê-los, exemplifique, cite frases de especialistas no assunto, retiradas do texto lido ou de outras leituras que tenha feito a respeito do tema.
- Se quiser, inicie sua crônica argumentativa pela ideia principal a ser defendida. Em seguida, acrescente os argumentos e, finalmente, a conclusão. Se possível, dê à crônica um final surpreendente. Lembre-se de dar ao assunto um tratamento subjetivo, isto é, apresentar sua opinião sobre o assunto em discussão. Utilize uma linguagem direta, de acordo com a norma-padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor.
- Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua crônica argumentativa**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie sua crônica argumentativa

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há uma ideia principal, argumentos e conclusão; se os argumentos são convincentes; se o texto ficou curto e leve; se ele sensibiliza e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; e, finalmente, se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

119

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 119)

É comum que os alunos sintam dificuldades em produzir sua crônica argumentativa, e é de se esperar que isso aconteça. Desse modo, indicar quais são as características desse gênero e quais os passos a seguir para produzi-lo não são suficientes para desenvolver a competência escrita argumentativa desses alunos. Outros elementos, além desses que estão explícitos, são imprescindíveis para tornar o aluno um escritor competente.

Ao ler ou ao escrever qualquer texto argumentativo é preciso estar ciente de que o produtor busca influenciar seu interlocutor por meio de sua argumentação e isso implica, como enfatiza Koch e Elias (2016), na organização de ideias e na estruturação de um raciocínio para a defesa de um ponto de vista, objetivando a adesão desse interlocutor. Para que isso aconteça, o produtor faz uso de estratégias argumentativas que sustentem sua argumentação: a seleção de argumentos; a organização do texto por meio do uso dos operadores argumentativos; as

escolhas lexicais; o uso dos modalizadores, entre outros. No entanto, não observamos, em nenhuma das atividades a respeito do estudo da crônica argumentativa, menção a nenhuma dessas estratégias.

Na página 119, na instrução de letra c, é solicitado ao aluno que antes de escrever planeje a apresentação de seu ponto de vista sobre o assunto. Para isso, ele deverá listar argumentos que enriqueçam seu texto, exemplificando ou citando frases de especialistas no assunto, retiradas do texto lido ou de outras leituras que tenha feito a respeito do tema. Nessa perspectiva, questionamos como o aluno conseguirá construir argumentos plausíveis para a defesa de seu ponto de vista se não foi preparado para isso. Ler um texto e apontar os argumentos existentes não possibilita ao aluno a competência de produzir variados argumentos. Além disso, é importante que o aluno conheça quais são os principais tipos de argumentos para utilizá-los, entretanto, somente isso, não será suficiente para a construção de um texto argumentativo, como já foi enfatizado.

No segundo exemplo, analisamos um editorial, retirado do livro do 9º ano do ensino fundamental, da coleção já citada. Na página 52, no tópico *Produção de texto*, temos o editorial intitulado *Rastro de escândalo* retirado da *Folha de S. Paulo* (20/05/2010). Antes da leitura desse texto, há uma breve introdução explicitando que esse gênero faz parte da mesma família de outros gêneros argumentativos e que, quando bons jornais e revistas querem opinar sobre algum assunto relevante, utilizam-no com a finalidade de convencer o leitor a partir de argumentos.

Após a leitura do texto, igualmente ao exemplo anterior, há um questionário, apresentado conforme as Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Questionário sobre o editorial: “Rastro de escândalo”

1. O editorial que você leu manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um fato.
 - a) Qual é esse fato?
 - b) Qual é o ponto de vista do jornal a respeito do fato?
2. Um editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:
 - a) Indique o parágrafo em que se encontra a **tese** ou a **ideia principal** do texto, isto é, a ideia desenvolvida nos parágrafos seguintes. Depois, identifique-a.
 - b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento?
 - c) Que parágrafo corresponde à conclusão?
3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto. Que ideia o 3º parágrafo desenvolve? E o 4º?
4. Como recurso de argumentação para fundamentar a ideia central, o jornal, no 5º parágrafo, faz um questionamento.
 - a) Qual é o questionamento do jornal?
 - b) Qual é a resposta dada pelo próprio jornal ao questionamento?
 - c) Em que parágrafos a ideia relativa ao questionamento é desenvolvida?
5. Observe as ideias do 6º e 7º parágrafos. Para fundamentá-las, o jornal vale-se de dados objetivos. Quais são esses dados?
6. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no último ou nos últimos parágrafos do texto. Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a ideia principal por meio de um resumo do que foi exposto, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução do problema enfocado. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta.



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 53)

Figura 6 – Continuação do questionário sobre o editorial

7. Observe a linguagem do texto.
 - a) Que variedade linguística é adotada no texto?
 - b) Que pessoa gramatical predomina no texto?
 - c) Além da pessoa gramatical, expressões como “Eis a única informação positiva”, “Sem um sistema adequado”, “Não é que faltasse verba”, “Definitivamente”, “Não é necessário ser”, revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique.
8. Troque ideias com os colegas e, juntos, concluem: Quais são as principais características do editorial?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 54)

Como podemos observar, a maioria das questões está centrada nas características superficiais do texto e procura enfatizar a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, delimitando os parágrafos que constituem cada uma dessas partes, como se o texto fosse visto de forma fragmentada. A esse respeito, compreendemos e reiteramos as palavras de Geraldi (2003, p. 180) ao enfatizar que “os textos que se oferecem à leitura de aprendizes da

língua escrita funcionam [...] como ‘modelos’ a seguir enquanto forma de configurar textos”. A escolarização que se faz de muitos textos não subsidia uma prática de ensino de escrita eficiente. A produção e a leitura de textos devem estar embasadas em duas perspectivas, mencionadas pelo autor: “um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção” (GERALDI, 2003, p. 183).

Diferentemente do questionário apresentado no outro exemplo (Figura 4), esse aponta para o uso de argumentos, neste caso, baseado em dados objetivos, mas não entra em detalhes em relação à construção dos demais tipos de argumentos utilizados a favor de uma tese. Parece-nos, assim como no outro exercício, que o mais importante é o aluno apreender as principais características do gênero que isso o tornará apto a produzi-lo. Confirmamos essa hipótese, logo em seguida, no tópico “Agora é sua vez” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 54), no qual é proposta aos alunos a construção de um editorial. Para tanto, são sugeridos alguns temas para que eles escolham, troquem ideias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema escolhido. Em seguida, eles devem anotar os argumentos (a favor ou contra) e redigir um editorial.

Ler um editorial e resolver algumas questões solicitadas certamente não são ações que irão proporcionar ao aluno condições para produzir seu texto com eficiência. Para aprimorar a competência da escrita argumentativa, além de ampliar o repertório de informações do aluno, é importante, mostrar-lhe as principais estratégias que envolvem essa prática. É imprescindível conduzir o aluno à reflexão do que é “argumentar” e a perceber os “caminhos” que orientam essa prática, isto é, que estratégias argumentativas o produtor possui à disposição no momento de organizar seu texto escrito.

Para que um texto argumentativo se efetive e seja convincente, é necessário mobilizar algumas estratégias argumentativas, dentre as quais destacamos: os modalizadores, os operadores argumentativos e os movimentos argumentativos. Segundo Neves (2006), os modalizadores são utilizados em textos orais ou escritos, principalmente para exprimir o ponto de vista do enunciador. Sobre um dado da realidade, ele pode afirmar, ordenar, dar permissão, expressar certeza ou dúvida, revelando assim seu posicionamento. O estudo da modalização permite a verificação do que é dito pelo falante e as suas marcas em relação ao dito.

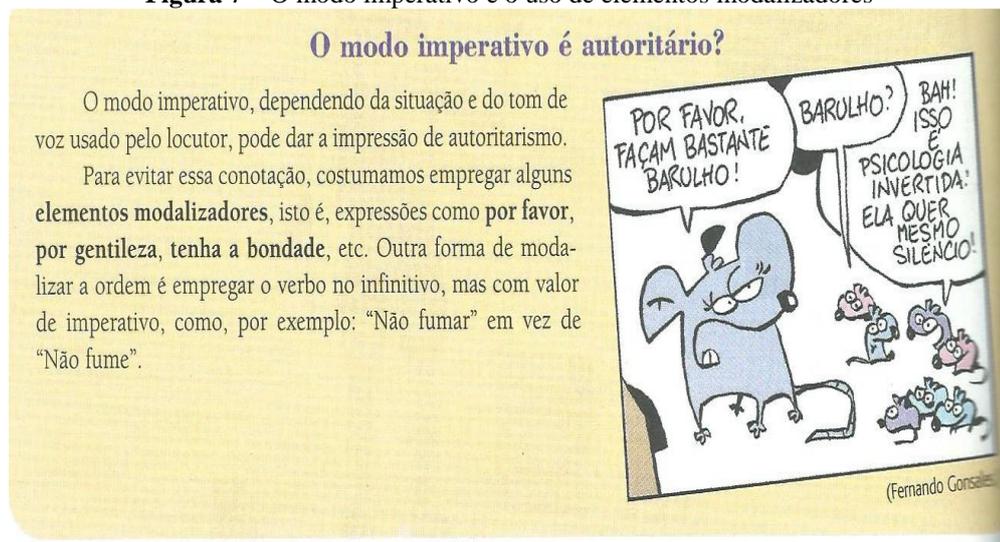
Os operadores argumentativos, por sua vez, são aqueles responsáveis por estabelecer a coesão textual e contribuir para introduzir vários tipos de argumentos, indicando “a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam” (KOCH, 2004, p. 30); já os movimentos argumentativos definem a direção geral da argumentação e, assim, por meio dos argumentos expostos ao longo do texto, indica o posicionamento do autor. Esse

posicionamento pode ser realizado de acordo com três movimentos, denominados por Vigner (1996) de aprovação, refutação ou concessão.

Apesar da relevância desses assuntos para o ensino de língua portuguesa, no estudo de diversos textos, em especial, os argumentativos, não verificamos nos livros dos anos finais do ensino fundamental nenhuma referência mais precisa sobre eles. Defendemos que esses assuntos devem estar inseridos nas aulas de língua portuguesa e que são conteúdos ensináveis. Basta que haja formas apropriadas de enfatizá-los nesse nível de ensino.

Destacamos a seguir o que pudemos observar nos livros analisados, em referência a esses assuntos. No livro do 8º ano do ensino fundamental, de Cereja e Magalhães (2012, cap. 3, p. 108), em que se enfatiza o ensino de um dos modos verbais, o modo imperativo, temos a seguinte explicitação, conforme apresentada na Figura 7.

Figura 7 – O modo imperativo e o uso de elementos modalizadores



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 108)

Apenas nesse tópico há referência a esse assunto, que eles chamam “elementos modalizadores”, enfatizado sua importância em algumas situações comunicativas. No entanto, não se fala na importância de empregar o modo imperativo em determinados textos como estratégia para obter os objetivos desejados pelo seu produtor. Isso é observado também nos exercícios propostos, em que se evidencia o destaque desses verbos nos textos, mas a importância deles na construção textual fica em “segundo plano”.

Além de não haver um aprofundamento desse assunto, também não é destacada sua relevância na construção de variados textos. Os modalizadores são abordados de maneira superficial, sem qualquer significância na construção textual. Sendo assim, os alunos não vão aprender o que é modalizar; o porquê modalizar e quando modalizar, isto é, com que objetivos

devem fazer uso dessa estratégia, porque em nenhum momento há menção a atividades que os façam refletir sobre isso ou que possibilitem a eles conhecer a sua funcionalidade.

Em relação ao ensino dos operadores argumentativos, destacamos no livro de Cereja e Magalhães (2012) abordagem desse assunto relacionando-o ao ensino de conjunções, dividindo-as em coordenativas e subordinativas (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 202, 226). Os autores definem “as conjunções coordenativas como aquelas que ligam dois termos ou duas orações e estabelecem entre esses termos ou orações um tipo de relação” e “as conjunções subordinativas aquelas que inserem uma oração na outra, estabelecendo entre elas uma relação de dependência sintática” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 96-97). Além disso, propõem algumas atividades de mera classificação sintática, mas há também algumas atividades que trazem o valor semântico dessas conjunções.

Somente no livro do 9º ano, da coleção *Português linguagens* vemos uma preocupação em enfatizar a importância das conjunções na construção textual. Na unidade 4, capítulo 1, no tópico “Para escrever com coerência e coesão”, há um exercício que dá ênfase ao emprego das conjunções no contexto em que está inserido, considerando o papel desse articulador no nível da frase e no nível do texto. No entanto, percebemos que a importância desses elementos nos textos ainda é vista de maneira breve e pouco aprofundada, o que não contribui para um aprendizado eficiente na leitura e na produção textual por parte dos alunos.

Em relação aos movimentos argumentativos, nos dois livros, 8º e 9º anos do ensino fundamental, apesar da abordagem sobre vários gêneros argumentativos, não observamos nenhuma referência aos movimentos argumentativos: aprovação, refutação e concessão. Verifica-se, apenas, encaminhamentos para a produção escrita argumentativa, levando em conta o movimento de aprovação (sem explicitar que é um dos tipos de movimentos argumentativos), isto é, a construção de argumentos levando em conta somente a posição que se pretende defender. Os demais movimentos não são abordados, mesmo sendo estratégias importantes para a construção de um texto argumentativo.

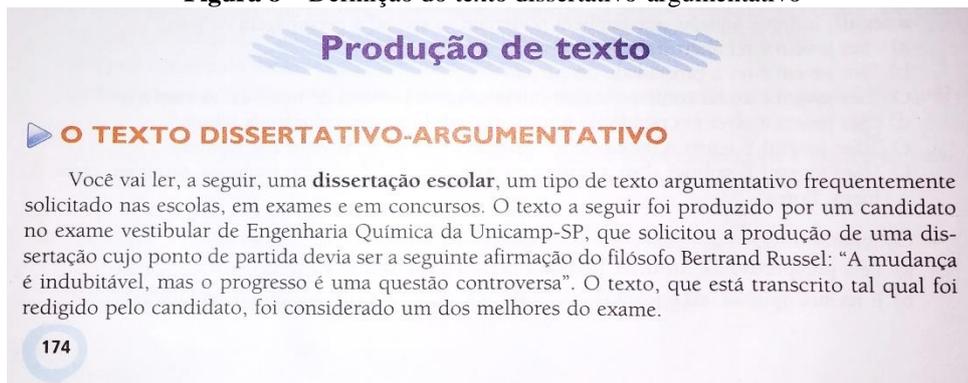
Entendemos que a ausência de uma abordagem nos anos finais do ensino fundamental acerca desses assuntos impede que o aluno amplie sua capacidade crítica de avaliar a leitura de textos argumentativos tendo em vista que deixará de observar as escolhas linguísticas realizadas pelo produtor e o modo como este organiza seu texto, como se posiciona. Pela falta desse conhecimento, o aluno poderá ter sua percepção prejudicada ao interpretar esses textos, o que possivelmente o tornará um leitor e um produtor de textos mais “ingênuo”. Ao reconhecer e refletir sobre o uso das estratégias argumentativas empregadas em variados textos, o aluno terá

condições de identificar com mais clareza as intenções dos produtores dos textos, e também poderá utilizá-las em suas produções, de acordo com seus objetivos.

Vale destacar, ainda, que esses assuntos não merecem ser vistos apenas como um conteúdo gramatical a ser aplicado, mas sim, como um assunto que faça parte de todo processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Esperamos que nossos alunos sejam capazes de escrever seu texto com convicção do que desejam exprimir.

No livro do 9º ano do ensino fundamental da coleção já citada, verificamos, ainda, referência a uma das tipologias textuais, o texto dissertativo-argumentativo. A esse assunto são dedicados quatro capítulos, todos eles fazem parte do tópico *Produção textual*. No primeiro capítulo, enfatiza-se a definição desse texto; o segundo aborda a informatividade para sua construção; o terceiro, a qualidade dos argumentos; e o quarto, a continuidade e a progressão textual. Vejamos, na Figura 8, a definição desse texto:

Figura 8 – Definição do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 108)

Após a leitura do texto mencionado, é proposto um questionário que enfatiza a organização do texto lido. Nesse sentido, enfocam-se a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, e pede-se para destacar os parágrafos correspondentes a cada uma dessas partes. Ademais, enfatizam-se a tese; os tipos de argumentos; o tipo de conclusão (síntese ou proposta); o tipo de linguagem, para que o aluno observe se tende à pessoalidade ou à impessoalidade. Por fim, pede-se a identificação das principais características desse texto.

Em relação ao estudo de alguns gêneros, torna-se relevante para o aluno compreender o que são assuntos controversos; entender o que é uma tese; saber que tipos de argumentos utilizar, que conclusão elaborar e que linguagem utilizar. O problema é que, do modo com esses assuntos foram apresentados, não se enfatiza um gênero, e sim uma tipologia, isto é, um modo de utilizar a linguagem. Entretanto, é sabido que uma tipologia pode ser inserida em diversos

gêneros e, por sua vez, diversos gêneros podem apresentar uma mesma tipologia. Por exemplo, uma carta argumentativa, um editorial, um artigo de opinião, entre outros, podem apresentar trechos dissertativo-argumentativos.

Nesse processo, consideramos importante trabalhar com gêneros textuais na escola, pois pressupõe que o aluno seja solicitado a produzir textos que fazem parte da sua realidade e circulam em variadas esferas sociais. Com isso, os alunos passarão a compreender que os textos, sejam orais sejam escritos, são construídos diariamente no momento em que nos comunicamos. Trabalhar com a utilização de gêneros, portanto, estimula o aluno a compreender a importância do uso social da linguagem, já que, para cada situação e em cada esfera social, produzimos diferentes gêneros de acordo com os propósitos desejados.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam o ensino de leitura e produção de textos a partir de gêneros textuais:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p. 24).

Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno e poderá possibilitar mais inserção na sua participação social. Neste estudo, buscamos trabalhar com textos argumentativos pertencentes à esfera jornalística, dando mais destaque ao artigo de opinião. Não pretendemos priorizar as características composicionais desse gênero, e sim, destacar os elementos indispensáveis para sua produção, tais como: por que argumentar; em que momento se argumenta; o que vem a ser uma tese; que argumentos podem ser construídos para dar suporte a essa tese; por que, quando e como modalizar; como construir os parágrafos utilizando operadores argumentativos, que movimentos argumentativos poderão ser utilizados para melhorar a argumentação, entre outros.

É comum a preocupação de muitos professores de língua materna em trabalhar um determinado gênero, de maneira incansável, a fim de que os alunos sejam capazes de produzir o mesmo modelo. Para isso, às vezes, perdem-se aulas listando características e classificando textos que pertencem a determinados gêneros. Enfatizamos a importância de se trabalhar com gêneros na escola, mas levando em conta a sua produção e a recepção, isto é, seus aspectos contextuais: quem produz, para quem, com que finalidade, em que suporte, em que situação. Considerar a sua funcionalidade é imprescindível para a compreensão de leitura e a consequente produção de sentido do texto.

Vale destacar que não privilegiamos o ensino de “modelos” em detrimento do que é mais importante: ler e escrever, independentemente do gênero. Seleccionamos o artigo de opinião, por se tratar de um texto que exige de seu produtor assumir um ponto de vista diante de um assunto polêmico do seu cotidiano. Diante de toda questão controversa existem diferentes posicionamentos, logo, o produtor constrói seu texto reportando-se a diferentes vozes sociais. Trabalhar com o artigo de opinião poderá ampliar o conhecimento de mundo do aluno e colocá-lo como um “ser pensante”, capaz de emitir opiniões. Ademais, mobilizar a capacidade de o aluno escrever, expressar suas opiniões, construir argumentos sólidos e convincentes poderá estimular a sua criticidade e possibilitar sua inserção na sociedade como um cidadão mais autônomo, capaz de responder às problemáticas que os circundam.

Na próxima seção, explicitamos a importância da argumentação desde a antiguidade e demonstramos algumas teorias que subsidiam a prática da escrita argumentativa.

3 ARGUMENTAÇÃO: DIFERENTES ENFOQUES

Nesta seção, discorreremos brevemente sobre a retórica na Grécia Antiga, com base em Reboul (2004) e explicitamos os estudos de Perellman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Toulmin (2006) em relação à teoria argumentação.

3.1 A RETÓRICA NO MUNDO GREGO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A palavra retórica, originária do grego *rhetoriké* (a arte de argumentar) tem sido entendida ao longo de sua história em diferentes acepções. Primeiramente, foi entendida como a arte da eloquência utilizada em qualquer tipo de discurso. Logo depois, adquiriu outros significados, porém, a concepção mais restrita é a “retórica como a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004).

Não é possível falar em retórica sem levar em conta seu processo histórico, como bem afirma Reboul (2004, p. 1), “a melhor introdução à retórica é sua história”. Para compreender o percurso da retórica ao longo da história, tomamos como referência a Grécia Antiga, onde nasceu essa arte.

Costumeiramente, o nascimento da retórica é apontado como sendo em Siracusa, no período após a batalha de Salamina (480 a.C.) e se deu depois da queda do tirano Trasíbulo. Na época, várias causas para restituição de bens despojados pelos tiranos foram reclamadas pelos cidadãos. Como não existiam advogados, era preciso dar aos litigantes meios para defender suas causas. A retórica associava-se, nesse contexto, diretamente ao judiciário.

Tendo em vista a necessidade de defender os direitos dos cidadãos por meio do uso da linguagem, da persuasão, em 465 a. C, Tísias e Córax, dois oradores que se destacaram na defesa das vítimas do tirano Siracusa, redigiram o primeiro tratado de Retórica, que era composto por uma coletânea de “preceitos práticos que continha exemplos para o uso das pessoas que recorressem à justiça” (REBOUL, 2004, p. 2).

Durante muito tempo, a retórica não teve alcance literário ou filosófico, somente com Górgias, em 427 a. C., surge uma fonte da retórica propriamente estética e literária. Inaugura-se uma retórica a serviço do belo, cria-se uma prosa eloquente, impregnada pelo uso de figuras. Até então, “os gregos identificavam literatura com poesia (épica, trágica etc.) e a prosa puramente funcional, restringia-se a transcrever a linguagem oral comum” (REBOUL, 2004, p. 4).

Górgias é considerado um dos principais representantes da sofística antiga. Os sofistas, palavra de origem grega que significa sábio, eram professores itinerantes que ensinavam a arte da oratória, mediante pagamento. Górgias foi professor de eloquência e filosofia e, pelos seus serviços, exigia um alto salário: por um dia de trabalho, ele ganhava o equivalente à soma dos salários de dez mil empregados (REBOUL, 2004). Esse sofista ensinava aos seus discípulos a arte de vencer seus adversários a qualquer custo, fosse a causa justa ou não, não lhe interessava.

Outro ilustre sofista foi Protágoras, que ficou conhecido pela sua visão subjetivista e relativista das coisas. Para ele, as coisas são relativas aos indivíduos e aos seus pareceres. Não existe uma verdade absoluta, “existe verdade em si, mas uma verdade de cada indivíduo, de cada cidade; o importante é aquilo que lhe permite fazer-se valer e impor-se, que é precisamente a retórica” (REBOUL, 2004, p. 8).

Na sua época, os sofistas possuíam excelente reputação, já que por meio deles foi possível atender as necessidades dos cidadãos gregos: na literatura, na técnica judiciária, na filosofia e no ensino. Entretanto, graças a Platão, no final do século V, o termo “sofista” adquiriu uma conotação pejorativa (que até hoje ainda persiste). Platão é o grande adversário dos sofistas, ele contesta a retórica praticada por Górgias e Protágoras e propõe um ensino de técnicas de persuasão.

Contra os sofistas, Platão faz uma distinção entre retórica e dialética, afirmando que esta consiste no diálogo em que dois participantes fazem perguntas e dão respostas um ao outro, em busca da “verdadeira retórica”, enquanto aquela é uma “falsa retórica”, é uma enganação. Para Platão, diferentemente dos sofistas que buscavam como único fim convencer seus ouvintes pelo discurso encantador, o que importava era uma comunicação que tivesse como objetivo a verdade das coisas. Levava em consideração o público como um ser racional, capaz de criticar, analisar e questionar a mensagem transmitida.

Após as contribuições de Platão aos estudos da retórica, esta receberá base sólida com um dos seus mais brilhantes discípulos, Aristóteles. Mazzali (2008, p. 6) afirma que Aristóteles, com a obra *Arte retórica*, “lança as bases da retórica ocidental”. Ele é responsável por transformar a retórica em um sistema, que seus sucessores completarão, mas sem modificar.

Nessa obra clássica, Aristóteles elabora uma conceitualização da retórica dividindo-a em categorias e dando nomes às diversas técnicas utilizadas. Para Aristóteles (1964, p. 22), “a retórica é a faculdade de descobrir meios de persuasão sobre qualquer questão dada”.

A retórica passou a ser classificada em gêneros, de acordo com o objetivo a que se propõe e para cada um dos gêneros há um tipo de auditório. O gênero judiciário tem como auditório o tribunal, é um discurso que serve para acusação e defesa; o deliberativo, a

Assembleia (Senado) serve para aconselhar ou desaconselhar questões referentes à cidade; e o epidíctico, que censura, e na maioria das vezes, louva um homem ou uma categoria de homens (REBOUL, 2004).

Ao determinar o gênero do discurso, a primeira tarefa do orador seria a de encontrar argumentos. Nesse contexto, aquele que argumenta para obter a adesão do público precisa levar em conta três aspectos fundamentais, quais sejam: o *ethos* (refere-se ao caráter do orador); o *pathos* (diz respeito ao estado emocional do auditório) e o *logos* (refere-se ao argumento propriamente dito). Segundo Aristóteles (1964), um discurso para ser coerente precisa necessariamente de, no mínimo, quatro elementos: Exórdio (“prooimion”) é a parte que inicia o discurso, e sua função é essencialmente fática: tornar o auditório dócil, atento e benevolente; a narração (“diegésis”) é a exposição dos fatos referentes à causa, em que se menciona apenas os fatos conhecidos; a confirmação (“pistis”) é o conjunto de provas, seguido por uma refutação e a peroração (“epílogos”) é o que se põe no fim do discurso. Pode se dividir em várias partes, as principais são: dispor o ouvinte ao nosso favor, excitar as paixões dos ouvintes e recapitular a argumentação (REBOUL, 2004).

Ao elaborar seu discurso, o orador pode dispor de dois tipos de provas: extrínsecas e intrínsecas. Segundo a classificação de Reoul (2004), são denominadas de provas extrínsecas, as que são apresentadas antes da invenção: testemunhas, leis etc.; já as intrínsecas, são aquelas criadas pelo orador, por isso, dependerá do seu método e do talento pessoal.

A obra de Aristóteles, sem dúvida, é uma referência aos estudos argumentativos, pois o pensamento desse filósofo influenciou os principais teóricos que tratam da argumentação a partir da segunda metade do século XX. Um dos principais aspectos atribuídos a sua obra é o de ensinar ao orador como se deve proceder para levar o auditório à persuasão por meio da relação do verossímil.

3.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: PRINCIPAIS CONCEPÇÕES

Os estudos sobre argumentação não são recentes, remontam à antiguidade clássica, como mencionamos, com destaque à retórica de Aristóteles. A partir da segunda metade do século XX, alguns autores, principalmente da Europa, dedicam-se ao estudo da argumentação e da Retórica. Entre eles, destacamos Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca e Stephen Toulmin, ambos com publicações no final dos anos 1950. Esses autores trazem novas ideias à retórica, sem desprezar os preceitos advindos da retórica aristotélica.

Nesse cenário, a Nova Retórica se contrapõe à tradição cartesiana, que sustentava que a argumentação deveria estar ligada à evidência, à prova e à busca da verdade. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 1), uma teoria da argumentação só seria efetiva se criticasse a ideia de evidência. Consideravam como ponto de partida da argumentação “o verossímil, o plausível, na medida que este último escapa às certezas do cálculo”.

No início de sua obra, *Tratado de argumentação – Nova Retórica*, publicado em 1958, Perelman e Olbrechts-Tyteca explicitam as características distintas entre a argumentação e a teoria da demonstração, enfatizando que esta se relaciona aos sistemas formais, como, por exemplo, a matemática e a lógica, e se limita a provas; e aquela está associada à verossimilhança, a possíveis maneiras de persuadir. Os autores compreendem, assim, que a argumentação é um fenômeno suscetível a modificações e a concebem como “o estudo das técnicas discursivas que visam provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas a seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 4).

Nessa perspectiva, para se obter a adesão às teses, faz-se necessário que o orador (produtor do discurso oral ou escrito) adeque o seu texto ao seu público, isto é, ao seu auditório. Os autores salientam que, para quem busca adesão a todos os tipos de auditórios, é importante considerar as distinções entre o convencimento e a persuasão. O primeiro estaria ligado à razão, e o segundo ao sentimento ou à vontade do ouvinte, e essas duas possibilidades poderiam ser utilizadas pelo orador. Sendo assim, enfatizam que: “Para quem está preocupado com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. Em contrapartida para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 30).

Os autores conservaram da retórica de Aristóteles a noção de auditório. Para eles, a argumentação se dirige a um determinado público, denominado de auditório. Assim que se pensa em produzir um discurso (oral ou escrito), o orador (produtor do discurso) precisa ter em mente que deve se adaptar para obter os resultados de adesão à sua argumentação. Os autores definem auditório como: “o conjunto de um conjunto daqueles que o orador deve influenciar por meio da sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Destacam, ainda, que não existe apenas um tipo de auditório, sob essa ótica, pode ser denominado auditório universal, auditório particular e constituído pelo próprio sujeito.

O auditório universal é constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais; o auditório particular é formado no diálogo, unicamente pelo interlocutor a quem se dirige e o último, constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 33-34).

Ao preparar sua argumentação, é imprescindível que o orador considere o auditório ao qual se dirige, e isso leva em conta uma seleção de estratégias que podem ser utilizadas a seu favor. Para os autores supracitados, uma das estratégias argumentativas eficazes para obter a adesão do auditório é a seleção dos argumentos utilizados. A esse respeito, os autores descrevem os principais tipos de argumentos dividindo-os em: argumentos quase-lógicos; argumentos baseados na estrutura do real; e argumentos que se fundamentam na estrutura do real.

Em relação ao primeiro, há várias categorias de argumentos quase-lógicos. Em todos os casos, no entanto, trata-se de argumentos que revelam semelhanças com os raciocínios formais, de natureza lógica ou matemática, mas que se distinguem destes por pressuporem a adesão a teses de natureza não formal e por haver neles aspectos que são controversos e os tornam não constringentes. São argumentos quase-lógicos: os problemas de contradição e incompatibilidade; os temas de identidade, definição, analiticidade e tautologia de argumentos; as noções de transitividade, inclusão e divisão de argumentos e o problema da regra de justiça e reciprocidade.

Os argumentos baseados na estrutura do real baseiam-se em ligações entre elementos do real que podem ser de vários tipos: ligação por sucessão (que unem coisas da mesma natureza, como a relação de causa a efeito); ligações de coexistência (que estabelecem relações entre realidades de níveis diferentes, das quais uma é tomada como a expressão ou a manifestação da outra); e ligações simbólicas (que se caracterizam por uma relação de participação entre os símbolos e aquilo que eles evocam).

Por sua vez, os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que criam ou completam essa estrutura tornando visíveis ligações que tinham estado até então invisíveis. São argumentos desse tipo: o exemplo; a ilustração, o modelo, a analogia e a metáfora.

Além desses três tipos de argumentos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) introduzem a dissociação de noções, que se concebe como uma técnica de transformações de incompatibilidades dos conceitos envolvidos nos argumentos. Essa estratégia consiste em estabelecer pares hierarquizados e resolver as dificuldades dando a preferência a um dos pares.

É importante enfatizar que a eficácia da argumentação não depende apenas do efeito de argumentos isolados, mas da sua totalidade, isto é, da interação de argumentos. Um aspecto que também determina a eficácia do discurso é a ideia que o auditório tem do orador, o *ethos* do orador, como chamava Aristóteles, que, por sua vez, é ela própria influenciada pela qualidade do discurso, uma vez que o orador é por ele responsável. Segundo Perelman e

Olbrechts-Tyteca (2005), uma argumentação será eficaz se for ouvida com interesse e benevolência.

Ademais, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) trouxeram aos estudos sobre argumentação importantes contribuições e junto às obras publicadas nessa mesma época não podemos deixar de mencionar a de Stephen Toulmin, designada *Os usos do argumento*. Nessa obra, o autor defende a existência de argumentos de validade processual, apresentando uma abordagem mais ampla de argumentação do que aquela apresentada a partir do raciocínio analítico. Para Toulmin (2006), compreender a argumentação é um procedimento substancial, nunca formal. A argumentação tem início numa asserção, porém, a conclusão nem sempre apresenta informações de que se tem certeza. Por isso que, no seu modelo de argumentação, ele insere o que chamou de *dado* e de *garantia*. São esses elementos que possibilitam a passagem dos dados à conclusão.

Segundo Toulmin (2006), numa análise de argumentação, o que se conta como argumento apropriado e convincente varia de acordo com o contexto histórico, disciplinar e/ou social. Para o autor, os argumentos possuem partes (como o esqueleto de um organismo), e se movem por campos argumentativos – tais como os da ciência, da economia e da arte. O autor postula ainda que os argumentos são reproduzidos com mais facilidade em determinados contextos, que apresentam falácias e têm alguma longevidade.

Para avaliar se um argumento é válido ou não, Toulmin (2006) postula que devemos representá-lo em uma estrutura ou modelo, em que os elementos principais sejam organizados na forma de dados (D) – fatos aos quais recorreremos para fundamentar nossa conclusão; conclusão (C) – afirmações que buscamos estabelecer como válidas; garantias (W) – justificam a passagem dos dados à conclusão, atribuindo força ao argumento. Essa força aparece algumas vezes expressa por meio de qualificadores modais (Q) – que, por sua vez, podem se apresentar na forma de possibilidades ou impossibilidades. Nesse segundo caso, haverá a necessidade de se estabelecer quais as situações em que as garantias não se aplicam, ou seja, as condições de refutação (R); podemos ainda fazer uso explícito ou implícito de apoios (B) – na forma de afirmações categóricas que podem fundamentar nossas garantias. Vale ressaltar que os argumentos podem se apresentar na forma simples ou complexa, ambos apresentados nas Figuras 9 e 10:

Toulmin (2006), que focaliza a argumentação em função dos *dados* e dos passos que se permitem chegar à conclusão.

As considerações teóricas explicitadas neste capítulo são aspectos introdutórios acerca da argumentação que servem de base para a compreensão das estratégias argumentativas empregadas em textos escritos e que destacaremos na seção cinco. Apresentamos na seção quatro, adiante, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevemos o contexto escolar e a caracterização da turma do 8º ano do ensino fundamental; as etapas de geração de dados para a realização da primeira produção textual e, em seguida, o diagnóstico preliminar com base na identificação dos principais problemas observados nessas produções. Depois, discorremos sobre uma proposta de intervenção para ser aplicada na turma, conforme os procedimentos metodológicos da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), com algumas adaptações. Ao finalizar o capítulo, explicitamos um plano geral das oficinas propostas e descrevemos como coletamos os textos para realizar as análises na quinta seção.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

Explicitamos a seguir, brevemente, o contexto escolar no qual a pesquisa foi aplicada e também caracterizamos os sujeitos (alunos) que participaram desta pesquisa, a fim de compreender um pouco a motivação de trabalhar especificamente nesta escola e com esta turma.

4.1.1 A escola

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Carlos Gomes, que se localiza no município de Montanhas/ RN e é responsável por atender alunos do Nível Fundamental II (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, e a EJA (Nível Fundamental 6º ao 9º ano) no turno noturno. A escola atende, em média, 400 alunos anualmente.

O município possui apenas três escolas estaduais, sendo essa a mais antiga, com estrutura física ainda precária. Por ter um espaço pequeno, a escola só dispõe de cinco salas de aula; dois banheiros; uma pequena cozinha; a secretaria e a diretoria são praticamente o mesmo espaço; uma sala que deveria ser o laboratório de informática serve apenas como sala para os professores organizarem reuniões ou permanecer durante o intervalo; e o que poderia ser a biblioteca é apenas uma pequena sala, frequentemente fechada, com alguns livros desorganizados.

A escola não dispõe de quadra de esportes ou de outros espaços que possibilitem a prática de atividades extras. Logo, quando existem horários vagos em outras turmas, a dificuldade em dar uma aula de maneira satisfatória é um pouco difícil, devido aos alunos

ficarem nos corredores fazendo barulho e isso acaba atrapalhando e tirando atenção daqueles que estão assistindo às aulas.

Apesar das limitações físicas, dispomos de outros recursos que facilitam nossa prática de ensino. Este ano, por exemplo, foi disponibilizado wi-fi para alunos e professores, o que nos favorece quando precisamos utilizar a internet em uma aula. Para o aluno, o acesso só é disponibilizado no intervalo, pois o acesso livre estava prejudicando a atenção nas aulas. Além disso, a escola também possui dois equipamentos de projeção multimídia, que nos auxiliam a dinamizar as atividades.

Há pouco tempo, a escola está sob nova direção e isso colaborou para que a comunidade escolar passasse a se motivar mais, pois essa nova gestão implementou novas propostas, como projetos que envolvem a participação ativa dos alunos. No entanto, a inovação é um processo lento, já que requer uma postura diferenciada por parte de todos que fazem a escola. Em particular, os professores, que muitas vezes não estão dispostos a rever sua prática, mostram-se inflexíveis a algumas mudanças. Além disso, as condições, tanto físicas quanto de ensino, não são as melhores, mas podemos contar com apoio da equipe escolar, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores, os quais nos auxiliam muito, disponibilizando os materiais de que necessitamos e estando sempre dispostos a ajudar no que for preciso.

Apesar das adversidades encontradas na escola, acreditamos que é possível promover mudanças significativas, mas, para isso, não basta só propor mudanças é necessário executá-las, sem idealizações, partindo da realidade desses alunos, buscando alternativas viáveis e propostas de ensino que contribuam para que o aluno não seja mero repetidor de informações, e sim, agente do seu próprio conhecimento.

4.1.2 Os alunos do 8º ano do ensino fundamental

O público-alvo desta pesquisa é uma turma do 8º ano do ensino fundamental, do turno matutino, da escola já mencionada. Essa turma é composta por 18 alunos, sendo 11 meninas e 7 meninos, os quais possuem uma faixa etária de 13 a 15 anos. Mais da metade desses alunos não residem na cidade, eles moram em um distrito próximo, a pouco mais de 10 quilômetros, mas isso não é empecilho para frequentar as aulas e eles dificilmente faltam.

Entretanto, mesmo estando presentes, percebemos que a motivação em realizar algumas tarefas não é compartilhada por todos. Pelo menos cinco alunos não realizam as tarefas regularmente e, algumas vezes, ainda chegam atrasados na aula. Não é difícil avaliar as dificuldades desses alunos, pois eles estudaram o ano de 2014 nessa mesma escola. Pelo menos

cinco alunos, dos dezoito que frequentam, são repetentes, entre os quais, apenas dois mudaram sua postura em relação ao ano anterior, já que realizam e participam das aulas satisfatoriamente.

Em relação à disciplina dos alunos, não temos problemas. A turma respeita o professor e a relação é harmoniosa. As dificuldades mais visíveis desses alunos nas aulas de língua portuguesa dizem respeito às práticas de leitura e escrita, talvez, por muito tempo, foram habituados a ler para responder questionários e a escrever sobre temas que nada lhes instigavam.

Nesse sentido, acreditamos ser importante disponibilizar materiais de qualidade, além do material didático entregue pelo governo para os alunos terem acesso na escola, pois, com leitura e discussão de variados assuntos, é possível que o aluno amplie seu repertório de informações e possa se posicionar, possa ter voz. A esse respeito, buscamos trabalhar, principalmente, com gêneros que circulam na esfera jornalística: notícias, reportagens, charges, artigo de opinião, entre outros. Acreditamos que o contato com esses textos poderá possibilitar aos alunos a circulação de saberes e informações, além de despertar-lhes o senso crítico, na medida em que forem orientados a analisar os vários aspectos desses textos.

Quando começamos a trabalhar numa perspectiva mais dinâmica e reflexiva, os alunos sentiram-se apreensivos, porque não estavam acostumados a questionar, a falar ou a expor suas ideias, e sempre questionavam o porquê de não utilizarmos, com tanta frequência, o livro didático. Observamos, com isso, o quanto é arraigado na “cultura escolar” a ideia de um ensino atrelado diretamente aos conteúdos presentes no livro didático daquela determinada série, porém, na maioria das vezes, o conteúdo a ser aplicado, que está pronto naquele livro, não condiz nem um pouco com a realidade dos alunos.

Fazendo um levantamento inicial da turma desde o primeiro bimestre, pudemos identificar que a principal dificuldade dos alunos, dependendo do assunto discutido, era de se expressar por escrito. A partir desse diagnóstico, buscamos trabalhar com a prática da argumentação, por acreditar ser um caminho viável para desenvolver e aprimorar as habilidades de se expressar por meio de textos escritos, já que, para se defender um ponto de vista, é necessário se apoiar em argumentos plausíveis e articulá-los de maneira lógica a fim de chegar a determinada conclusão.

Percebemos, com isso, que os alunos poderiam começar a desenvolver essas capacidades por meio da leitura e das discussões sobre temas polêmicos diversos, assuntos que interessassem aos alunos foram o principal motivador para iniciar este trabalho. Assim, realizamos um levantamento de temas que instigassem o interesse dos alunos e depois selecionamos textos que abordassem esses assuntos. Verificamos que essa era uma maneira de eles se envolverem mais.

A partir da leitura de variados assuntos, os alunos passaram a questionar mais e a buscar informações mais aprofundadas a respeito dos temas trabalhados. As variadas atividades, escritas e orais, também funcionaram para atrair a atenção deles. Passaram a perceber a importância que a linguagem possui em suas vidas, não somente dentro da escola, que era a maneira como muitos enxergavam, mas também em seu cotidiano extraescolar. Antes separavam as aulas de português de sua vida pessoal, com o tempo, passaram a perceber que as aulas estão diretamente ligadas às ações que realizam no seu dia a dia.

Sabemos que nem todos os problemas de leitura e escrita podem ser sanados em apenas dois semestres. As dificuldades observadas durante a execução desta pesquisa são oriundas de uma trajetória escolar de vários anos anteriores, com muitas deficiências, porém, acreditamos que é possível despertar-lhes o conhecimento e ajudá-los a ler e a escrever de maneira mais eficiente quando forem solicitados.

4.2 ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta etapa, propomos a produção escrita de um artigo de opinião. Nosso objetivo era que os alunos produzissem o texto solicitado e fossem capazes de defender seu ponto de vista. A partir do diagnóstico dessas produções, planejaríamos variadas atividades que possibilitassem aos alunos compreender as principais estratégias presentes na escrita argumentativa e pudessem fazer uso delas quando solicitados.

Os textos foram produzidos pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, no mês de agosto, de 2015. Apesar de a turma ser composta por dezoito alunos, devido a problemas de frequência às aulas, apenas quinze produziram o texto proposto. Explicitamos no Quadro 2, o detalhamento do plano aula.

Quadro 2 – Detalhamento do Plano de Aula 1

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 19/08/2015 | |
|--|--|---|---|
| <p>Professora: Jaklini Medeiros Costa Série: 8º ano Turma: Única Turno: Matutino Duração: 2h/aula Disciplina: Português</p> <p>➤ Tema da aula: A redução da maioria penal ➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema <i>a redução da maioria penal</i>; • Conhecer diferentes pontos de vista sobre o tema abordado; • Analisar como cada autor defende seu ponto de vista. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Explicar aos alunos que assuntos polêmicos requerem variados posicionamentos e levantar o conhecimento prévio deles sobre o tema “redução da maioria penal”. | | |
| 2ª Etapa | Solicitar aos alunos que leiam dois textos (duas reportagens e duas entrevistas). As duas reportagens, intituladas, respectivamente: <i>A redução da maioria penal para crimes hediondos é aprovada</i> (publicada no jornal <i>O Globo</i> , no dia 02/07/2015) e <i>Como funciona a redução da maioria penal em outros países?</i> (publicada na revista <i>Superinteressante</i> no dia 03/07/2015). E as duas entrevistas publicadas no dia 25/06/2015, no jornal de Novo Hamburgo/RS (disponível no site < www.jornalnh.com.br >, uma delas com o promotor de justiça de Porto Alegre, Eugênio Paes Amorim, que se posiciona a favor da redução da maioria penal, e a outra com a dirigente do Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente da Defensoria Pública de Porto Alegre, Cláudia Barros, contra a redução da maioria penal. Em seguida, questionar os alunos se tinham conhecimento sobre as informações contidas nos textos e se concordavam com o ponto de vista defendido pelos produtores. | <p>Cópia (versão impressa) de textos – reportagens e entrevistas.</p> <p>Equipamento: projetor multimídia</p> | Participação dos alunos nas discussões e registro escrito das impressões acerca do assunto discutido. |

Autoria própria (2015)

Nesse processo, abordamos uma série de temas polêmicos como possibilidade para serem trabalhados em sala de aula, e o tema *a redução da maioria penal* foi um dos que despertou maior interesse dos alunos. Para que eles pudessem escrever e se posicionar defendendo seu ponto de vista, levamos algumas informações sobre o assunto polêmico para serem discutidas em sala de aula. Utilizamos, como suporte para essas discussões, duas entrevistas e duas reportagens que tratavam do assunto.

Nesse sentido, foi solicitado aos alunos que lessem as duas reportagens, intituladas: *A redução da maioria penal para crimes hediondos é aprovada* (publicada no jornal *O Globo*, no dia 02/07/2015) (BRASIL, 2015)² e *Como funciona a redução da maioria penal em outros países?* (publicada na revista *Superinteressante* no dia 03/07/2015) (BELLINI, 2015)³. Primeiramente, fizemos uma leitura silenciosa, individualmente, e depois foi realizado um trabalho de leitura colaborativa. Nesse momento, os alunos foram questionados sobre o assunto tratado nos textos. Buscamos saber o que eles “tinham a dizer” sobre o assunto e relacionamos com o que estava sendo abordado nas reportagens. Questionamos se tinham conhecimento sobre o que era uma PEC, se sabiam o que eram crimes hediondos, o que acharam da funcionalidade da maioria penal em outros países, o que pensavam a respeito da aprovação dessa emenda no Brasil, entre outros.

A partir disso, os alunos interagiram e foram respondendo aos questionamentos. Nenhum deles sabia o que era uma PEC, quais eram os crimes hediondos e, como ocorria o processo de votação de uma emenda, que a redução da maioria era tratada de diferentes maneiras em variados países. Alguns opinaram dizendo que não era justo que os menores respondessem somente por crimes hediondos, que deveriam responder por tráfico de drogas e roubo também, mencionaram, ainda, que no Brasil deveria ser igual a alguns dos países citados, pois nesses países as leis pareciam funcionar.

Em seguida, fizemos a leitura de duas entrevistas: uma delas era com o promotor de justiça de Porto Alegre, Eugênio Paes Amorim, que se posiciona a favor da redução da maioria penal; e a outra com a dirigente do Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente da Defensoria Pública de Porto Alegre, Cláudia Barros, contra a redução da maioria penal. As entrevistas foram publicadas no dia 25/06/2015, no jornal de Novo Hamburgo/RS

² BRASIL, Gioconda. *A redução da maioria penal para crimes hediondos é aprovada*. *O Globo*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/reducao-da-maioridade-penal-para-crimes-hediondos-e-aprovada.html>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

³ BELLINI, Priscila. *Como funciona a redução da maioria penal em outros países?* *Superinteressante*, São Paulo, 3 jul. 2015. Disponível em: < <http://super.abril.com.br/historia/como-funciona-a-maioridade-penal-em-outros-paises/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

(disponível no site <www.jornalnh.com.br>) (SILVA, 2015)⁴. Foram disponibilizadas cópias dessas entrevistas, e ainda as projetamos no projetor multimídia para que eles observassem o suporte em que os textos eram veiculados, tendo em vista não ser possível imprimi-los na íntegra. Durante a leitura, levantamos alguns questionamos sobre as principais justificativas utilizadas por cada um dos entrevistados para defender seu ponto de vista, e perguntamos se eles concordavam com esses posicionamentos, explicitando os motivos.

A maioria dos alunos concordou com o ponto de vista defendido pelo promotor e afirmou que ele mostrava ter mais “conhecimento” sobre o que estava falando. Pedimos para eles destacarem trechos que transmitiam essa ideia de maior conhecimento e eles apontaram: “Nossa legislação é de 75 anos atrás, nesse tempo houve uma mudança muito grande nos costumes. Os adolescentes do período em que foi feita esta lei eram ingênuos, hoje os jovens têm completo discernimento das coisas”; “Estudos mostram que o psicopata está pronto, formado, aos 15 anos” (SILVA, 2015).

Nessas duas aulas, pudemos tecer considerações importantes que possibilitavam aos alunos despertar posicionamentos distintos. Nessa perspectiva, buscamos incitá-los a refletir sobre esse assunto controverso, a fim de que se sentissem mais motivados a expor e defender seu posicionamento.

Nas aulas seguintes (2 horas/aula), propomos aos alunos que redigissem o artigo de opinião. Na produção, eles poderiam utilizar como textos motivadores aqueles trabalhados na aula anterior para dar suporte à posição defendida em seu texto. O Quadro 3 apresenta a proposta de produção textual realizada:

Quadro 3 – Comando de produção textual

A partir das discussões em sala de aula e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião sobre o tema “*A redução da maioria penal*”. Selecione e organize, de forma coerente, argumentos para a defesa do seu ponto de vista. Lembre-se de que seu texto será publicado no blog da escola.

- 1- O texto deverá ser escrito com caneta, azul ou preta, e com letra legível.
- 2- Lembre-se de que a situação de comunicação de seu texto requer o uso da norma-padrão da língua portuguesa.
- 3- Dê um título ao seu texto.
- 4- Não copie trechos dos textos motivadores, estes servirão apenas para fazê-los refletir sobre o assunto.

Fonte: Autoria própria (2015)

⁴ SILVA, Gabriela da. Redução da maioria penal: você é contra ou favor? Veja as diferentes opiniões. *NH*, Novo Hamburgo, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://www.jornalnh.com.br/index.php?id=/noticias/regiao/materia.php&cd_matia=181285&dinamico=1>. Acesso em: 21 nov. 2016.

4.2.1 Diagnóstico preliminar

Após a realização das produções, fizemos um levantamento dos problemas mais recorrentes apresentados nos textos dos alunos e diagnosticamos, principalmente, problemas relativos à ausência de habilidade para construir argumentos “sólidos”, coerentes e articulados estrutural e semanticamente. Com base nas análises realizadas, elencamos no Quadro 4, os problemas mais evidentes das produções textuais. Para compreender, com mais clareza, os dados apresentados, os alunos e suas respectivas produções serão enumerados de PD1 (Produção diagnóstica referente ao aluno 1) a PD15 (Produção diagnóstica referente ao aluno 15).

Quadro 4 – Ocorrência das principais dificuldades nas produções diagnósticas (PD)

| Critérios observados | Produções textuais que apresentaram problemas | Exemplos de trechos retirados de algumas produções |
|---|--|--|
| Desarticulação entre os períodos e parágrafos do texto | PD1, PD2, PD3, PD5, PD6, PD7, PD8, PD9, PD10, PD11, PD12, PD13, PD14, PD15 | <p>PD8: “O novo texto foi aprovado com 323 votos, eram necessários 308”. (Trecho que inicia o 3º parágrafo do texto, sem manter relação com o anterior);</p> <p>PD12: “Eles não deve ir para cadeia porque lá tem prisioneiro muito ruim”. (Início de um parágrafo, sem relação com o anterior);</p> <p>PD14: “Eles matam, roubam. Mas aí vem quem defenda, quem tenha pena”, (Trecho que inicia o 2º parágrafo do texto, sem manter relação com o primeiro).</p> |
| Uso de generalizações (falácias) | PD3, PD4, PD5, PD6, PD7, PD10 | <p>PD5: “O jovem de hoje faz tudo que vem na cabeça, roubam, matam, entre outros”;</p> <p>PD6: “A maioria penal tem que ser reduzida para o bem de todos”;</p> <p>PD10: “Hoje em dia os jovens estão matando, roubando e nenhuma punição para eles”.</p> |
| Falta de justificativa da posição assumida, com base em argumentos consistentes | PD1 a PD15 | <p>PD1: “Sou a favor da redução, pois eles tem noção do que praticam e por isso devem responder pelos seus atos, como um adulto”;</p> <p>PD5: “A redução deve ser aprovada para dar uma lição nesses adolescentes que cometem crimes já pensando em não serem presos”;</p> <p>PD14: “Sou totalmente a favor da redução da maioria penal, pois a que se faz aqui se paga”.</p> |
| Cópia dos textos motivadores | PD3, PD5, PD6, PD7, PD8, PD9, PD12, | <p>PD12: “Um dia depois de rejeitar o projeto de emenda constitucional, que reduz a maioria penal, os deputados incluíram que os maiores de 16 anos vão responder como adultos quando participarem de crimes hediondos”;</p> <p>PD6: “O problema não está na lei, mas na capacidade de aplicá-la. A possibilidade de sobrevivência e transformação desses adolescentes está na correta aplicação do ECA”.</p> |

Fonte: Autoria própria (2015)

Com base nas análises realizadas, percebemos que todos os textos apresentavam problemas gramaticais, alguns foram mais preponderantes. Não enfatizamos esses problemas no quadro explicitado, mas serão trabalhados na execução das oficinas didáticas, em consonância com o ensino da construção escrita argumentativa.

Nas produções analisadas, identificamos claramente a posição dos alunos quanto ao tema proposto, isto é, todos eles defenderam uma tese, mas não conseguiram construir argumentos que contribuíssem para sustentar sua posição. Alguns até tentaram argumentar, porém, fizeram uso de falácias (da generalização) em suas tentativas, ao tirar conclusões com base em dados ou em evidências insuficientes; outros sequer conseguiram construir argumentos, simplesmente copiaram informações dos textos motivadores, sem qualquer referência e sem estabelecer coerência com sua opinião.

Para Koch e Elias (2016), argumentar pressupõe intencionalidade, isto é, constroem-se argumentos buscando influenciar o interlocutor e conseguir seu intento, desse modo, quanto mais amplos os nossos conhecimentos, mais teremos condições de desenvolver eficazmente a argumentação. Nesse processo, percebemos que os alunos compreendem que argumentar implicar convencer, no entanto, o obstáculo deles foi o que de construir argumentos para isso, talvez o pouco conhecimento tenha sido um dos motivadores, mas não acreditamos que seja o único. A escrita argumentativa possui suas peculiaridades que, muitas vezes, não são exploradas como deveriam no nível fundamental.

A falta de articulação textual foi, também, outro problema bastante evidente nas produções dos alunos. Eles não conseguiram construir bons parágrafos, possivelmente, pela ausência de informações e de raciocínio lógico para construir os argumentos. A falta de articulação entre os períodos e os parágrafos contribuiu ainda para a fragmentação de ideias ao longo do texto, tornando-as confusas e pouco convincentes. Segundo Garcia (2006), um parágrafo para apresentar qualidade precisa elencar: unidade, coerência, concisão e clareza. A maioria dos textos produzidos não atendeu esses critérios.

Mesmo lendo e falando sobre a redução da maioria penal nas aulas, os alunos não conseguiram, de maneira clara, formular sua opinião e trazer argumentos que dessem suporte a seu posicionamento. Demonstraremos isso, com mais detalhes, na análise de alguns textos, na quinta seção.

Quando questionados sobre as dificuldades que mais sentiram em produzir o texto, os alunos responderem que não tinham informações suficientes para justificar sua posição. Ao produzir um texto, Geraldi (2003) enfatiza que o aluno precisa “*ter o que dizer*” e precisa “*escolher as estratégias para dizer*”. Essas foram as maiores dificuldades apresentadas e, por

esse motivo, propomo-nos a elaborar atividades que possibilitassem aos alunos condições de superá-las.

Nessa direção, trabalhamos para desenvolver a capacidade escrita argumentativa dos alunos, por meio de atividades que lhes dessem suporte a *terem o que dizer e como dizer*, quando solicitados. Para isso, adotamos a sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), com algumas adaptações. Para tanto, aplicamos atividades com diferentes gêneros argumentativos a fim de que os alunos conhecessem alguns dos recursos importantes da escrita textual argumentativa e depois pudessem utilizar esses recursos para a produção do artigo de opinião. Conduzimos as atividades propostas sempre levando em consideração o processo de reescrita. Entendemos que a reescrita textual, conforme enfatizou Garcez (1998), é uma oportunidade de o redator explicitar seus conhecimentos e suas dúvidas, procurar soluções, racionar sobre o funcionamento da língua e, dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas da modalidade escrita.

A reescrita deve ser parte integrante na prática de produção textual nas aulas de língua portuguesa. Trabalhar com ela é oportunizar aos alunos a possibilidade não só de refletir sobre suas dificuldades como também de ampliar sua compreensão sobre os principais aspectos mobilizados no ato da escrita.

4.2.2 Intervenção do professor: sequência didática

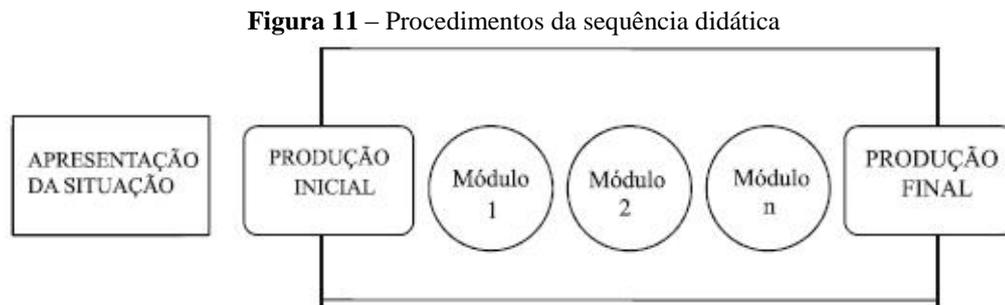
Ao elaborar uma sequência didática, precisamos levar em conta alguns critérios, tais como: o programa de cada série, o grau de dificuldade da sequência para os alunos e a produção de uma variedade de atividades que condizem com a realidade da turma. Ao fazer o levantamento dos principais problemas apresentados pelos alunos, será possível começar a elaborar uma sequência de atividades que os auxiliem a superar as dificuldades. Estamos cientes de que a elaboração de uma sequência didática leva tempo e as atividades executadas acontecem de forma gradual, não sendo algo fixo, podendo, assim, ocorrer alterações ou adaptações, tudo dependerá do retorno do aluno.

Ao tratarmos da sequência didática, baseamo-nos nos pressupostos teóricos advindos dos estudos do Grupo de Genebra⁵. Para esses pesquisadores, a sequência didática (SD) é

⁵ O Grupo de Genebra é formado por pesquisadores da “Escola de Genebra”, entre os quais se destacam: Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, pertencentes ao Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE).

definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Quanto aos procedimentos da SD, de acordo com o Grupo de Genebra, dividem-se em quatro fases, explicitadas na Figura 11:



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

De acordo com os autores, a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa etapa, o professor define com os alunos a modalidade que vai ser trabalhada, a quem vai se dirigir a produção; qual será o suporte dessa produção e, além disso, o professor definirá os conteúdos a ser desenvolvidos.

A produção inicial é o momento em que os alunos vão realizar sua primeira produção. Com essa atividade, o professor poderá diagnosticar as principais dificuldades dos alunos e quais atividades ele deverá desenvolver nos módulos para que essas dificuldades sejam sanadas.

Os módulos, por sua vez, só serão definidos após o diagnóstico do professor em relação à primeira produção. Com base nas dificuldades mais recorrentes, o professor poderá elaborar as atividades. Esses módulos desenvolvem-se a partir de três princípios, a saber: trabalhar problemas de níveis diferentes, tais como o lexical, o sintático, o semântico, entre outros; variar as atividades e os exercícios; e capitalizar as aquisições. O professor, nesse caso, deverá dar instrumentos necessários para que os alunos sanem as dificuldades encontradas na primeira produção.

A produção final é a última produção realizada pelo aluno na sequência. É o momento de avaliar se o aluno conseguiu colocar em prática o que aprendeu com os módulos e se eles conseguem dominar o gênero trabalhado. É o momento de avaliar a aprendizagem do aluno e também as dificuldades que ainda não foram superadas para que possa haver mais intervenções, se necessário.

Baseamo-nos também na proposta de produção escrita de gêneros discursivos apresentados por Lopes-Rossi (2011). Para essa autora, é preciso “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71). Segundo Lopes-Rossi (2011), por meio de projetos pedagógicos, há possibilidades de produzir diversos gêneros com eficiência. Nessa direção, a autora sintetiza três etapas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, explicitados no Quadro 5:

Quadro 5 – Projeto de produção escrita de gêneros discursivos na escola

| Módulos didáticos | Sequência didática |
|--|---|
| Módulo 1: Leitura para as características típicas do gênero discursivo | Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais). |
| Módulo 2: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas | Várias atividades de produção: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); • Coleta de informações; • Produção da primeira versão; • Correção colaborativa do texto; • Produção da segunda versão; • Revisão do texto; • Produção final, de acordo com o suporte para circulação. |
| Módulo 3: Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero | Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características do gênero. |

Fonte: Lopes-Rossi (2011)

O módulo 1 da proposta relatada por Lopes-Rossi (2011) inicia-se com a leitura de diversos exemplares dos gêneros para que o aluno possa tomar conhecimento das condições de produção, apropriando-se de suas principais características: discursivas, temáticas e composicionais. Já no módulo 2 são trabalhados os diversos aspectos necessários à produção escrita do gênero solicitado, tais como: planejamento da produção, coleta de informações, versões, revisões, buscando seu aperfeiçoamento, até chegar à produção final. Por fim, o módulo 3 é dedicado à divulgação ao público do gênero produzido, de acordo com o suporte combinado.

A esse respeito, trabalhamos com elementos presentes nas duas sequências didáticas explicitadas. Primeiro, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), explicitamos à turma a situação de comunicação:

- O gênero a ser produzido: o artigo de opinião.
- A quem se dirige a produção: a outras turmas da escola e a pessoas que acessam o blog da escola.
- Que suporte assumirá a produção: serão digitados, expostos em um mural para ser lidos pelos alunos da escola e também serão inseridos no blog da escola.
- Quem participará da produção: todos os alunos da turma.

Após a realização da primeira produção, pudemos avaliar as principais dificuldades apresentadas e elencar os conteúdos necessários para a superação das dificuldades e o aperfeiçoamento da produção. De acordo com a proposta de Lopes-Rossi (2011), produzimos várias aulas, com atividades diversificadas, conforme o Módulo 2 especificados pela autora. Para tanto, mediamos as atividades com revisões das produções e conseqüente reescrita, a fim de aperfeiçoar a produção escrita final.

No Quadro 6, apresentamos os detalhes das oficinas propostas e dos assuntos abordados para a produção escrita dos alunos. Vale ressaltar que, durante a execução dessas oficinas, foram realizadas duas reescritas do primeiro texto produzido pelos alunos, até chegar à última produção, sendo esta objeto de possíveis revisões.

Quadro 6 – Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção do artigo de opinião

| Oficinas | Conteúdos |
|-----------------|---|
| Oficina 1 | A construção da argumentação |
| Oficina 2 | A tese e os tipos de argumentos |
| Oficina 3 | A tese e argumentos presentes nas produções textuais dos alunos |
| Oficina 4 | Os modalizadores e seus efeitos de sentido |
| Oficina 5 | A construção do parágrafo |
| Oficina 6 | Os operadores argumentativos na construção textual |
| Oficina 7 | Movimentos argumentativos |
| Oficina 8 | A estrutura do artigo de opinião |
| Oficina 9 | Produção do artigo de opinião |
| Oficina 10 | Orientações para possíveis reescritas e publicação do texto. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Após a realização das oficinas e das reescritas, os alunos produziram o artigo de opinião, denominado PF (Produção Final). Conforme o módulo 3, de Lopes-Rossi (2011), buscamos divulgar os artigos de opinião produzidos. Como já tínhamos combinado o suporte

no qual o texto seria veiculado, juntamente com os alunos, digitamos e expomos a produção textual dos alunos no mural escolar e depois inserimos os textos no blog da escola.

4.2.3 Plano Geral das oficinas propostas e a descrição dos textos analisados

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos, observamos que o problema mais recorrente foi a dificuldade em construir argumentos para dar suporte à tese defendida. Problemas relativos à construção de ideias coerentes e articulação dessas ideias ao longo do texto também são comuns à maioria dos alunos. Talvez, por isso, embora tenham sido alertados a não fazer cópias dos textos usados nas aulas, alguns acabaram transcrevendo alguns trechos, demonstrando a falta de habilidade em desenvolver suas próprias ideias.

A esse respeito, Geraldi (2003, p. 160) afirma que, ao produzir um texto, é preciso “ter o que dizer”. Baseando-nos nisso, buscamos, antes de tudo, estimular os alunos a terem o que dizer para só depois propor atividades que lhes dessem condições de *como dizer*. Para tanto, elaboramos oficinas em três momentos distintos, a saber: no primeiro, aplicamos quatro oficinas (constituídas por 10 aulas de 50 minutos); no segundo, três oficinas (constituídas por 07 aulas de 50 minutos); e no terceiro, aplicamos três oficinas (constituídas por 06 aulas de 50 minutos).

As primeiras oficinas foram aplicadas para que os alunos pudessem refletir sobre o tema que haviam produzido em seu texto, aprofundando o assunto; identificando estratégias argumentativas (tese, tipos de argumentos, marcas de modalização) em diferentes gêneros textuais e, principalmente, em artigos de opinião; registrando informações relevantes que pudessem dar suporte à primeira reescrita textual. Após essa reescrita, buscamos analisar se o assunto abordado auxiliou o aluno a desenvolver seu texto, e depois, propomos mais três oficinas, buscando dar ênfase à construção dos parágrafos, à utilização de operadores argumentativos e aos movimentos argumentativos, a fim possibilitar ao aluno mais condições para realizar a segunda reescrita textual.

Após o estudo dessas estratégias argumentativas, elaboramos as últimas oficinas para que os alunos produzissem o artigo de opinião (produção final). Acreditamos que ao conhecer essas estratégias, importantes para a escrita argumentativa, eles teriam mais possibilidades de produzir seu texto, com eficiência.

Vejamos a seguir o Plano Geral I, II, III, conforme os Quadros 7, 8 e 9. Explicitamos em cada um dos planos o número de oficinas e de aulas aplicadas, os conteúdos ministrados e

o objetivo geral de cada oficina, a fim de demonstrar com clareza o que foi trabalhado em diferentes etapas.

Quadro 7 – Plano Geral I – detalhamento das oficinas propostas

| Oficinas | Número de aulas | Conteúdos | Objetivo geral |
|-----------------|------------------------|---|--|
| Oficina 1 | 2 horas/aula | A construção da argumentação | Identificar como se dá a construção da argumentação em diferentes gêneros textuais. |
| Oficina 2 | 2 horas/aula | A tese e os tipos de argumentos | Identificar a tese e os diferentes tipos de argumentos em diferentes gêneros textuais. |
| Oficina 3 | 2 horas/aula | A tese e argumentos presentes nas produções textuais dos alunos | Identificar a tese e os argumentos e propor possíveis mudanças nas produções textuais dos alunos. |
| Oficina 4 | 4 horas/aula | Os modalizadores e seus efeitos de sentido | (Re) conhecer o que são modalizadores e compreender sua importância na construção escrita argumentativa. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Quadro 8 – Plano Geral II – detalhamento das oficinas propostas

| Oficinas | Número de aulas | Conteúdos | Objetivo geral |
|-----------------|------------------------|--|--|
| Oficina 5 | 2 horas/aula | A construção do parágrafo | Identificar o tópico frasal e as ideias secundárias dos parágrafos e analisar a organização dos parágrafos nas produções textuais dos alunos para propor possíveis mudanças. |
| Oficina 6 | 2 horas/aula | Os operadores argumentativos na construção textual | Compreender a importância dos operadores argumentativos na construção dos textos argumentativos. |
| Oficina 7 | 3 horas/aula | Movimentos argumentativos | Identificar e utilizar os diferentes movimentos argumentativos para a defesa de uma tese. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Quadro 9 – Plano Geral III – detalhamento das oficinas propostas

| Oficinas | Número de aulas | Conteúdos | Objetivo geral |
|-----------------|------------------------|---|---|
| Oficina 8 | 2 horas/aula | O artigo de opinião | Conhecer e identificar as condições de produção do artigo de opinião e os possíveis elementos que o constituem. |
| Oficina 9 | 2 horas/aula | Produção do artigo de opinião | Produzir um artigo de opinião levando em consideração seu contexto de produção e as estratégias argumentativas estudadas para a construção do posicionamento. |
| Oficina 10 | 2 horas/aula | Orientações para possíveis reescritas e publicação do texto | Orientar a reescrever o texto para expor no mural e no blog da escola. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Durante a execução das oficinas de cada um dos planos, realizamos quatro reescritas textuais. A primeira versão textual escrita produzida pelos alunos é denominada PD (produção diagnóstica). Com base na análise dessa versão, produzimos as oficinas do Plano Geral I. Após a aplicação dessas primeiras oficinas, realizamos a primeira reescrita textual, intitulada 1ª PR (primeira produção reescrita). Nessa primeira reescrita, buscamos analisar os textos considerando os conteúdos trabalhados no Plano Geral I.

Após a análise da primeira produção reescrita (1ªPR), elaboramos novas oficinas, conforme o Plano Geral II. A elaboração dessas oficinas partiu das dificuldades predominantes nessas produções. Após a aplicação das oficinas, propomos uma nova reescrita, denominada 2ªPR (segunda produção reescrita).

Aplicamos as últimas oficinas, conforme Plano Geral III, e depois os alunos foram solicitados a produzir o artigo de opinião, buscando utilizar as estratégias argumentativas estudadas. A última produção, denominada PF (Produção Final), foi avaliada de acordo com o tipo de correção textual-iterativa, em forma de bilhetes, proposta por Ruiz (2010). Com base nessas avaliações, os alunos reescreveram seu texto para divulgarem no mural e no blog da escola.

Elencamos, nos Quadros 10 e 11 a seguir, o número de textos selecionados nas diferentes etapas de produção (PD, 1ª PR, 2ªPR e PF) e os alunos responsáveis pela produção, de acordo com a numeração (2, 3 e 4), demonstramos também os principais objetivos de análise de cada uma das etapas.

Quadro 10 – Descrição das produções textuais (PD, 1ª PR e 2ª PR) analisadas

| Número do aluno que produziu o texto | Denominações das Produções textuais | Número de textos analisados | Objetivos de análise em cada uma das etapas |
|---|--|------------------------------------|---|
| Aluno 2 Aluno 3 Aluno 4 | PD (Produção Diagnóstica) | 3 textos | a) verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a temática Redução da maioria penal; b) analisar se os alunos conseguiram assumir um posicionamento, fazendo uso de argumentos consistentes; c) identificar se os alunos empregavam modalizadores no seu texto a favor da sua argumentação. |
| Aluno 2 Aluno 3 Aluno 4 | 1ª PR (Primeira produção reescrita) | 3 textos | a) verificar se o produtor defende uma tese e faz uso de algum dos argumentos estudados nas oficinas; b) identificar se utilizaram modalizadores a favor da sua argumentação. |
| Aluno 2 Aluno 3 Aluno 4 | 2ª PR (Segunda produção reescrita) | 3 textos | a) verificar se o conhecimento da construção de parágrafos auxiliou na melhoria dos argumentos; b) identificar se os alunos fizeram uso de operadores argumentativos para fortalecer sua argumentação; c) verificar o uso de diferentes movimentos argumentativos na produção textual. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Quadro 11 – Descrição do artigo de opinião (PF) produzido

| Número dos alunos que produziram o texto | Denominação da produção | Número de textos analisados | Objetivo da análise |
|---|---|------------------------------------|--|
| Aluno 4 Aluno 7 Aluno 9 | PF (Produção Final) Versão 1/ Reescrita | 6 textos | a) analisar se os alunos conseguiram produzir seu artigo de opinião levando em consideração as estratégias argumentativas estudadas e de acordo com o contexto de produção; b) analisar de que maneira a orientação de reescrita, por meio de bilhetes, favorece para a melhoria dos artigos de opinião produzidos. |

Fonte: Autoria própria (2016)

De acordo com Quadro 10, observamos que os mesmos alunos (Alunos 2, 3 e 4) foram responsáveis pela produção textual, nas três versões (PD, 1ªPR e 2ªPR). De cada um dos alunos em cada etapa de produção foram analisados três textos, conforme os objetivos explicitados. A produção diagnóstica (PD) foi realizada antes da aplicação das oficinas e as primeiras e segundas produções (1ª PR, 2ªPR) foram feitas após a realização das oficinas.

No Quadro 11, verificamos que os textos analisados foram produzidos pelos alunos 4, 7 e 9. Os artigos de opinião foram denominados de PF (Produção Final) e essa produção foi realizada após a aplicação do Plano Geral III, passando pelo processo de reescrita. Ademais, os textos foram analisados enfocando os objetivos explicitados no Quadro.

Nesta seção, buscamos explicitar, sinteticamente, de que maneira elaboramos as oficinas aplicadas, que textos foram selecionados e quais os principais objetivos de análise, a fim de orientar melhor o leitor a respeito das etapas de realização desta pesquisa. Na próxima seção, apresentamos as teorias que subsidiaram a elaboração das atividades propostas, em seguida, descrevemos e analisamos as oficinas realizadas.

5 FUNDAMENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, apresentamos as teorias nas quais nos sustentamos para elaborar as oficinas de língua portuguesa, conforme os Planos Gerais explicitados na seção anterior. Em seguida, demonstramos os Planos de Aula, detalhamos cada tarefa proposta e fazemos uma análise dos resultados alcançados, verificando se houve êxito por parte dos alunos e apresentando as dificuldades ainda evidentes.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO

É preciso compreender o que é argumentar, para em seguida entender como se dá a sistematização de um texto argumentativo. A origem da palavra argumento está no latim *argumentum* que tem o tema argu- cujo sentido primeiro é “fazer brilhar”, “iluminar”, a mesma raiz de “argênteo”, “argúcia”, “arguto”. Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões, porém, é necessária a existência de uma questão polêmica que nos solicite um posicionamento, podendo também suscitar diferentes posicionamentos, e isso acontece tendo em vista as diferentes visões de mundo dos indivíduos. Logo, um mesmo tema poderá suscitar diferentes pontos de vista. Com isso, concordamos com Mosca (2005) ao afirmar que para argumentar, é preciso haver dissenso, polêmica.

Os principais componentes de um texto argumentativo são a tese e os argumentos. A tese é a ideia que defendemos; é a posição que assumimos, a qual deverá ser polêmica, já que implica divergência de opinião. E os argumentos são as provas que darão sustentação à tese, serão as razões a favor da tese defendida. Nesse sentido, Garcia (2006, p. 380) define argumentação como o “ato de convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Para Savioli e Fiorin (2001, p. 284), argumento é “todo procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto”.

Esses recursos linguísticos mencionados pelos autores podem ser de vários tipos. Os mais usados são: *argumentos de autoridade* (citação de autores renomados, autoridades num certo domínio do saber, para corroborar uma tese); *argumentos baseados no senso comum* (proposições evidentes por si ou universalmente aceitas, para efeitos de argumentação); *argumentos baseados em provas concretas* (provas concretas podem ser cifras e estatísticas,

dados históricos, fatos da experiência cotidiana etc.); *argumentos com base no raciocínio lógico* (baseia-se nas relações de causa e consequência); e *argumentos da competência linguística* (utilizar um vocabulário adequado à situação de interlocução dá credibilidade às informações veiculadas).

Além da tese e dos tipos de argumentos utilizados, é importante levar em consideração outros aspectos para a construção da argumentação. Ao construí-la, devemos nos preocupar com o público-alvo ao qual se dirige, o que, para Abreu (2009), denomina-se de auditório que, segundo o autor, é o conjunto de pessoas que queremos persuadir e convencer, e conhecê-lo é imprescindível para a eficácia da argumentação.

Quem argumenta precisa conhecer os valores de seu auditório para obter adesão do público a quem se dirige. Como enfatiza Abreu (2009, p. 77), o que “caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza e essas hierarquias podem variar de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal”.

Para re-hierarquizar os valores de nosso auditório podemos utilizar algumas técnicas já conhecidas desde a Antiguidade e que recebiam o nome de “lugares da argumentação”. O nome “lugares” era utilizado pelos gregos para denominar locais “virtuais” facilmente acessíveis onde o orador pudesse ter argumentos à disposição nos momentos que precisasse.

Os principais lugares da argumentação são estes: *lugar de quantidade*; *lugar de qualidade*; *lugar de ordem*; *lugar de essência*; *lugar de pessoa* e *lugar do existente* (ABREU, 2009). No *lugar de quantidade*, qualquer coisa vale mais que outra em função de razões quantitativas. Assim, um bem que serve a um número muito grande pessoas tem mais valor do que um bem que serve apenas a um pequeno grupo. No *lugar de qualidade* valoriza-se o único, o raro. Tenta determinar a essência de alguma coisa, para tanto, faz uso dos seguintes elementos linguísticos: apenas, único, somente. Já o *lugar de ordem* demarca a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades. Por sua vez, o *lugar de essência* valoriza indivíduos como representantes bem caracterizados de uma essência. O *lugar de pessoa* prioriza as pessoas em detrimento das “coisas”, valoriza a pessoa e não o produto. Por fim, o *lugar do existente* prioriza o que existe em lugar do que não existe.

Esses *lugares da argumentação* são alguns com os quais lidamos atualmente. Ao fazer uso da argumentação, devemos fazer as escolhas adequadas para obter a adesão de quem desejamos. Como enfatiza Abreu (2009), os lugares da argumentação são premissas, de ordem geral, usadas para reforçar a adesão a determinados valores.

Produzimos uma argumentação fazendo uso de várias estratégias, algumas já mencionadas, e motivados por diferentes objetivos, entre os quais podemos destacar, de acordo

com Brandão (2001): produzir uma mudança de mentalidade/comportamento, provocando, dessa forma, adesão do interlocutor em favor de uma determinada tese; reforçar uma determinada posição em favor de uma tese; refutar uma determinada posição, mediante contra-argumentos; levar a conhecer, compreender as razões pelas quais aquele que argumenta sustenta determinada tese, não objetivando, necessariamente, a adesão do interlocutor.

Com base no que se entende por argumentação, de acordo com os autores supracitados, propomo-nos a realizar as oficinas 1, 2 e 3, com o intuito de possibilitar aos alunos a compreensão da importância do ato de argumentar e de algumas estratégias utilizadas a seu favor (a defesa de uma tese e os tipos de argumentos que podem ser empregados).

5.1.1 Descrição e análise das Oficinas 1, 2 e 3 do Plano Geral I

A seguir, apresentamos o plano para a realização da Oficina 1, conforme Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Plano da Oficina 1: A construção da argumentação

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 14/09/2015 | |
|--|---|--|---|
| Professora: Jaklini Medeiros Costa | | | |
| Série: 8º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| | | Duração: 2 horas/aula | |
| Disciplina: Português | | | |
| <p>➤ Tema da aula: A construção da argumentação</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da argumentação; • Compreender o que é argumentar; em que situações se argumenta e que assuntos controversos implicam diferentes pontos de vista; • Entender o contexto de produção e as diferentes estratégias argumentativas (argumentos, imagens, tipos de letras) empregadas na charge, na capa de revista e no artigo de opinião. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da argumentação, fazendo os seguintes questionamentos: <i>Vocês sabem o que é argumentar?; Vocês argumentam no dia a dia?; Em que situações vocês argumentam?; Com que finalidade argumentam?; Deem exemplos de situações em que seja necessário argumentar.</i> | Cópia (versão impressa) de textos – charge, capa de revista e artigo de opinião. | Por meio de questionamentos orais, avaliar a participação dos alunos nas discussões. |
| 2ª Etapa | Solicitar aos alunos a leitura e a resolução do questionário, que aborda a identificação das estratégias argumentativas (argumentos, imagens, tipos de letras, entre outros) presente em cada gênero textual: uma charge; uma capa de revista; e um artigo de opinião. Em seguida, discutir as respostas elaboradas pelos alunos. | | Avaliar a resolução das atividades propostas. |
| 3ª Etapa | Encaminhar aos alunos uma atividade para casa, contendo dois gêneros textuais (um anúncio publicitário e um artigo de opinião) para que resolvam os questionamentos propostos e compartilhem na aula seguinte. | | Correção das atividades individuais e participação na aula sobre as respostas das questões. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Na primeira oficina proposta, realizamos com os alunos alguns questionamentos a fim de identificar o conhecimento prévio deles a respeito da argumentação. Perguntamos se *eles sabiam o que era argumentar; se argumentavam no dia a dia; em que situações costumavam*

argumentar; com que finalidade argumentavam; e que dessem exemplos de situações em que fosse necessário argumentar.

Os alunos foram participando da aula e respondendo aos questionamentos. Destacamos a seguir algumas respostas deles: “Argumentar é defender uma ideia”; “A gente argumenta quando quer alguma coisa... por exemplo, quando eu quero sair pra festas com meus amigos, digo a minha mãe que vou estudar mais, que não vou beber... essas coisas”; “Quando eu quero ganhar alguma coisa... tipo, um celular, eu digo a minha mãe que vou tirar boas notas”; “Quando eu quero que meu amigo faça alguma coisa para mim”.

Em seguida, enfatizamos que argumentar “é a arte de convencer e persuadir” (ABREU, 2009, p. 25). A esse respeito, os alunos foram interrogados se convencer e persuadir era a mesma coisa. Nenhum dos alunos sabia o que era persuadir, alguns mencionaram que era a mesma coisa. Afirmamos, então, que existem formas distintas de argumentar, que pode se dar pela persuasão e pelo convencimento. Segundo Abreu (2009, p. 25), “argumentar é convencer o outro, é gerenciar informações que implicam o plano das ideias, é falar à razão do outro, demonstrando, provando e quando convencemos alguém esse alguém passa a pensar como nós, enquanto persuadir estaria voltado ao plano das emoções e é concretizado quando conseguimos que o outro faça algo que desejamos”.

Após as explicações, alguns alunos concluíram que não convencem seus pais, mas conseguem persuadi-los. Questionamos, em seguida, se era fácil para eles persuadirem seus pais e eles responderam que sim, porque sabiam exatamente o que dizer para conseguir o que desejavam. Ilustramos depois com exemplos de alguns textos, como propagandas, que visam persuadir o leitor e utilizam variadas estratégias para isso. Explicamos que, dependendo do texto, da situação comunicativa e do público ao qual se dirige a argumentação, o convencimento poderia se sobrepor à persuasão ou poderia acontecer o inverso. Isso dependeria, sobretudo, da intenção e dos objetivos almejados pelo produtor do texto (seja oral seja escrito).

Após as discussões, os alunos receberam uma cópia com três textos, uma charge, uma capa de revista e um artigo de opinião que versavam sobre a temática da redução da maioria penal, conforme Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Coletânea de textos sobre a maioridade penal – Oficina 1 – Atividade 1**Charge**

Fonte: TACHO. *Redução da maioridade penal*. Disponível em: <<http://soumaisenem.com.br/noticias/reducao-da-maioridade-penal-possivel-tema-de-redacao-no-enem>>. Acesso em: 10 set. 2015

Capa de Revista

Fonte: VEJA. *Vão ficar impunes?* São Paulo: Abril, edição 2430, ano 48, n. 24, 17 jun. 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/101001/capa.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

Artigo de Opinião

Fonte: MUNHOZ, Matheus Cavalcanti; SILVA, Livia Martins Salomão Brodbeck. *Redução não é solução*. *Gazeta do Povo*, 14 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/reducao-nao-e-solucao-b4nzz1bjf1zm05tg8v9slplba>>. Acesso em: 21 nov. 2016*.

*Optamos por não colocarmos no corpo do texto devido a sua extensão, mas o texto na íntegra encontra-se no Anexo A.

Fonte: Autoria própria (2016)

Após cada aluno receber a cópia desses textos, fizemos alguns questionamentos a fim de orientar acerca do contexto de produção de cada um dos textos apresentados. Entre alguns dos questionamentos propostos, destacamos os seguintes:

✓ *Qual a temática dos textos?*

- ✓ *O tema abordado nos textos é considerado polêmico? Por quê?*
- ✓ *Conseguem identificar a posição defendida em cada texto? De que maneira conseguem depreender essa informação?*
- ✓ *Que argumentos são utilizados para sustentar essa posição?*
- ✓ *Esses argumentos estão implícitos ou explícitos? Identifique-os.*
- ✓ *Conseguem identificar a que gênero pertence cada um dos textos?*
- ✓ *Qual a finalidade de cada texto?*
- ✓ *É produzido por quem, onde e para quem?*

A maioria dos alunos não sentiu dificuldades em responder a esses questionamentos em relação à capa de revista e ao artigo de opinião. No primeiro texto, fizeram referências à linguagem verbal e às frases: “Eles estupraram, torturaram, desfiguraram, mataram” e “Vão ficar impunes?”. Evidenciaram o destaque das letras na indagação. Quanto ao artigo de opinião, conseguiram apontar alguns argumentos utilizados pelo produtor.

Já em relação à charge, sentiram dificuldade em compreender, talvez porque precisassem identificar o argumento implícito que o chargista criticava. Depois de serem alertados a observar a imagem e a refletir sobre do que se tratava, foram conseguindo compreender a crítica presente. Nesse sentido, algumas das respostas dadas pelos alunos foram: “Quem criou a charge demonstra ser contra a redução da maioria penal, pois mostra uma família desfavorecida em um ambiente não muito adequado, onde essa mãe com seus filhos ficam vulneráveis porque se eles forem criminosos poderão sofrer com a redução da maioria penal”; “Devido ele ter nascido na favela e a família dele ser pobre, eles não têm muitos direitos como outras crianças de famílias ricas, e vão julgar ele de onde vem só porque ele é da favela, ele será um infrator”.

Após as discussões sobre os textos e as complementações das informações apresentadas, os alunos foram compreendendo que o assunto tratado implicava diferentes posicionamentos, e que esses eram representados de formas diversas, mas que em cada um dos textos buscava-se, de forma explícita ou implícita, influenciar, persuadir ou convencer seu leitor.

Ao finalizar a aula, os alunos receberam como tarefa para realizar em casa a cópia de um anúncio publicitário, explicitado no Quadro 14, a seguir, e um artigo de opinião, ambos com um pequeno questionário para ser resolvido.

Quadro 14 – Coletânea de textos – Oficina 1 – Atividade 2

Anúncio Publicitário



Fonte: DIAMANTINO. Governo Municipal. Dengue mata! Disponível em: <http://professoralexsales.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

Artigo de opinião

Fonte: CUNHA, Márcia. Pirataria. *O Globo*, 27 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abert.org.br/web/index.php/impreartigos/item/20978-pirataria-mata>> . Acesso em: 21 nov. 2016. Texto na íntegra no Anexo A.

Fonte: Autoria própria (2016)

Os questionamentos presentes nos textos enfocavam, principalmente, a identificação de algumas estratégias utilizadas pelo produtor para convencer o leitor, tais como: uso de argumentos, imagem, as cores, tamanho das letras, entre outras. A tarefa foi realizada individualmente e compartilhada na aula seguinte.

A seguir, no Quadro 15, apresentaremos o que foi planejado para a Oficina 2.

Quadro 15 – Plano da Oficina 2: A tese e os tipos de argumentos

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 23/09/2015 | |
|---|--|---|--|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 8º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Disciplina: Português | | Duração: 2 horas/aula | |
| <p>➤ Tema da aula: A tese e os tipos de argumentos</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que é uma tese; • Conhecer e analisar diferentes tipos de argumentos que sustentam a argumentação. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Compartilhar a tarefa realizada em casa, respondendo oralmente ao questionário proposto no anúncio publicitário e no artigo de opinião. | | |
| 2ª Etapa | Entregar aos alunos uma cópia de um artigo de opinião, uma reportagem e um anúncio publicitário. Em seguida, fazer a leitura dos textos e questionar: <i>Que assunto é tratado em cada texto? Qual ideia está sendo defendida nos textos? Identifique-as. Conseguem identificar os argumentos utilizados para defender essas ideias? Quais são? Consideram esses argumentos convincentes? Por quê?</i> | Cópia (versão impressa) de textos – artigo de opinião, reportagem e anúncio publicitário Quadro e piloto para quadro | Observação da participação dos alunos nas discussões e correção individual do questionário proposto. |
| 3ª Etapa | Pedir para os alunos apontarem os argumentos presentes nos textos. Na medida em que forem destacando, anotá-los no quadro, classificando-os conforme a tipologia apresentada por Savioli e Fiorin (2001). Em seguida, apresentar aos alunos, por meio de um projetor multimídia outros exemplos dos argumentos estudados. | Equipamento: projetor multimídia | Participação dos alunos ao responder aos questionamentos. |
| 4ª Etapa | Entregar aos alunos uma tarefa para ser realizada em casa, que consiste em pesquisar diferentes tipos de argumentos estudados, que pudessem sustentar uma das duas teses: a favor ou contra a redução da maioria penal. | | Correção individual da tarefa proposta, com as orientações necessárias para melhorar os argumentos. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Iniciamos a aula, compartilhando a tarefa que os alunos fizeram em casa referente à aula anterior. Percebemos que a maioria deles conseguiu identificar as estratégias argumentativas utilizadas (o uso de alguns argumentos no artigo de opinião, a imagem, a letra e a cor no anúncio, as quais contribuíram para a argumentação) nos textos propostos. Para cada texto, havia algumas questões que deveriam ser respondidas, pois era uma forma de orientá-los a identificar o que interessava.

Em seguida, foi entregue aos alunos uma cópia com três textos, conforme Quadro 16.

Quadro 16 – Coletânea de textos – Oficina 2 – Atividade 1

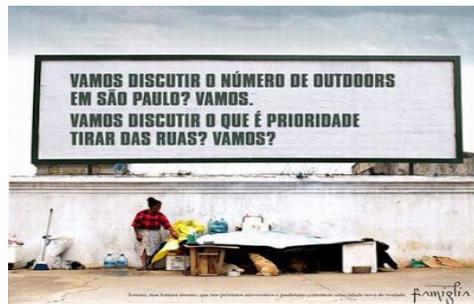
Artigo de opinião

Fonte: ALMEIDA, Paulo Pereira de. O perigo nas redes sociais. *Diário de Notícias*, 18 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.dn.pt/opiniaio/opiniaio-dn/paulo-pereira-de-almeida/interior/o-perigo-das-redes-sociais-1365417.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Artigo

Fonte: FARIA, Alessandra. *Cuidados com a higiene na adolescência*. Disponível em: <<http://alessandrafaria.com/2014/07/cuidados-com-higiene-facial-na-adolescencia/>>. Acesso em: 12 set. 2016. Texto na íntegra no Anexo A.

Anúncio publicitário



Fonte: FAMIGLIA. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=366&evento=6#menu-galeria>>. Acesso em 21 nov. 2015.

Fonte: Autoria própria (2016)

Solicitamos aos alunos uma leitura silenciosa dos textos e depois iniciamos uma leitura compartilhada. Durante a leitura, fomos pontuando alguns elementos constitutivos do contexto de produção de cada um dos textos (onde foi publicado, com que finalidade, para quem, tipos de linguagem verbal e não verbal, entre outros) e apresentamos os seguintes questionamentos:

- ✓ *Que temática é abordada em cada texto?*

- ✓ *Qual ideia está sendo defendida nos textos? Identifique-as.*
- ✓ *Conseguem identificar os argumentos utilizados para defender essa ideia?*

Quais são?

- ✓ *Consideram esses argumentos convincentes? Por quê?*

Nos dois primeiros textos, os alunos conseguiram identificar a ideia defendida com mais facilidade, pois estava explícita. Mencionamos, então, que a ideia defendida era denominada tese. Em seguida, pedimos que destacassem alguns argumentos presentes em cada um dos textos.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), uma das estratégias argumentativas eficazes para obter a adesão do auditório é a seleção dos argumentos utilizados. Nessa perspectiva, consideramos importante mencionar que, para convencer, precisamos selecionar argumentos favoráveis para conseguir obter a adesão da tese a que defendemos.

Já segundo Koch e Elias (2016), quanto mais argumentos forem sustentados em provas – que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos –, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento. Assim, buscamos explicitar aos alunos a classificação de cada tipo de argumento apontado. Cada argumento identificado foi definido, conforme as tipologias apresentadas por Savioli e Fiorin (2001), quais sejam: argumento por autoridade; dados concretos; raciocínio lógico; senso comum; competência linguística. Para detalhar melhor esses tipos de argumentos projetamos em um projetor multimídia alguns exemplos de cada um deles, que podem ser utilizados para sustentar a argumentação textual.

Em relação ao anúncio publicitário, eles sentiram mais dificuldade para compreender a tese defendida, possivelmente porque estava implícita. Para depreendê-la, era necessário fazer algumas inferências, por isso, orientamos os alunos a observarem a linguagem verbal e a não verbal e relacioná-las. Enfatizamos que a imagem, nesse texto, como em outros textos publicitários, tem forte poder argumentativo e que, para depreender a ideia defendida, ela era indispensável. Após essas explicações mais detalhadas, os alunos começaram a compreender e construir os sentidos do texto, possibilitando identificar a tese defendida.

Finalizamos a aula encaminhando aos alunos a seguinte tarefa, conforme exposta no Quadro 17.

Quadro 17 – Tarefa para casa – Oficina 2 – Atividade 2

TAREFA PARA CASA

TESE constitui a ideia principal para a qual um texto pretende a adesão do leitor/ouvinte: o objetivo de convencimento do leitor/ouvinte.

ARGUMENTOS são os motivos, as razões utilizadas para convencer o leitor da validade da tese.

TEMOS DUAS TESES: Uma posição a favor e outra contra a redução da maioria penal.

SUA TAREFA SERÁ ESCOLHER UMA DAS TESES E TRAZER PELOS MENOS TRÊS TIPOS ARGUMENTOS PARA SUSTENTAR SEU PONTO DE VISTA:

| ARGUMENTOS | A FAVOR | CONTRA |
|-------------------------------------|----------------|---------------|
| BASEADO EM PROVAS CONCRETAS | | |
| DE AUTORIDADE | | |
| BASEADO NO CONSENSO | | |
| BASEADO NO RACIOCÍNIO LÓGICO | | |
| POR COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA | | |

ARGUMENTOS BASEADO EM PROVAS CONCRETAS: busca-se evidenciar a tese por meio de informações concretas, extraídas da realidade. Podem ser usados dados estatísticos ou falsos ou fatos notórios (de domínio público).

ARGUMENTOS DE AUTORIDADE: recorre a fontes de informação renomadas, como autores, livros, revistas especializadas, para demonstrar a veracidade da tese.

ARGUMENTOS POR CONSENSO: são argumentos estabelecidos pelo senso comum de uma determinada cultura. São argumentos que, quando bem selecionados, podem ser irrefutáveis, pois há algumas afirmações que se tornam axiomas (verdades universalmente inquestionáveis) em determinadas sociedades. Ninguém, por exemplo, questiona a importância da educação para o desenvolvimento social.

ARGUMENTOS POR RACIOCÍNIO LÓGICO: para comprovar uma tese, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos, a decorrência).

ARGUMENTOS POR COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA: é o uso da variante padrão (cult) da língua, para criar a imagem de um falante com maior conhecimento de causa e dar credibilidade às informações veiculadas.

Fonte: FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto:** leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2001.

Os alunos trouxeram a tarefa realizada, na aula seguinte. Cada aluno leu um dos argumentos produzidos a favor de sua tese e entregou a cópia da atividade para ser analisada

pelo professor e entregue na próxima aula, com observações, caso necessário. Explicitamos dois exemplos de argumentos apresentados por dois alunos, os quais denominamos P2 (Produção do aluno nº 2) e P3 (Produção do aluno nº 3), expostos no Quadro 18.

Quadro 18 – Exemplo de resposta dos alunos à Atividade 2

ALUNO (P2)

Exemplo 1: Argumento baseado em provas concretas (contra a redução da maioria penal)

“Se aprovada a redução, os jovens mais atingidos serão aqueles em condições vulneráveis. Uma tendência seriam os negros, pobres e moradores de periferias das grandes cidades. Um dado da Universidade Federal de São Carlos, aponta que 72% da população é composta de negros”.

ALUNO (P3)

Exemplo 2: Argumento baseado no raciocínio lógico (A favor redução da maioria penal)

“Todos os dias quando ligamos a TV e colocamos em um jornal, sempre vemos crimes envolvendo menores, morte, roubo, perseguição, tiros. Às vezes me pergunto se isso irá acabar, as pessoas não vivem em paz em suas casas, sempre estão com medo, não podem sair com segurança, porque se tornou uma coisa banal ser assaltado, claro, não é sempre por menores, mas muitas vezes é, e quase sempre eles ficam impunes”.

Fonte: Autoria própria (2016), baseado em Aluno (P2) e Aluno (P3)

O Quadro 19, a seguir, apresenta a disposição do que foi planejado para trabalhar com os alunos a Oficina 3.

Quadro 19 – Plano da Oficina 3: A tese e os tipos de argumentos nas produções textuais dos alunos

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 28/09/2015 | |
|--|--|---|---|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 8º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Duração: 2 horas/aula | | | |
| Disciplina: Português | | | |
| <p>➤ Tema da aula: A tese e argumentos presentes nas produções textuais dos alunos</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tese e os argumentos produzidos na primeira versão textual (PD) produzida pelos alunos; • Analisar os argumentos produzidos pelos alunos; • Apontar problemas na construção dos argumentos; • Propor possíveis mudanças nos argumentos mal construídos. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Compartilhar a tarefa realizada na aula anterior, a partir da leitura de um dos argumentos produzidos e entregando a atividade com os demais argumentos para ser analisados pelo professor. | | Correção da atividade de forma individual e análise do argumento exposto por cada aluno, observando se condiz com a tipologia solicitada. |
| 2ª Etapa | Apresentar em um projetor multimídia dois textos produzidos pelos alunos na primeira versão escrita (PD) sobre a redução da maioria penal. Analisar as versões com os alunos e apresentar os seguintes questionamentos: <i>Conseguem identificar problemas nos textos? Que problemas vocês observam? Expliquem. Qual a tese defendida? Que argumentos são utilizados para sustentar a tese defendida? Os argumentos são bem construídos e convincentes? Por quê?</i> | Cópia (versão impressa) das produções textuais dos alunos Equipamento: projetor multimídia | Observar a participação dos alunos na atividade proposta. |
| 3ª Etapa | Propor aos alunos sugestões de mudanças em um dos argumentos empregados em cada texto. | | Analisar a produção coletiva dos alunos. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Iniciamos a aula compartilhando a tarefa que os alunos fizeram. Cada um leu um dos argumentos produzidos a favor de sua tese e entregou a cópia da atividade para ser analisada pelo professor. Demonstramos exemplos de duas produções na descrição da oficina anterior.

Após a apresentação da tarefa de casa, expomos em um projetor multimídia duas produções dos alunos realizadas antes das oficinas (Produção diagnóstica sobre o tema redução da maioridade penal). Essas produções foram transcritas *ipsis litteris* e, para tanto, os alunos, responsáveis pela produção desses textos, foram denominados de PD6 e PD7. Demonstramos, a seguir, as produções analisadas nos Quadros 20 e 21.

Quadro 20 – Produção de texto do aluno PD6

PD6 (Produção diagnóstica do aluno nº 6)

A redução da Maioridade Penal

Eu sou a favor da redução da maioridade penal. Ultimamente nós ouvimos falar muito na redução da maioridade penal muitas pessoas acham que é melhor do jeito que está mas **eu acho que deve ser reduzida mesmo para dar uma lição nesses adolescentes que cometem crimes já pensando em não serem presos.**

A maioridade penal tem que ser reduzida para o bem de todos principalmente dos próprios que fazem isso vai ser uma maneira de aprenderem que isso que eles fazem é errado

A impunidade gera mais violência. **Os jovens “de hoje” têm consciência de que não podem ser presos e punidos como adultos. Por isso continuam a cometer crimes; a redução da maioridade penal iria proteger os jovens do aliciamento feito pelo crime organizado que tem recrutado menores de 18 anos para atividades sobretudo, relacionadas ao tráfico de drogas.**

Por isso e outras coisas a maioridade penal deve ser reduzida para o bem de todos.

Fonte: Autoria própria (2016)

Quadro 21 – Produção de texto do aluno PD7

PD7 (Produção diagnóstica do aluno nº 7)

Responsabilidades

Sou a favor da maioridade penal porque tem jovem que rouba, que mata, os policiais prendem eles e no outro dia solta e eles volta a fazer tudo de novo esse jovem que faz isso tem que ser punidos. Foi criada em 1988.

Você tem que ser a favor da maioridade penal. Você vai ficar a favor dos crimes? por que tem muitos jovem que mata que roubam e eles não leva nem uma bronca não vai para o juizado de menores jovem assim tem que se punido.

Os jovem que não tem dinheiro procura o mundo do crime jovem que vai pra esse lado da vida tem que ser punidos.

As punições mais leves como advertências atividades socioeducativas trabalhos sociais acompanhamento social ou psicológico, a maioridade penal não coincide necessariamente, com idade.

Fonte: Autoria própria (2016)

Na sequência, lemos os textos e discutimos os seguintes questionamentos: *Conseguem identificar problemas nos textos? Que problemas vocês observam? Expliquem. Qual a tese defendida? Que argumentos são utilizados para sustentar a tese defendida? Os argumentos são bem construídos e convincentes? Por quê?*

Os alunos apontaram, primeiramente, problemas linguísticos relativos à ortografia, à acentuação etc. Buscamos sanar os problemas apontados e depois pedimos que eles focassem nas ideias apresentadas no texto, na tese e nos argumentos. Muitos falaram que os argumentos

estavam “fracos”, com ideias “confusas”, que dava para identificar a tese, mas que os argumentos não contribuíam para a defesa do ponto de vista. Nos textos, os trechos em negrito foram os apontados pelos alunos. Explicitamos um trecho de cada texto e os comentários dos alunos.

No texto PD6, no trecho: “Os jovens ‘de hoje’ têm consciência de que não podem ser presos e punidos como adultos. Por isso continuam a cometer crimes”, os alunos disseram que não era possível afirmar que eles continuam a cometer crimes porque não podem ser presos. Acrescentaram que existem jovens que são punidos, mas a punição, muitas vezes, não é severa.

No texto PD7, no trecho: “Sou a favor da maioria penal porque tem jovem que roubam que mata, os policiais prendem eles e no outro dia solta e eles volta a fazer tudo de novo esse jovem que faz isso tem que ser punidos”, os alunos mencionaram que fazia sentido a ideia apresentada pelo produtor do texto, mas ela não estava bem estruturada e isso acabava deixando-os confusos, o que não ajudava a convencê-los. A justificativa de que muitos jovens cometem crimes (roubam ou matam) e ainda assim não respondem pelos seus atos foi aceitável para os alunos. E a ideia de que eles voltam a cometer os mesmos crimes novamente e, portanto, devem ser punidos, também fazia sentido para eles.

Além disso, apontamos alguns problemas de argumentação, tais como: generalizações indevidas e falsos pressupostos (FIORIN; SAVIOLI, 2001), sem necessariamente utilizar as devidas nomenclaturas e focando, principalmente, nos problemas apresentados nas produções realizadas pelos alunos. Para ilustrar, destacamos os seguintes trechos: “A maioria penal tem que ser reduzida para o bem de todos” (generalização indevida, retirada do PD6) e “Os jovens que não tem dinheiro procura o mundo do crime” (falso pressuposto, retirado do PD7). No primeiro caso, não podemos afirmar, de maneira genérica, que a redução trará o bem pra todos, sabemos que existe uma série de fatores por trás dessa medida; e no segundo caso, temos o pressuposto de que *os jovens que têm dinheiro não procuram o mundo crime*, o que entendemos como falso pressuposto, pois sabemos que muitos jovens sem problemas financeiros ingressam na criminalidade.

Após a exposição, pedimos que os alunos sugerissem mudanças em alguns dos argumentos empregados nos textos (PD6 e PD7), a fim de reestruturar melhor as ideias e fazê-los refletir sobre as possibilidades de aperfeiçoamento nas tentativas de argumentação. Essa atividade foi realizada de maneira colaborativa. Para tanto, selecionamos um argumento presente em cada um dos textos e realizamos a reescrita.

Demonstramos, no Quadro 22 a seguir, as mudanças sugeridas pelos alunos a partir dos argumentos selecionados por eles.

Quadro 22 – Produção coletiva dos alunos com base no texto do aluno PD6**ARGUMENTO RETIRADO DA PD6**

“Ultimamente nós ouvimos falar muito na redução da maioridade penal muitas pessoas acham que é melhor do jeito que está mas eu acho que deve ser reduzida mesmo para dar uma lição nesses adolescentes que cometem crimes já pensando em não serem presos”.

REESCRITA COLETIVA DA PD6

“Ultimamente, a redução da maioridade penal é um assunto bastante discutido. Muitas pessoas acham que reduzir a maioridade penal não é necessário, mas acho que deve ser reduzida porque os adolescentes cometem crimes já pensando que não serão punidos, eles precisam de uma lição mais severa, serem presos e responderem pelos seus atos”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Na versão reescrita do argumento retirado da PD6, podemos observar que os alunos se preocuparam em utilizar uma pontuação adequada e utilizar outros vocábulos para expressar praticamente a mesma ideia. Outro ponto bastante importante nas mudanças realizadas diz respeito à justificativa para que a redução da maioridade seja reduzida. Na primeira versão PD6, o aluno diz: “acho que deve ser reduzida mesmo para dar uma lição nesses adolescentes que cometem crimes já pensando em não serem presos”, na reescrita, justifica: “acho que deve ser reduzida porque os adolescentes cometem crimes já pensando que não serão punidos, eles precisam de uma lição mais severa, serem presos e responderem pelos seus atos”. Os alunos utilizam o mesmo argumento, no entanto, explicitam com mais clareza o que pretendem defender. O próximo argumento selecionado foi retirado da versão PD7. Vejamos o Quadro 23 a seguir.

Quadro 23 – Produção coletiva dos alunos com base no texto do aluno PD7**ARGUMENTO RETIRADO DA PD7**

“Sou a favor da maioridade penal porque tem jovem que roubam, que mata, os policiais prendem eles e no outro dia solta e eles volta a fazer tudo de novo esse jovem que faz isso tem que ser punidos”.

REESCRITA COLETIVA DA PD7

“Sou a favor da redução da maioridade penal porque existem muitos jovens que cometem crimes, roubam e matam, mas não são punidos como deveria. Às vezes, são presos e em pouco tempo liberados, voltando a cometer os mesmos crimes outras vezes. Esses jovens têm que ser punidos, devem ficar presos”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Na versão reescrita da PD7, os alunos apontaram de imediato os problemas de concordância verbal, tais como: “tem jovem que roubam, que mata”... “eles volta a fazer tudo de novo”. Em seguida, pedimos sugestões de substituição para alguns vocábulos e enfatizamos

que eles utilizassem a mesma ideia defendida no argumento da primeira versão, mas tentassem acrescentar/ampliar essa ideia, de modo que a tornasse mais convincente. A ideia exposta em um período foi reorganizada em três novos períodos, isso demonstra que os alunos conseguiram desenvolver a ideia principal com eficiência.

Na próxima oficina, tratamos da importância da modalização na argumentação, focando em alguns modalizadores e nos seus efeitos de sentido. Descrevemos, na subseção a seguir, o suporte teórico que sustentou a elaboração das atividades propostas e a análise de alguns textos da seção 6.

5.2 O EMPREGO DA MODALIZAÇÃO NA ARGUMENTAÇÃO

Ao produzir um texto, seja escrito seja oral, o produtor faz uso de uma variedade de recursos linguísticos, cujo emprego vai depender de suas intenções, do gênero em uso e das diversas possibilidades disponíveis na língua. No caso de um texto escrito argumentativo, percebemos que seu produtor pode fazer uso das modalizações para exprimir sua atitude, seu posicionamento ou sua avaliação perante o enunciado.

A respeito da modalização, destacamos alguns pesquisadores que se dedicaram a esse estudo, entre eles: Cervoni (1989), Bronckart (2009), Koch (2011), Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2010), Neves (2013). Com base nos estudos desses autores, abordamos algumas concepções que acreditamos ser indispensáveis para compreender a importância da modalização como um fenômeno linguístico importante para o ensino de língua materna.

A modalização é um fenômeno que remonta à antiguidade clássica. Os lógicos foram os primeiros a elaborar um conceito de modalidade. Para eles, a estrutura formal das modalidades são aquelas que concernem à verdade do conteúdo das proposições, sendo denominadas de modalidades aléticas. Atualmente, dois outros tipos modalidades são reconhecidas e formalizadas pelos lógicos e linguísticas: a epistêmica e a deôntica. A primeira relaciona-se ao eixo do conhecimento e da crença; e a segunda está ligada à conduta e aos valores. Ambas expressam a opinião ou a atitude do falante em relação ao que enunciam. Embora central na Lógica, a modalidade alética é dificilmente detectada nas línguas naturais. Já em relação às modalidades epistêmica e deôntica, podemos dizer que se correlacionam, sendo possível estabelecer relações com as funções linguísticas.

Ademais, devido à dificuldade de se estabelecer para as modalidades um lugar bem definido no campo da linguística, Cervoni (1989) entende-a como problemática e busca uma delimitação para que se tenha pertinência em Linguística. O autor distingue, em linguística, o

que pode ser identificado como “tipicamente modal, o que só é parcialmente modal e o que parece possível e vantajoso excluir do campo das modalidades” (CERVONI, 1989, p. 63). Porém, afirma não ser possível existir uma classificação das modalidades com caráter rígido, tendo em vista a natureza do objeto estudado e, nesse sentido, afirma que mais uma vez a classificação dará lugar a uma problemática.

A esse respeito, Cervoni (1989) propõe a classificação das modalidades linguísticas em três níveis, a saber:

I – Núcleo duro: constituído pelas modalidades proposicionais (ex.: É necessário que Pedro volte) e pelos auxiliares de modo (ex.: Pedro deve voltar). De acordo com o autor, podemos colocá-los sobre o mesmo plano porque ambos têm uma significação essencialmente explícita. Quanto às modalidades proposicionais sua forma canônica é: ele (unipessoal + é + adjetivo + P + infinitivo). O adjetivo é um dos que figuram nos três quadrados: necessário..., certo..., obrigatório..., ou um de seus sinônimos. Quanto aos auxiliares de modo os mais incontestáveis são o poder e dever, marcados por polissemia. O poder exprimindo: capacidade (física, intelectual, moral), ex.: Pedro se restabeleceu, ele poderá jogar; a permissão, ex.: Você pode entrar; a eventualidade ou não exclusão, ex.: Ele pode vir como pode não vir. O dever, por sua vez pode exprimir: obrigação interna, ex.: Devo aceitar o desafio; obrigação externa, ex.: Pedro deve trabalhar; probabilidade, ex.: Ele deve ter chegado (CERVONI, 1989, p. 63-64)

II – Modalidades impuras: conjunto de lexemas cuja estrutura semântico-lógica se deixa traduzir em paráfrases que comportam um verbo modal. Fazem parte desta modalidade, verbos como autorizar e obrigar, que podem ser semanticamente decompostos, respectivamente em: FAZER que X PODER; FAZER que X DEVER; verbos impessoais com adjetivos como útil, agradável, interessante etc. ex.: seria útil que...; adjetivos avaliativos que afetam toda uma oração: “É urgente que acabe a epidemia; Como exemplo de síntese lexêmica enunciativo + modalidade, o autor se refere a afirmar sustentar, certificar, sublinhar, declarar, contestar. Dizer Eu sustento que João é amável é dizer também: Eu digo que João é amável. Com isso, ele nos chama a atenção para o fato de que dizer que, responder que, explicar que são considerados verbos de forma alguma modais, pois eles não têm de explicitar as circunstâncias de interlocução (CERVONI, 1989, p. 68-69)

III – As exclusões: neste nível, o autor destaca os adjetivos (em -ável, -ível, úvel) que não podem parafrasear um verbo modal (terrível, agradável) e, de maneira geral, a categoria dos avaliativos que não fazem referência a toda uma frase: uma grave doença, uma vista

agradável; as modalidades da frase (asserção, interrogação e ordem); quantidade, tempo e lugar (CERVONI, 1989, p. 73-75)

Na perspectiva de Bronckart (2009), as modalizações são avaliações formuladas a respeito de alguns aspectos do conteúdo temático que contribuem para estabelecer a coerência pragmática do texto. Inspirado na teoria nos três mundos herdada de Habermans (1987), classifica quatro funções de modalização, quais sejam: *modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas*.

As modalizações lógicas consistem em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis e improváveis, necessário etc.; *As modalizações deônticas* consistem na avaliação de certos elementos do conteúdo temático e apresentam noções como necessidade, obrigação, permissão e proibição; *As modalizações pragmáticas* introduzem um julgamento de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo etc.) em relação ao processo de que é agente e atribuem a esse agente, intenções, razões, capacidade de ação; *As modalizações apreciativas* avaliam, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo, apresentando-os como *bons, maus, estranhos, infelizes* etc., do ponto de vista da instância avaliadora.

Já para Castilho e Castilho (2002), a modalização expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional. Afirmar ainda que, os elementos linguísticos que materializam a modalização são chamados de modalizadores. Esses elementos são agrupados em três tipos de modalização: *epistêmica, deôntica e afetiva*. A modalização epistêmica expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição e compreende três subclasses, explicitadas no Quadro 24.

Quadro 24 – Classificação das modalizações epistêmicas

| | | |
|--------------------------|--------------------|---|
| Modalizações epistêmicas | Asseverativa | Apresenta o conteúdo da proposição como algo certo, verdadeiro. |
| | Quase-asseverativa | Apresenta o conteúdo da proposição como uma hipótese a ser confirmada. |
| | Delimitadora | Delimita os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo como verdadeiro. |

Fonte: Castilho e Castilho (2002)

Os asseverativos epistêmicos podem ser tanto afirmativos quanto negativos. Por meio de afirmativos, podem ser indicados pelos termos: “realmente”, “certamente”, “evidentemente”; já pelos negativos, podem ser indicados por: “de jeito nenhum”, “de forma alguma”. Por sua vez, os quase-asseverativos podem ser identificados por expressões como:

“eu acho”, “eu suponho”, “é provável”, “talvez”, “provavelmente” etc. Por fim, os delimitadores são identificados por expressões, como: “em geral”, “basicamente”, “praticamente” etc.

De acordo com Koch (2011, p. 136): “O uso dos modalizadores epistêmicos reflete o grau de comprometimento ou engajamento do locutor em relação ao conteúdo enunciado”. Logo, é possível que se produza um texto (oral ou escrito) assumindo total responsabilidade diante do que enuncia ou, simplesmente, não se responsabilizando, pondo em dúvida ou atenuando, isto é, eximindo-se do que está enunciando.

A modalização deôntica, de acordo com Castilho e Castilho (2002), é aquela que indica o conteúdo proposicional como algo que precisa ou deve acontecer obrigatoriamente. Podem ser indicados por: “obrigatoriamente”, “necessariamente” etc. Neves (2013), por sua vez, comprova que, na língua portuguesa, os graus básicos da modalização deôntica podem ser não só de obrigatoriedade mas também de possibilidade, por essa razão, classifica-os em dois tipos, conforme demonstrado no Quadro 25.

Quadro 25 – Classificação das modalizações deônticas

| | | |
|------------------------|-----------------|---|
| Modalizações deônticas | Obrigatoriedade | O locutor estabelece uma obrigatoriedade em relação ao conteúdo enunciado. Ex.: Informamos que as aulas deverão acontecer às sextas-feiras. |
| | Permissão | O locutor não estabelece uma obrigatoriedade em relação ao conteúdo do enunciado, mas dá permissão para que ele aconteça, ou ainda, apresenta-o como algo facultativo. Ex.: Você pode fumar no ônibus. |

Fonte: Neves (2013)

Segundo Koch (2011), esses modalizadores apontam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Os sentidos expressos por tais modalizadores dependerão das funções e/ou das intenções do falante no momento da enunciação.

A outra modalização afetiva, assim classificada por Castilho e Castilho (2002), constitui-se naquela em que o falante expressa suas emoções perante o enunciado, podendo esta ser indicada pelas expressões: “felizmente”, “curiosamente”, “sinceramente”, “francamente” etc. Por seu turno, Nascimento (2010, p. 36) denomina essa modalização de avaliativa, conforme exposto no Quadro 26.

Quadro 26 – Definição da modalização avaliativa

| | |
|------------------------|--|
| Modalização avaliativa | Esse tipo de modalização expressa mais que uma emoção, revela o ponto de vista ou julgamento do falante em relação ao seu enunciado e ainda, como o falante deseja que o conteúdo seja lido. |
|------------------------|--|

Fonte: Nascimento (2010)

Conforme explicitamos, existem várias definições de modalidade. Nesse caso, optamos por adotar em nossas análises textuais, realizadas posteriormente, as definições apontadas por Castilho e Castilho (2002), Neves (2013) e Nascimento (2010). A oficina a seguir foi elaborada de acordo com que pudemos compreender sobre a modalização e sua importância para a produção textual argumentativa.

5.2.1 Descrição e análise da Oficina 4 do Plano Geral I: os modalizadores e seus efeitos de sentido

A seguir, apresentaremos, com base no Quadro 27, o que foi planejado para a Oficina 4, que faz parte da sequência didática elaborada para fins desta pesquisa.

Quadro 27 – Plano da Oficina 4: Os modalizadores e seus efeitos de sentido

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 5, 7 e 14/10/2015 | |
|---|--|--|---|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 8º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Disciplina: Português | | Duração: 4 horas/aula | |
| <p>➤ Tema da aula: Os modalizadores e seus efeitos de sentido</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença de diferentes modalizadores e os efeitos de sentido na construção dos enunciados; • Analisar os diferentes efeitos de sentido expressos pelo mesmo modalizador em enunciados distintos; • Compreender o que são modalizadores e como são utilizados em diferentes gêneros textuais; • Aprender qual a função da utilização dos modalizadores nos artigos de opinião; • Fazer uso de modalizadores em produções textuais escritas. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa (Oral) | Anotar alguns enunciados no quadro e realizar os questionamentos aos alunos: <i>qual o conteúdo propriamente dito da mensagem e de que maneira o produtor intervém sobre esse conteúdo?</i> Em seguida, pedir que os alunos apontem as | Cópia (versão impressa) das atividades propostas | Avaliar a participação dos alunos por meio de questionamentos realizados nesta etapa. |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | palavras que demarcam a intervenção do produtor, explicando os efeitos de sentido expressos. | Equipamento: projektor multimídia | |
| 2ª Etapa | Apresentar aos alunos enunciados distintos com o mesmo <i>modalizador</i> . Nesse caso, o verbo <i>poder</i> . Ler os enunciados com os alunos e questionar os efeitos de sentido expressos pelo verbo. | Quadro e caneta para quadro branco | Avaliar se os alunos conseguem identificar os efeitos de sentido do verbo <i>poder</i> em diferentes enunciados. |
| 3ª Etapa | Explicitar aos alunos que as palavras analisadas na primeira e na segunda atividade são denominadas <i>modalizadores</i> e entregar uma cópia com a definição formalizada a respeito desse conteúdo. | | |
| 4ª Etapa | Entregar uma cópia com alguns textos para que os alunos leiam e respondam as questões, que tratam da identificação e da análise de sentido de variados tipos de modalizadores. Essa atividade será realizada em dupla e compartilhada em seguida. | | Correção da atividade proposta buscando identificar se os alunos conseguem compreender os variados efeitos de sentidos dos modalizadores empregados. |
| 5ª Etapa | Elaborar uma tabela para registrar os principais modalizadores presentes nos textos. Cada modalizador apresentado expressa um sentido no contexto em que está inserido. Buscar registrar, também, que sentidos são esses. | | Participação na atividade proposta. |
| 6ª Etapa | Encaminhar aos alunos uma tarefa para casa. Eles deverão produzir um período, expressando sua opinião acerca deste assunto: <i>Os jovens são influenciados pelos amigos</i> . Para isso, terão de fazer uso de alguns modalizadores. Na aula seguinte, vão ler o que produziram e apontar alguns modalizadores utilizados. | Correção da produção realizada pelos alunos com comentários feitos pelo professor. | |
| 7ª Etapa | Entregar aos alunos uma cópia com dois artigos de opinião, intitulados, respectivamente: <i>Sou contra a redução da maioria penal</i> , por Renato Roseno, publicado no dia 21 de novembro de 2003, e o outro, <i>A favor da redução da maioria penal</i> , por Aloysio Nunes Ferreira, publicado no dia 02 de março de 2015. Os dois textos apresentam em destaque alguns modalizadores. | Observar a participação dos alunos na discussão, e nos questionamentos propostos na atividade. | |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | Realizar uma leitura compartilhada desses textos e analisar, em cada parágrafo, as palavras em destaque a fim de averiguar que sentidos essas palavras agregam ao contexto em que está inserido, e se a utilização dessas palavras contribui para a orientação argumentativa pretendida pelo produtor. | | |
| 8ª Etapa | Redigir um parágrafo, fazendo uso de modalizadores que contribuam para sua argumentação. Em dupla, os alunos deverão opinar acerca dos " <i>justiceiros</i> ", <i>aqueles que buscam fazer a justiça, que aparentemente não é feita pelo poder público, com as próprias mãos, o que eles achavam a respeito disso</i> . Após realizar essa atividade, deverão compartilhar com a turma para ser avaliada e discutida com o professor. | | Correção da atividade proposta, analisando se os alunos fazem uso de modalizadores favoráveis para sua argumentação. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa etapa, iniciamos a aula solicitando que os alunos observassem alguns enunciados escritos no quadro, a fim de os analisarem sob duas perspectivas: qual o conteúdo propriamente dito da mensagem e de que modo o falante intervém sobre esse conteúdo. Os enunciados utilizados foram estes:

- ✓ *Certamente haverá aula hoje. / Seguramente haverá aula hoje.*
- ✓ *Provavelmente haverá aula hoje/ Pode ser que tenha aula hoje.*
- ✓ *Provavelmente não viajarei esta semana.*
- ✓ *Infelizmente muitas pessoas no mundo passam fome.*
- ✓ *É obrigatório o uso do cinto de segurança para condutor e passageiros.*

Pedimos aos alunos que identificassem de que modo o falante intervém no conteúdo da mensagem e explicassem que sentido as palavras utilizadas traziam para o enunciado. Eles conseguiram perceber os efeitos de sentido expressos, falaram da ideia de “certeza”, “dúvida”, “obrigação”, e falaram que o “infelizmente” tinha relação com sentimento. Nesse momento, procuramos elaborar com os alunos uma reflexão acerca do uso dessas palavras nesses enunciados, questionamos se eles consideravam que os usos dessas palavras teriam sido motivados ou se estavam ali apenas por uma questão de composição estrutural da frase. Alguns alunos responderam: “essas palavras poderiam não estar aí, que iria dar para entender a frase, mas com elas a ideia repassada é outra”; “no terceiro exemplo, com o uso da palavra provavelmente, dá a entender que a pessoa não tem certeza se irá viajar”.

Na sequência, apresentamos enunciados distintos com a ocorrência do mesmo modalizador e pedimos aos alunos que respondessem às perguntas propostas, que remetiam aos efeitos de sentido do verbo *poder*, conforme apresentado no Quadro 28.

Quadro 28 – Oficina 4 – Exercício 1

Nos enunciados abaixo, aparece o verbo poder. Observe o funcionamento desse verbo em cada enunciado e responda ao que se pede.

- O menino pode ter ficado chateado.
 - Você pode entrar na sala.
 - Eu posso falar com você?
 - Você não pode viajar sozinho, porque ainda é criança.
- Qual enunciado expressa proibição?
 - Qual enunciado foi utilizado para pedir permissão?
 - Qual enunciado foi utilizado para dar permissão?
 - Em qual enunciado o locutor apresenta uma possibilidade ou probabilidade (algo que pode ou não ser verdadeiro)?

Fonte: Autoria própria (2016)

Após a resolução dessa atividade, concluímos com os alunos que o verbo *poder* apresentava diferentes sentidos, que só poderiam depreendidos considerando o contexto em que os enunciados fossem produzidos. Explicitamos, ainda, que as expressões analisadas na primeira e na segunda atividade eram denominadas *modalizadores*. Nesse sentido, entregamos aos alunos uma cópia com a definição de modalizadores (Quadro 29).

Quadro 29 – Definição de modalizadores

A **modalização** diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciador. É por intermédio da modalização que o enunciador inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que diz/escreve, fornecendo ao interlocutor “pistas” ou instruções de reconhecimento do efeito de sentido que pretende produzir. Observem algumas marcas de modalização nos exemplos abaixo:

- a) É possível que chova no carnaval. (suposição)
- b) É necessário que chova no Carnaval. (necessidade)
- c) Garanto que eles foram ao cinema. (certeza e empenho ou compromisso)
- d) Acho que eles foram ao cinema. (dúvida)
- e) Essa porta precisa ficar fechada. (obrigatoriedade/necessidade)

Fonte: AZEREDO, José Carlos de. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2004. p.

91.

Distribuímos esse material, entretanto, não pretendíamos que os alunos memorizassem nomenclaturas, apenas que fossem capazes de identificar os modalizadores e compreendessem os sentidos expressos em variados contextos, principalmente nos textos argumentativos. Ao empregar um tipo de modalizador, o produtor de um texto explicita seu ponto de vista, podendo,

por exemplo, responsabilizar-se pelo que diz ou se eximir dessa responsabilidade. A presença de modalizadores revela como o autor pretende construir seu texto e, no caso dos textos argumentativos, é uma forte estratégia argumentativa, já que o autor pode manipular o leitor impondo uma determinada conclusão ou deixar que esse leitor tire suas próprias conclusões. Ao perceber as nuances de sentido dos modalizadores, o aluno poderá avaliar um texto argumentativo com mais propriedade.

Na aula seguinte, os alunos receberam cópias com alguns textos para que lessem e analisassem as questões, que tratavam da identificação de variados tipos de modalizadores e seus efeitos de sentido. Essa atividade foi realizada em dupla e compartilhada em seguida. Vejamos os textos e as questões propostas (Quadro 30).

Quadro 30 – Coletânea de textos – Oficina 4 – Exercício 2

Texto 1

Governo precisa acordar para a saúde

Cuba, com apenas 11 milhões de habitantes, tem excelente educação e uma das melhores áreas de saúde do mundo e está exportando médicos para o Brasil, que tem 196 milhões de cidadãos. Quando o governo vai acordar?

(Carta de leitor retirada do Jornal O DIA de 29/08/2013)

- 1) Retire do título a marca de modalização.
- 2) Reescreva o título com outra marca de modalização que represente a mesma ideia.

Texto 2

Ciência e Tecnologia

Educação a distância é tendência para quem busca qualificação profissional. Reconhecimento do MEC **deve** ser levado em conta ao escolher instituição.

(<http://www.jb.com.br> em 31/08/2013)

- 1) **A marca de modalização destacada em cima indica que a intenção é:**
 - a) Convencer os leitores a fazerem cursos a distância
 - b) Divulgar o ensino a distância
 - c) Aconselhar os leitores a fazerem curso a distância indicados pelo MEC
 - d) Alertar os leitores sobre a necessidade de uma verificação dos cursos junto ao MEC.

Texto 3

Jornal do Rio está fazendo 50 anos

Ousado e investigativo o “Correio do Povo” sempre mostrou numa linguagem muito clara, tanto com os assuntos da cidade, do país e do mundo, como também dos municípios do bairro de cada cidadão e leitor.

Fonte: Revista Veja 2001

- 1) De que maneira o autor do texto demonstra a credibilidade do “Correio do Povo”? Que modalizador demonstra que ele se responsabiliza pelo que diz? Explique.

Texto 4

Os bichinhos e a depressão

Alguns **podem** achar que a depressão é uma doença típica de seres humanos, e que os bichinhos de estimação não apresentam “estas frescuras”. Mas tome cuidado, se o seu animalzinho

estiver meio triste ou abatido. **Podem** ser os primeiros sintomas da doença. “Ela **pode** chegar após mudanças na rotina familiar. Como a chegada de um bebê”, conta a médica veterinária Andréa Karpen. Muitas visitas em sua casa também **podem** ser a causa da “tristeza”, que “acontece bastante”. “Essas situações **podem** estressar os bichinhos”, admite a médica.

Fonte: Caderno Findi. Diário dos Campos. 16/09/2007

- 1) Os modalizadores em destaque no texto expressam ideia de quê? O que isso dá a entender ao interlocutor?
- 2) Reescreva o texto a seguir usando modalizadores que confirmem comprometimento, responsabilidade do locutor sobre o que está afirmando, isto é, imprimem marcas de certeza. E analise o novo efeito de sentido na construção no texto.

Texto 5

Chove em grande parte do Brasil

As chuvas se espalham pelo país, atingindo faixa que vai de SC até AM. As pancadas são isoladas no Nordeste. Já no Sudeste e no Centro-Oeste, há risco de temporais, sobretudo no sul de MG e RJ.

Folha de S. Paulo, 22 nov. 2010, Caderno Cotidiano, C 2.

- 1) Identifique os trechos que expressam afirmação e aquele onde há modalização indicativa de atenuação.
- 2) Reescreva o boletim de modo que o caráter assertivo seja substituído pela possibilidade ou probabilidade.

Fonte: Autoria própria (2016)

Após a resolução das questões propostas, elaboramos um quadro para registrar os principais modalizadores presentes nos textos. Cada modalizador apresentado expressa um sentido no contexto em que está inserido, logo, buscamos também registrar que sentidos eram esses. Vejamos, a seguir, o Quadro 31.

Quadro 31 – Os modalizadores e seus efeitos de sentido

| Textos | Modalizadores | Efeitos de sentido |
|----------------|--|---|
| Texto 1 | precisa | necessidade |
| Texto 2 | deve | necessidade |
| Texto 3 | sempre | ênfase, certeza |
| Texto 4 | podem, podem ser | possibilidade |
| Texto 5 | “as pancadas de chuva <i>são</i> isoladas”; “ <i>chove</i> em grande parte do Brasil”; “ <i>há</i> riscos de temporais”. | Nas duas primeiras frases, os verbos destacados imprimem ideia de certeza, e na última frase, a expressão em destaque expressa possibilidade. |

Fonte: Autoria própria (2015)

Após elencar os modalizadores e apresentar os efeitos de sentido gerados, explicitamos aos alunos que alguns modalizadores podem ser substituídos por outros de mesmo sentido.

Alguns dos exemplos, mencionados foram: *precisa por tem que* (texto 1) e *deve por precisa* (texto 2).

Ao finalizar a aula, encaminhamos aos alunos uma tarefa. Eles deveriam produzir um parágrafo expressando a sua opinião acerca deste assunto: “Os jovens são influenciados pelos amigos”. Para isso, deveriam fazer uso de alguns modalizadores. Na aula seguinte, deveriam ler o que produziram e apontar alguns modalizadores utilizados.

Os alunos compreenderam a proposta da atividade e realizaram a tarefa com sucesso, mas alguns, apesar de terem feito uso de modalizadores, não conseguiram identificá-los quando solicitados. Intervimos, esclarecendo mais uma vez o assunto, apontando os modalizadores presentes nas produções dos alunos, enfatizando sua importância. Para exemplificar, selecionamos dois textos, produzidos pelos alunos, os quais denominamos P9 (Produção do aluno nº 9) e P12 (Produção do aluno nº 12):

Quadro 32 – Produção dos Alunos (P9) e (P12) – Oficina 4 – Exercício 3

Exemplo 1 (P9)

“Os jovens vivem uma fase de muitas mudanças, no corpo e mente, e se não forem bem orientados, eles **podem** ser influenciados por amigos próximos a tomarem algumas atitudes que **podem** ser boas e ruins”

Exemplo 2 (P12)

“**Acho** que os jovens são influenciados pelos amigos, basta olhar um grupinho de jovens juntos, eles **praticamente** fazem as mesmas coisas, por exemplo, se meus amigos bebem eu vou acabar bebendo também. Quando a gente fica amigo de um grupinho, acaba fazendo as mesmas.

Fonte: Autoria própria (2016)

Nos exemplos explicitados, em negrito, verificamos exemplos de modalizadores empregados pelos alunos que contribuíram para a sua argumentação. Em P9, o aluno fez uso de um verbo modal, *poder*, que, segundo Castilho e Castilho (2002), denomina-se como modalizador epistêmico quase-asseverativo, uma vez que se apresenta como uma hipótese a ser confirmada. Foi empregado adequadamente no trecho em que está inserido, pois o aluno não tem como enfatizar que os jovens não serão influenciados caso tenham uma boa orientação.

Em P12, o aluno também faz uso de uma modalização epistêmica quase-asseverativa ao empregar o verbo “*acho*”, o que favorece sua argumentação, já que não é possível asseverar que os jovens são influenciados pelos amigos; depois utiliza um modalizador epistêmico delimitador (CASTILHO; CASTILHO, 2002) “*praticamente*” para explicitar que, pela influência de um grupinho, os jovens fazem coisas muito parecidas. O aluno fez uso desse modalizador ainda que não tenha visto nas aulas, logo, utilizamos o exemplo para explicar que

se tratava de um modalizador delimitador, enfatizando que ele é empregado quando o autor pretende operar uma generalização que recobre apenas uma aproximação de limite. Explicitamos outros exemplos de modalizadores delimitadores utilizados em diferentes situações.

Nas duas últimas aulas, os alunos receberam uma cópia com dois artigos de opinião, intitulados, respectivamente: *Sou contra a redução da maioria penal*, escrito por Renato Roseno⁶, e o outro, *A favor da redução da maioria penal*, por Aloysio Nunes Ferreira⁷. Os dois textos, disponíveis no Anexo A, foram adaptados, deixando em destaque alguns *modalizadores* estudados em sala de aula. Realizamos uma leitura compartilhada desses textos e analisamos, em cada parágrafo, as palavras em destaque, fazendo os seguintes questionamentos:

- ✓ *A expressão em destaque agrega que sentido ao trecho em que está inserido?*
- ✓ *Qual é a tese do produtor do texto?*
- ✓ *É possível identificar o posicionamento do autor pelas palavras em destaque?*

Como?

- ✓ *Pelo emprego dos modalizadores nos textos, podemos inferir que o autor pretende impor sua posição ou deixar que o aluno tire suas próprias conclusões?*

Após a análise dos textos, explicamos aos alunos que, ao produzirmos um texto, oral ou escrito, usamos expressões que podem sugerir o nosso ponto de vista, reforçando-o ou atenuando-o. Além disso, ressaltamos que é possível identificar o ponto de vista do produtor por meio da utilização de *modalizadores*, e que estes poderiam ser constituídos por verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, adjetivos etc.

Enfatizamos, ainda, que dependendo do texto, esses recursos linguísticos podem expressar diferentes efeitos de sentido. No texto estudado, por ser de natureza argumentativa, os usos dessas expressões sugeriam as “pistas” de como o produtor gostaria que seu texto fosse lido e servia como estratégia argumentativa orientando o leitor a aderir ao ponto de vista defendido.

No primeiro artigo de opinião analisado, apontamos que alguns dos modalizadores utilizados pelo produtor do texto demonstravam que ele tinha certeza de que a redução da

⁶ ROSENO, Renato. *Sou contra a redução da maioria penal*. CAOPCAE – Área da criança e do adolescente, 21 nov. 2003. Disponível em:

<<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>>. Acesso em: 12 set. 2016.

⁷ FERREIRA, Aloysio Nunes. *A favor da redução da maioria penal*. *Época*, 2 mar. 2015. Disponível em:

<<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

maioridade penal só iria trazer mais insegurança e violência para nós, e que era necessário pensar em outros meios para ajudar aos jovens. Em momento algum o autor do texto imprime dúvida nas ideias que está veiculando, influenciando o autor a não hesitar, mas aderir ao seu ponto de vista.

No segundo artigo analisado, o autor expressa a possibilidade de aprovação da redução maioridade penal e não nega que algumas medidas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, caso fossem aplicadas, reduziriam a violência. Contudo, posiciona-se indicando que, em alguns casos, há necessidade de uma punição mais eficaz que aquelas previstas no ECA. O emprego dos modalizadores, ao longo do texto, e a forma como constrói a argumentação expressa atenuação por parte do autor. Nessa direção, ele demonstra engajamento em relação ao que defende, sem ser autoritário.

Após a análise dos artigos de opinião, solicitamos aos alunos que se reunissem em dupla, redigissem um parágrafo e atentassem para a utilização de modalizadores que contribuíssem para fortalecer seu posicionamento. A proposta pode ser vista no Quadro 33, a seguir.

Quadro 33 – Proposta de produção de texto – Oficina 4 – Exercício 4

Redija um parágrafo fazendo uso de expressões modalizadoras (pode exprimir certeza, dúvida, atenuação, valoração). O uso das expressões dependerá do seu posicionamento e dos argumentos que utilizará para defender sua ideia. O que você acha daqueles que se intitulam como "justiceiros", que buscam fazer a justiça, que aparentemente não é feita pelo poder público, com as próprias mãos? O que você acha desse tipo de atitude?

Fonte: Autoria própria (2016)

Após a realização da tarefa proposta, os alunos leram o que haviam produzido. A cada leitura, fizemos algumas considerações, apontando os modalizadores utilizados e observando se estavam sendo utilizados de maneira adequada, isto é, se auxiliavam no convencimento do que estava sendo enunciado. Verificamos que os alunos fizeram uso de modalizadores, mas, em alguns casos, não estavam adequados, pois os argumentos utilizados não estavam bem construídos. Logo, sugerimos algumas mudanças no parágrafo. Vejamos, a seguir, dois exemplos produzidos pelos alunos, com os modalizadores em negrito (Quadro 37).

Quadro 34 – Exemplos de respostas dos alunos – Oficina 4 – Exercício 4**Exemplo 1**

“Fazer justiça com as próprias mãos, **na nossa visão** é uma medida incorreta, a punição **deve** ser feita pelas autoridades. Se esse papel não é bem feito, temos que cobrar medidas de combate ao governo. Pessoas que fazem justiça com as próprias mãos, se mostram tão ignorantes e violentos, quanto tais “bandidos”, que em alguns casos **podem** até ser inocentes”.

Exemplo 2

“A única justiça a ser dada é pelas autoridades, eles saberão agir de acordo com a situação. Muitas vezes, pensamos que **podemos** resolver tudo no “braço”, mas o que **precisamos** mesmo é de um bom diálogo. Agora, se as autoridades, conhecedora das leis da nossa constituição, não fizerem nada, só nos resta lamentar e nos acostumar no mundo de violência”.

Fonte: Aútoria própria (2016)

Por meio da leitura dos parágrafos produzidos, fomos apontando os modalizadores empregados e questionando aos alunos o motivo de sua utilização. Os alunos que conseguiram articular melhor os argumentos foram os que também fizeram uso adequado de modalizadores. No exemplo 1, os alunos empregaram um modalizador delimitador (na nossa visão); um deôntico (deve) e um epistêmico quase-asseverativo (podem); e no segundo exemplo, utilizaram um epistêmico quase-asseverativo (podemos) e um deôntico (precisamos). O uso desses modalizadores foram pertinentes para a argumentação dos alunos.

Após essas quatro oficinas propostas e a aplicação de várias atividades, os alunos foram solicitados a reescrever a sua primeira produção textual, denominada PD (Produção Diagnóstica). A primeira reescrita foi intitulada de primeira produção reescrita (1ª PR), nesta versão, buscamos investigar se os alunos conseguiram fazer uso das estratégias argumentativas estudadas. Na próxima seção, apresentaremos uma análise detalhada de algumas versões produzidas.

Com base no que analisamos na primeira produção reescrita dos alunos (1ª PR), diagnosticamos a necessidade de elaborar novas oficinas, conforme o Plano Geral II (Quadro 8). Nessas oficinas, procuramos trabalhar com mais algumas estratégias importantes da escrita argumentativa, a saber: a construção adequada do parágrafo argumentativo, o emprego de operadores argumentativos e os movimentos argumentativos. Elaboramos as atividades a partir do embasamento teórico proposto pelos autores, conforme explicitado na próxima subseção.

5.3 A CONSTRUÇÃO DO PARÁGRAFO E OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Ao produzir um texto, é comum a preocupação dos alunos quanto à composição dos parágrafos. Eles questionam quantos parágrafos o seu texto deve ter ou quantas linhas precisa apresentar, e demonstram dificuldades ao produzi-lo, tendo em vista não conseguir desenvolvê-los. Consideramos, portanto, o estudo da construção do parágrafo imprescindível ao aluno, pois poderá facilitar sua produção textual escrita.

Em uma produção textual, os parágrafos são as partes que compõem o texto. Caso eles não estejam bem construídos teremos problemas de compreendê-lo. Nessa perspectiva, Figueredo (1999) define o conceito de parágrafo padrão, partindo de dois princípios:

1º Todas as ideias devem estar organizadas e concentradas ao redor de uma *ideia central* para formar um raciocínio; 2º Cada parágrafo deve se relacionar com o parágrafo anterior. O primeiro parágrafo apresenta o raciocínio geral, com uma ideia principal e introdutória; o segundo parágrafo relaciona-se com o primeiro, o terceiro relaciona-se com o segundo, numa cadeia de raciocínios e constitui a conclusão. O entrelaçamento de um parágrafo com outro, ou a ligação de um raciocínio com o outro, dá coesão ao texto (FIGUEREDO, 1999, p. 14).

Podemos observar que ao construir parágrafos temos de partir de uma ideia central e desenvolvê-la. Organizar essas ideias é essencial para que o aluno desenvolva-as. Todos os parágrafos giram em torno de uma ideia principal, seja explícita seja implícita. A partir dela são desenvolvidas as ideias secundárias. Para Figueredo (1999), a ideia central é enunciada por meio do período denominado *período tópico*. Alguns autores, entre eles, Garcia (2006), define essa ideia central como *tópico frasal*. Independentemente da nomenclatura, entende-se que essa ideia central é o que orienta o restante do parágrafo, já que dela nascem as ideias secundárias.

É importante que o aluno entenda que cada parágrafo precisa apresentar o período tópico, pois isso facilitará sua produção. Essa ideia central, geralmente aparece no início do parágrafo, mas pode vir no final ou no meio, o que é menos frequente. A formulação do período frasal também deve ser considerada e pode ser forte ou fraca. Segundo Figueredo (1999), será forte quando o que está sendo dito cria expectativas no leitor, sugerindo debates, provas e explicações; e será fraco quando não cria muita expectativa no leitor, não atíça sua curiosidade.

Nesse processo, produzir um parágrafo de qualidade requer treino e paciência. O aluno precisa aprender a “lapidar” sua escrita. Para tanto, a construção de parágrafos pode ser o ponto de partida para obter sucesso em futuras produções textuais. Por esse motivo, é importante que o aluno conheça os diversos tipos de parágrafos, normalmente utilizados para a construção do

texto (narração, descrição e dissertação). Cada um deles possui uma estrutura específica. Existem parágrafos de introdução, de exemplificação, de causa e efeito, de comparação e contraste, parágrafos narrativos, dissertativos, entre outros.

O parágrafo dissertativo, por exemplo, expressa uma tese e pode ser expositivo ou argumentativo. Será expositivo quando tiver a finalidade de esclarecer alguma ideia ao leitor, sem tentar convencê-lo; e argumentativo, quando sua finalidade for convencer ou aliciar o leitor, por meio de argumentos. Vale salientar que os textos podem combinar diferentes tipos de parágrafos, e isso ocorre com muita frequência.

Um dos questionamentos bastante frequentes por parte dos alunos em relação ao parágrafo é o tamanho que podem ter. Procuramos enfatizar aos alunos que não existe um tamanho padrão para o parágrafo, eles são moldáveis, podendo ser aumentados ou diminuídos. Conforme Garcia (2006), o tamanho do parágrafo pode variar conforme o tipo de redação e o veículo de comunicação no qual o texto será divulgado. Desse modo, não há uma regra para determinar o tamanho dos parágrafos, o importante é usar o bom senso na seleção e na separação de ideias.

Acreditamos que trabalhar com a construção dos parágrafos será uma forma de possibilitar ao aluno condições de produzir o artigo de opinião com mais facilidade, pois, à medida que eles compreendem e realizam atividades sobre os elementos de composição dos parágrafos, possivelmente sentirão menos dificuldades quando forem solicitados a produzir seu texto. Nosso trabalho com a escrita textual pressupõe um processo de reescrita contínuo, tanto de maneira global como de partes do texto. Nessa perspectiva, cada parágrafo produzido será objeto de revisão. O aluno terá, constantemente, de acrescentar ou modificar parte do parágrafo ou “eliminar” o desnecessário.

Além da construção dos parágrafos, os alunos demonstram dificuldades em utilizar conectivos entre os períodos ao longo do texto. A ausência de uma sequência lógica de ligação dos parágrafos nas produções dos alunos torna o texto confuso, pouco compreensível. Por esse motivo, consideramos indispensável, ao trabalhar com a construção dos parágrafos, tratar dos elementos coesivos. Como nossa pesquisa foca o ensino da escrita argumentativa, pretendemos trabalhar em nossas oficinas o uso de operadores argumentativos para que o aluno compreenda as relações de sentido dessas marcas linguísticas nos textos e possam fazer uso delas em suas produções textuais.

Ao produzir um texto argumentativo, além da presença de argumentos capazes de sustentar a tese, o produtor utiliza alguns mecanismos linguísticos de forma a indicar a orientação argumentativa, isto é, estabelecer uma relação semântica no encadeamento dos

segmentos textuais. Entre os mecanismos linguísticos utilizados em favor da argumentação, temos os *operadores argumentativos*, que contribuem para introduzir vários tipos de argumentos, indicando “a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam” (KOCH, 2004). Ao fazer uso dessas marcas linguísticas, o produtor do texto delinea sua estratégia na construção da argumentação.

Além de indicarem a força argumentativa dos enunciados, os operadores argumentativos também são utilizados para estabelecer a coesão textual. Segundo Koch (2003), eles são responsáveis por encadear segmentos textuais, como: períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto. Vejamos o Quadro 35 com os principais tipos de operadores e as suas respectivas relações de sentido.

Quadro 35 – Operadores argumentativos e suas relações de sentido

| Operadores argumentativos | Relação de sentido |
|---|---|
| Não só... mas (também), e, também, ainda, nem tanto... como, além disso | Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma escala argumentativa. |
| Até, mesmo, até mesmo, inclusive | Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão. |
| Pois, portanto, então, enfim, assim | Introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores. |
| Tão... como, mais que, menos que | Estabelecem relação de comparação em favor da conclusão. |
| Ou, ou então, seja... seja | Introduzem argumentos alternativos orientados para conclusões diferentes ou opostas. |
| Mas (porém, contudo, todavia, entretanto) embora (ainda que, mesmo que) | Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. |
| Já, ainda, agora | Acrescentam conteúdos pressupostos. |
| Um pouco, pouco, quase, apenas, somente, só | Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala para a negação total. |
| Isto é, ou seja, quer dizer | Enfatizam um argumento mais forte em favor de uma conclusão. |
| Porque, já que, pois | Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior. |
| Por exemplo, como | Especificam ou exemplificam o que foi enunciado anteriormente. |

Fonte: Koch (2004)

Conforme observamos no Quadro 35, existem diversos operadores linguísticos que podem ser utilizados para estabelecer relações de sentido em um texto argumentativo. Desse modo, é preciso estar atento para reconhecer os sentidos expressos por esses recursos, pois eles são responsáveis pelos encadeamentos de argumentatividade, já que determinarão a força e o

valor do argumento. Por esse motivo, consideramos importante que o aluno consiga compreender essa estratégia discursiva, que seja capaz de reconhecê-la e possa fazer uso dela nas suas produções textuais.

5.3.1 Descrição e análise das Oficinas 5 e 6 do Plano Geral II: A construção do parágrafo e os operadores argumentativos

Visando trabalhar com os alunos os novos conceitos apresentados, elaboramos a Oficina 5, conforme Quadro 36, a seguir.

Quadro 36 – Plano da Oficina 5: A construção do parágrafo

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 28/10/2015 | |
|--|---|---|--|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 8º Ano | Turma: Única | Turno: Matutino | Duração: 2 horas/aula |
| Disciplina: Português | | | |
| <p>➤ Tema da aula: A construção do parágrafo</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia principal e as ideias secundárias de um parágrafo; • Compreender a importância de organizar as ideias de maneira coerente em um parágrafo; • Analisar nas produções textuais dos alunos as inadequações na construção dos parágrafos; • Propor a reestruturação dos parágrafos nas produções textuais dos alunos. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o <i>parágrafo</i> , fazendo os seguintes questionamentos: <i>O que vocês entendem por parágrafo? Vocês sabem como se constrói um parágrafo?</i> Em seguida, solicitar que os alunos redijam um parágrafo, intitulado: <i>a televisão prejudica a sua vida</i> . Após a produção, serão questionados a identificar a <i>ideia principal</i> , <i>as ideias desenvolvidas a partir da ideia principal</i> e <i>o que concluiu no parágrafo construído</i> . | Cópia (versão impressa) das atividades propostas Quadro e piloto para quadro | Participação dos alunos nos questionamentos e na resolução da atividade. |
| 2ª Etapa | Entregar uma cópia com dois parágrafos e solicitar que identifiquem a ideia principal e as ideias secundárias presentes nele. Depois, explicar aos alunos as partes que compõem um | Equipamento: projetor multimídia | |

| | | | |
|----------|--|--|---|
| | parágrafo a partir da definição de Garcia (2006). | | |
| 3ª Etapa | Selecionar dois parágrafos produzidos pelos alunos (versão reescrita 1ª PR), pedir que eles identifiquem os problemas presentes e reestruturem-nos a fim de torná-los coerentes. Essa atividade será realizada de maneira colaborativa. | | Avaliar a participação dos alunos e identificar se eles conseguiram realizar a atividade satisfatoriamente. |
| 4ª Etapa | Entregar uma atividade para ser realizada individualmente. Ler um parágrafo e reestruturá-lo (os parágrafos utilizados na atividade foram retirados das produções dos alunos na versão PD e 1ª PR). Identificar o tópico frasal e as ideias secundárias e analisar se estavam coerentemente relacionadas. A partir desses levantamentos, organizar o parágrafo tentando sanar os problemas detectados. | | Correção individual da atividade proposta. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Iniciamos a aula fazendo um levantamento prévio sobre o que os alunos entendem por parágrafo, fizemos os seguintes questionamentos: *o que vocês entendem por parágrafo? Vocês sabem como construir um parágrafo?* Algumas respostas dos alunos: “parágrafos são as partes de um texto”; “tem que deixar um espaçozinho para começar a escrevê-lo”; “nos parágrafos eu escrevo várias ideias”.

Com base no conhecimento que os alunos possuíam sobre o assunto, solicitamos que eles redigissem um parágrafo intitulado “A televisão prejudica a sua vida”, imaginando que esse parágrafo seria publicado em um jornal da cidade. Após escreverem, pedimos que compartilhassem a produção e levantamos os seguintes questionamentos:

- ✓ *Qual é a ideia principal do seu parágrafo?*
- ✓ *Que outras ideias você utilizou para desenvolver a sua ideia principal?*
- ✓ *O que você concluiu em seu parágrafo.*
- ✓ *Você considera que o seu parágrafo ficou bem organizado? Por quê?*

Realizamos esses questionamentos para que os alunos pudessem refletir sobre a construção de seu parágrafo e verificassem se conseguiram desenvolver uma ideia coerente, se a organizaram adequadamente. Os alunos leram o que produziram, e alguns, de imediato,

perceberam falhas em suas construções. Essas falhas comuns às produções estavam associadas ao desenvolvimento da ideia principal. Percebemos que precisávamos demonstrar aos alunos as formas de composição de um parágrafo. Entregamos, então, uma cópia com dois parágrafos que tratavam de assuntos distintos, explicitamos adiante (Quadro 37).

Quadro 37 – Oficina 5 – Exercício 1

a) Até fins da década passada, possuir um tapete oriental no Brasil era privilégio de alguns poucos colecionadores particulares. Com a abertura das importações e consequente diminuição das taxas, a oferta dessas peças aumentou significativamente nos anos 90, provocando uma crescente curiosidade sobre o assunto. Por isso, e também pelo quase total desconhecimento dos consumidores brasileiros sobre a matéria, nos sentimos compelidos a elaborar este trabalho.

(MALTAROLLI, Wagner. *O caminho dos tapetes orientais*. Rio de Janeiro, RBM, 1994. p. 9)

b) Viver é mesmo uma ginástica. O coração se contorce para bombear o sangue que, por sua vez, corre o corpo inteiro. A respiração estica e encolhe os pulmões. O aparelho digestivo se dobra e desdobra com o alimento. Tudo na vida animal é movimento – músculos que se contraem, músculos que se estendem. Graças a cerca de 650 músculos o homem pode, além de viver, ficar em pé, andar, dançar, falar, piscar os olhos, cair na gargalhada, prorrromper em lágrimas, expressar no rosto suas emoções, escrever e ler este texto. Portanto, o desempenho da musculatura é muito mais forte que mera força bruta.

(Revista *Superinteressante*, n. 2, 1988).

Fonte: Autoria própria (2016)

Solicitamos aos alunos que lessem e grifassem o período que marca a ideia principal, os períodos que apresentam a explanação da ideia principal e o período de conclusão. Os alunos conseguiram realizar essa tarefa de forma satisfatória. Percebemos, assim, que eles só precisavam exercitar a produção do parágrafo levando em conta os seus elementos de composição. Com isso, buscamos enfatizar o assunto, esclarecendo o que se entende por parágrafo e como estruturá-lo adequadamente.

Explicamos que um parágrafo é uma unidade de composição, formada por um ou mais períodos, em que se desenvolve determina ideia núcleo (também chamada de tópico-frasal), a que se agregam outras ideias, denominadas secundárias e que todas as ideias precisavam estar relacionadas pelo sentido (GARCIA, 2006). Depois explicitamos que existem vários tipos de parágrafo (narrativo, descritivo e dissertativo-argumentativo). Esclarecemos brevemente o que é um parágrafo narrativo e um descritivo, mas nos detemos ao último, porque seria mais produzido pelos alunos nas atividades seguintes.

Buscamos exercitar como produzir um bom parágrafo, utilizando alguns exemplos retirados das versões textuais realizadas pelos alunos. Para ilustrar, apresentamos exemplos de dois parágrafos, produzido pelos alunos, denominados 1^aPR3 (Aluno de nº 3, que produziu a

primeira reescrita); 1ªPR8 (Aluno de nº 8, que produziu a primeira reescrita), conforme Quadro 38.

Quadro 38 – Produção textual de PR3 e PR8 – Oficina 5 – Exercício 2

Parágrafo 1 (1ª PR3)

Todos os dias quando ligamos a tv e colocamos em um jornal, sempre vemos crimes envolvendo menores, morte, roubo, perseguição, tiros. Às vezes me pergunto se isso irá acabar, as pessoas não vivem em paz em suas casas, sempre estão com medo, não podem sair com segurança, por que se tornou uma coisa banal ser assaltado, claro, não é sempre por menores, mas muitas vezes é, e eles quase sempre ficam impunes.

Parágrafo 2 (1ª PR8)

A redução da maioria penal no Brasil ainda não foi aprovada. Essa proposta será votada duas vezes na câmara e depois duas vezes no Senado, somente depois disso poderá ser aprovada. O problema da criminalidade entre os jovens só irá ser resolvido de forma efetiva diante de crimes leves e é bom sempre lembrar que educação de qualidade é a melhor ferramenta para resolver o problema da criminalidade efetivamente.

Fonte: A autoria própria (2016)

Projetamos em um projetor multimídia esses dois exemplos e iniciamos as atividades questionando aos alunos se eles conseguiam identificar a ideia principal e as ideias secundárias e se havia uma sequência lógica de ideias. No primeiro parágrafo analisado, os alunos disseram que a ideia principal “era a falta de segurança das pessoas e as ideias secundárias são os crimes envolvendo menores, que muitas vezes ficam impunes”. A partir da ideia que eles conseguiram identificar fomos pedindo sugestões para reestruturar o parágrafo, não fugindo do sentido que o aluno PR3 quis transmitir. Os alunos participaram dando sugestões, o mais interessante foi que eles se preocuparam em dividir o parágrafo, em períodos. Tornando-o mais coerente. Vejamos a versão reescrita pelos alunos (Quadro 39).

Quadro 39 – Reescrita coletiva do parágrafo do texto de PR3

Reescrita coletiva do parágrafo 1 (1ª PR3)

“A população brasileira está insegura. Diariamente quando ligamos a televisão vemos notícias e reportagens de crimes envolvendo menores infratores. Eles roubam, torturam e matam cidadãos, causando medo à população. O assalto, por exemplo, já se tornou banal, e cada vez mais está sendo praticado por jovens, o pior, é que na maioria dos casos eles ficam impunes”.

Fonte: A autoria própria (2016)

Após diferentes sugestões, de diferentes ajustes, notamos melhorias em relação à pontuação, a escolha de novos vocábulos, a tentativa de dizer a mesma ideia com menos informações e de modo mais claro. Vale ressaltar, que primeiro pedimos para elencar os períodos em uma ordem sequencial de ideias. Antes da produção final, rascunhamos no quadro a seguinte sequência, apontada pelos alunos (Quadro 40).

Quadro 40 – Divisão das ideias de um parágrafo do texto de PR3

Ideia principal: Vivemos uma falta de segurança.

Ideias secundárias: é comum ver crimes envolvendo menores, basta ligar a televisão ou ler um jornal; O assalto é um dos crimes que acontece muito e que na maioria das vezes são os menores que cometem; Mesmo cometendo crimes, os menores ficam impunes.

Fonte: A autoria própria (2016)

A partir das ideias apontadas pelos alunos, retomamos o que havíamos estudado sobre a estrutura do parágrafo e fomos desenvolvendo-o, sempre buscando relacionar um período ao outro e obter um resultado, sem fugir da ideia expressa pelo aluno/produtor.

Ao analisar com os alunos o parágrafo 2 (1ªPR8), percebemos que os dois primeiros períodos apresentam praticamente a mesma ideia, mas o período seguinte não possui nenhuma relação semântica com que está sendo dito anteriormente. Fizemos o mesmo procedimento anterior, desmembramos o parágrafo, para compreender qual sua ideia principal e as ideias secundárias, vejamos o Quadro 41.

Quadro 41 – Divisão das ideias de um parágrafo do texto de PR3

Ideia principal: A redução da maioridade penal no Brasil poderá ser aprovada.

Ideias secundárias: O problema da criminalidade entre jovens só irá ser resolvido diante de crimes leves; Educação de qualidade é a melhor forma de resolver o problema da criminalidade.

Fonte: A autoria própria (2016)

Percebemos que para reescrever esse parágrafo, precisaríamos acrescentar novas ideias e relacioná-las de modo coerente, tentamos melhorar a ideia colocada pelo aluno, mas buscamos ampliá-la. O resultado que obtivemos foi o disposto no Quadro 42.

Quadro 42 – Reescrita coletiva do parágrafo do texto de PR8

Reescrita coletiva do parágrafo 2 (1ª PR8)

“A redução da maioridade penal será votada duas vezes na Câmara e duas vezes no Senado, depois desse processo poderá ser aprovada. Grande parte da população acredita que essa medida será eficaz para resolver os problemas de criminalidade envolvendo menores infratores. Mas, acredito que a redução não resolverá esse problema, a melhor forma de diminuir ou acabar definitivamente com a criminalidade é investindo em educação e qualidade de vida para todos”.

Fonte: A autoria própria (2016)

Como podemos observar, a ideia central (tópico frasal) é a mesma, mas em vez de dois períodos, transformamos em um único período. As ideias secundárias foram divididas em dois períodos, ampliando um pouco o parágrafo. Além disso, modificamos algumas partes das ideias secundárias, esclarecendo que *grande parte da população acredita que essa medida ajudará a diminuir a criminalidade* e depois trazemos o posicionamento do produtor, ausente na primeira

produção, para concluir em seguida, com a mesma ideia apresentada pelo aluno “*investindo em educação e qualidade de vida para todos*”.

Com essa atividade, os alunos puderam perceber que um parágrafo precisa apresentar “unidade, coerência, concisão e clareza” (GARCIA, 2006). A unidade consiste na manutenção de apenas uma ideia central, as secundárias servem para reforçá-la. Nesse contexto, a coerência relaciona as ideias, central e secundárias, organizando-as em uma sequência lógica; a concisão refere-se à economia de palavras e frases, sem estender demasiadamente o parágrafo; e a clareza seria a apresentação clara de argumentos ou fatos (escolha das palavras, construção sintática etc.). Esses elementos são indispensáveis para produzir um parágrafo de qualidade, porém, para obter um resultado satisfatório, é necessário muito treino. Não basta colocar um amontoado de frases, elas precisam estar relacionadas estrutural e semanticamente.

A última atividade proposta na oficina foi realizada individualmente. Os alunos foram solicitados a ler um parágrafo e reestruturá-lo (os parágrafos utilizados na atividade foram retirados das produções dos alunos na versão PD e 1ªPR). Eles deveriam ler o parágrafo, identificar o tópico frasal e as ideias secundárias e analisar se elas estavam coerentemente relacionadas. A partir desses levantamentos, deveriam organizar o parágrafo tentando sanar os problemas detectados.

A atividade foi entregue e corrigida pela professora. A maior parte dos alunos conseguiu realizar essa atividade de forma satisfatória, apenas uns quatro alunos, sentiram mais dificuldades em reescrever o parágrafo, justificando não conseguir ampliar a ideia explicitada. Por essa razão, sugerimos algumas estratégias para esses alunos.

No Quadro 43, a seguir, detalhamos o que foi planejado para execução na Oficina 6.

Quadro 43 – Plano da Oficina 6: Os operadores argumentativos

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 04/11/2015 | |
|--|---|---|---|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 8º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Duração: 2 horas/aula | | | |
| Disciplina: Português | | | |
| <p>➤ Tema da aula: Os operadores argumentativos</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que são operadores argumentativos; • Identificar as relações de sentido dos operadores argumentativos na construção textual; <p>Analisar o emprego dos operadores argumentativos nas produções textuais dos alunos e sugerir, caso necessário, mudanças e substituições desses operadores.</p> | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Entregar aos alunos dois textos, intitulados, respectivamente: <i>Todos os animais dormem?</i> e <i>O porquê da educação ambiental</i> . Acompanhar a leitura desses textos e tentar compreender as relações de sentidos estabelecidas pelos operadores argumentativos em destaque. | Cópia (versão impressa) de textos e outras atividades | Participação na atividade proposta. |
| 2ª Etapa | Explicitar o que são operadores argumentativos, quais funções desempenham e depois, entregar uma cópia com os principais operadores argumentativos e suas relações de sentido. | Equipamento multimídia “data show” | |
| 3ª Etapa | Analisar trechos de produções textuais dos alunos (PD e 1ª PR) verificando os operadores argumentativos utilizados e realizar atividades, como: emprego e substituição de operadores argumentativos nessas produções. | | Correção da atividade proposta de forma individual. |

Fonte: Autorial própria (2016)

Iniciamos a aula entregando os textos, intitulados *Todos os animais dormem?*, de Maria Ramos (2005)⁸ e *O porquê da educação ambiental*, escrito por Cristiane Amâncio⁹ (2005). Esses textos na íntegra estão dispostos no Anexo B.

⁸ RAMOS, Maria. Todos os animais dormem? *Fundação Oswaldo Cruz*, Fiocruz, Invivo, 11 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=724&sid=2>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

⁹ AMÂNCIO, Cristiane. O porquê da educação ambiental. *Embrapa Pantanal*, Corumbá, MS, n. 83, p. 1-3, set. 2005. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM083.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Lemos os textos, que foram adaptados, analisando as palavras em destaque, a fim de compreender os efeitos de sentido introduzido por elas. À medida que fazíamos a leitura colaborativa, apresentamos os seguintes questionamentos:

✓ *De acordo com a leitura do texto é possível perceber os efeitos de sentido estabelecidos pelas palavras destacadas?*

✓ *Vamos analisar cada período em que esse recurso está presente e tentar inferir que relação de sentido está sendo veiculada. Estabelece ideia de adição, finalidade, conclusão, explicação, oposição?*

✓ *Qual a possível intenção do produtor do texto ao fazer uso desses recursos linguísticos?*

Pelo contexto em que estava inserido, foi possível depreender o sentido da maioria dos operadores argumentativos empregados. Alguns deles, os alunos não conseguiram inferir os sentidos, mas fomos aos poucos retomando as informações do texto para que eles compreendessem.

Após a discussão com os alunos, explicitamos que as palavras em destaque eram denominadas operadores argumentativos e que eram responsáveis por “encadear segmentos textuais, como: períodos, parágrafos, sequências textuais ou partes inteiras do texto e também, por introduzir vários tipos de argumentos”. (KOCH, 2003, p.133). Em seguida, entregamos uma cópia com os principais operadores argumentativos e suas relações de sentido.

Após o reconhecimento de alguns operadores argumentativos e da explicitação das diferentes relações de sentido estabelecidas por eles, trouxemos alguns trechos de versões textuais produzidas pelos alunos (PD, 1ª PR) para ser analisadas. Expomos os trechos em um projetor multimídia para que todos os alunos visualizassem e participassem ativamente da tarefa proposta. Vejamos, no Quadro 44, os trechos retirados dos textos e seus respectivos produtores.

Quadro 44 – Trecho retirado da Primeira Produção Reescrita do aluno de nº 4 (1ª PR4)

“A redução da maioria penal de 18 para 16 anos no Brasil é um assunto de muitas opiniões, **mas** tem algumas pessoas que é favor da redução **pois** acreditam que os jovens só vão melhorar se forem presos. **Se** existem cadeias até hoje, como existe a vários anos, elas não melhoraram em nada os criminosos, **por isso** acredito que a redução da maioria não vai mudar a situação do Brasil”.

Fonte: A autoria própria (2016)

De acordo com Koch (2004), os operadores argumentativos em destaque nesse trecho, devem indicar, respectivamente, ideia de oposição (contrapõe argumentos voltados a conclusões contrárias); de conclusão ou explicação (introduz uma conclusão em relação a

argumentos apresentados anteriormente ou introduzem uma justificativa relativa ao enunciado anterior); de condição (indica uma hipótese para a realização de um fato) e conclusão (indicam uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente).

A partir da leitura que fazemos do texto produzido pelo aluno, percebemos alguns equívocos em relação ao emprego dos operadores argumentativos supracitados e buscamos, junto aos alunos, fazer algumas reflexões sobre a utilização desses recursos linguísticos. Iniciamos a leitura do primeiro período do parágrafo tentando compreender a relação de sentido estabelecida. Quando o aluno faz uso do operador, “mas”, percebemos que não há relação de sentido coerente com o que explicita anteriormente, ao informar que “a redução da maioria é um assunto bastante discutido”, não faz sentido ele utilizar o operador de oposição logo em seguida.

O emprego do operador argumentativo “pois” poderia continuar sendo empregado, o sentido estabelecido por ele parece coerente, contanto que o aluno organize melhor seu período. Poderia, nesse caso, reescrevê-lo da seguinte forma: “Existem algumas pessoas que são a favor da redução **pois** acreditam...”, visto verificarmos que existe uma relação de justificativa em relação ao que está sendo enunciado.

No período seguinte, a utilização do “se” não é adequada, pois não faz sentido estabelecer uma hipótese em relação ao que está enunciando: “Se existem cadeias até hoje...”, não há espaço para possibilidades, a existência de cadeias é um fato. O emprego do último operador argumentativo “por isso”, expressa uma ideia de conclusão, conforme propõe Koch (2004). No entanto, seu uso não está adequado, uma vez que os argumentos utilizados a favor dessa conclusão apresentam problemas de estruturação, comprometendo sua funcionalidade no enunciado. O próximo trecho foi retirado de uma produção diagnóstica, vejamos o Quadro 45.

Quadro 45 – Trecho retirado da Produção Diagnóstica do aluno de nº 1 (PD1)

“Eu sou contra a diminuição da maioria penal **porque apesar** da maioria dos brasileiros querer esses jovens na cadeia, o Brasil não tem estrutura para manter tantos jovens presos. **Então** esses jovens precisam de ajuda e não de repreensão, **por isso** sou contra”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Após a leitura desse trecho, pedimos que os alunos identificassem os operadores argumentativos, os quais estão em destaque para a análise. O primeiro operador argumentativo destacado estabelece a ideia de explicação ou justificativa e, o segundo, de oposição (KOCH, 2004). Verificamos incoerência no período em que está empregado, já que não é possível estabelecer duas relações de sentido ao mesmo tempo. No trecho explicitado, parece-nos que faz mais sentido utilizar o segundo operador, pois, pelas orações seguintes, é possível perceber

qual era a intenção do aluno/produzidor. O aluno afirma que “é contra a redução, apesar de a maioria dos brasileiros querer esses jovens na cadeia” e depois justifica que “o Brasil não possui estrutura para manter tantos jovens presos”.

Os dois últimos operadores argumentativos, “então” e “por isso”, estabelecem a mesma relação de sentido, indicam conclusão (KOCH, 2004), mas não estão adequadamente empregados. Podemos utilizá-los, optando por um deles, quando apontamos alguns argumentos a favor de uma conclusão. Não seria viável apontar uma conclusão a partir de somente um argumento que não foi desenvolvido. Temos a seguir, mais um trecho, retirado de outra versão diagnóstica (Quadro 46).

Quadro 46 – Trecho retirado da Primeira Produção Diagnóstica do aluno de nº 3 (PD3)

“Todos os dias quando ligamos a TV e colocamos em um jornal, sempre vemos crimes envolvendo menores, morte, roubo, perseguição, tiros. Às vezes me pergunto se isso irá acabar, as pessoas não vivem em paz em suas casas, sempre estão com medo, não podem sair com segurança, porque se tornou uma coisa banal ser assaltado, claro, não é sempre por menores, mas muitas vezes é, e quase sempre eles ficam impunes.

Creio que o governo **também** invista no sistema carcerário, que também entra no meio disso tudo, que os menores ficam piores por influência dos mais velhos, por medo entram em gangues para não morrer. Creio que se separarem os presos mais velhos dos menores seria bom, pode haver alguma verdade nisso”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Nesse trecho, buscamos enfatizar a relação entre dois parágrafos apontando especificamente o operador argumentativo, “também”, que, segundo Koch (2004), funciona como operador de adição. Os operadores de adição servem para somar argumentos a favor de uma mesma conclusão. Pelo que podemos perceber, no trecho em que ele está inserido, não se estabelece essa relação de sentido, pois o aluno não traz nenhum argumento anterior pertencente a uma mesma escala argumentativa. No parágrafo anterior, ele argumenta sobre a situação de falta de segurança, que não tem a ver com o investimento no sistema carcerário.

Essas três análises foram realizadas de forma coletiva para que os alunos refletissem sobre o emprego dos operadores argumentativos em suas produções e percebessem que não se pode empregá-los de qualquer maneira, existe uma relação de sentido que deve ser observada. Outro problema que buscamos enfatizar foi a omissão dos operadores argumentativos em algumas versões textuais. Analisamos esse problema porque entendemos que sua ocorrência pode impedir a progressão do texto ou obscurecer as suas relações de sentido, comprometendo a compreensão do que está sendo veiculado. Vejamos, no Quadro 47, um exemplo retirado da PD, do aluno identificado como PD10.

Quadro 47 – Trecho retirado da Produção diagnóstica do aluno nº 10 (PD10)

“A redução da maioria penal é um tema muito discutido no Brasil. O projeto de emenda Constitucional que reduz de 18 anos para 16 anos foi aprovado pela Câmara. Os jovens de 16 anos vão responder por crimes hediondos”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Esse trecho demonstra problemas semânticos e estruturais, uma vez que as ideias não apresentam clareza e a forma como está organizada, em três períodos, expressa ausência de conexão entre si. Quando o aluno afirma “a redução da maioria penal é um tema muito discutido no Brasil”, entendemos que ele precisa justificar sua afirmação, o que exigiria um operador argumentativo explicativo. Mas, nós nos deparamos com o segundo período em que ele afirma que “a emenda Constitucional foi aprovada pela câmara”. Esse período não apresenta nenhuma relação de sentido com o anterior. O aluno finaliza o parágrafo afirmando que “os jovens de 16 anos vão responder por crimes hediondos”. Esse último período apresenta uma ideia de conclusão em relação ao enunciado anterior, entendemos que seria mais adequado empregar um operador conclusivo para estabelecer esse sentido. Com essa breve análise, tentamos demonstrar ao aluno que a ausência dos operadores argumentativos pode prejudicar na clareza do enunciado.

Após as análises realizadas, sugerimos que os alunos realizassem uma atividade em relação ao emprego dos operadores argumentativos, retirados das produções textuais, denominadas 1ªPR 1,7, 8, 9 e 11. Vejamos, a seguir, a atividade proposta (Quadro 48).

Quadro 48 – Oficina 6: atividade proposta**Atividade proposta**

1) Os operadores argumentativos, em destaque nos trechos a seguir, foram empregados inadequadamente. Analise a relação de sentido dos trechos em que eles estão inseridos e substitua-os por um operador argumentativo adequado.

1ª PR 1

“Acredito que a redução não é a melhor opção, deveriam criar medidas para ajudar esses jovens e prisão não vai modificar em nada suas vidas”.

1ª PR 7

“Acredito que a redução não seja a melhor forma para ajudar os nossos jovens. Existem países que reduziram, um exemplo é a Alemanha que reduziu a maioridade penal para 16 anos, e acabou percebendo que a medida não alterou em nada a violência”.

2) Observe os operadores argumentativos em destaque, identifique a relação de sentido estabelecida por eles e tente substituí-los por outros operadores que apresentem a mesma relação semântica.

1ª PR 8

“No nosso país temos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) para cuidar das crianças e dos jovens, sejam elas infratoras ou não, **porém**, esse estatuto ainda não consegue atender toda a população e nem aplicar aquilo que está estabelecido na Constituição”.

1ª PR 9

“**Se** tivéssemos mais investimentos na Educação e na Segurança em nosso país, talvez, não teríamos tantos jovens cometendo crimes”.

1º PR 11

“Ninguém nasce criminoso, um jovem pode ingressar no mundo do crime **devido à** falta de recursos, como: escola de qualidade, falta de afeto da família...”.

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa atividade, alguns alunos demonstraram mais dificuldades de reconhecer a relação de sentido de causa de consequência e também de fazer uso de outros operadores argumentativos de substituição. Pedimos que eles consultassem a lista disponibilizada na aula e esclarecemos que, aos poucos, eles iriam se habituando a utilizá-los, mas que precisavam praticar.

A próxima oficina trabalhada foi dedicada a mais um dos assuntos importantes para a produção de um texto argumentativo, os chamados movimentos argumentativos, responsáveis pela organização textual. Vejamos, na subseção a seguir, o suporte teórico utilizado para a elaboração das atividades propostas.

5.4 OS MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS

Os movimentos argumentativos indicam o posicionamento do sujeito em relação aos argumentos que são expostos na construção de um texto argumentativo. Esse posicionamento pode ser de concordância, parcial ou total, e também de refutação de uma dada proposição. De acordo com Vigner (1996, p. 41), no processo de argumentação, é preciso a transformação de estados de julgamento do interlocutor. Assim, faz-se necessário que se organize, do estado de pensamento 1 ao estado 2 ($E1 \rightarrow E2$), realizando um movimento global por meio da seleção de conectores que definem a orientação e a força da argumentação. É preciso pontuar que a presença de um movimento argumentativo global dominante não exclui a participação de movimentos argumentativos locais diferentes.

Segundo Vigner (1996, p. 41), as três possibilidades de movimentos são denominadas de aprovação, refutação e concessão. O movimento de aprovação ($E1 = E2$) consiste em reforçar a proposição inicial por meio de argumentos. Com isso, em vez de discutir e contestar um ponto de vista, este é defendido/problematizado desenvolvendo-se a proposição. Nesse movimento argumentativo, o sujeito pode ou não se engajar a uma dada proposição.

Esse movimento descrito pelo autor é muito parecido com o que Charaudeau (2014, p. 230) chama de argumentação demonstrativa, “o sujeito pode escolher não se implicar pessoalmente na argumentação”. Desse modo, tanto na aprovação quanto nesse movimento de demonstração, o sujeito não contesta a proposição posta, logo, há um processo de não engajamento. De acordo com Charaudeau (2014), alguns elementos linguísticos estão presentes nesse tipo de argumentação:

Qualificações objetivas, verificáveis e precisas; uma descrição das operações de pensamento (operações ditas cognitivas), às quais se dedica o sujeito que demonstra: “**observar, examinar, postular que, fazer a hipótese que**, etc.; o emprego de frases impessoais, que apagam a presença do sujeito que argumenta: “**convém dizer**”, “**o problema aqui colocado**” e o seguinte’, “**é lógico que**”, etc.; o uso de citações e de referências sob forma de **parênteses, notas, remissões**, etc. (CHARAUDEAU, 2014, p. 230, grifo do autor).

No movimento de refutação ($E1$ é totalmente $\#$ $E2$), anulam-se os argumentos contrários à tese defendida (os contra-argumentos). Com isso, coloca-se em dúvida a validade dos argumentos apontando as consequências inevitáveis (mas isso não parece verdadeiro neste momento...) ou se indicam que os argumentos em questão não correspondem aos fatos verdadeiros (não é verdade que...).

“A refutação procede de um movimento argumentativo que consiste em demonstrar que uma tese é falsa” (CHARAUDEAU, 2014, p. 204). Os principais marcadores de refutação são: a negação; alguns verbos: *refutar, discordar, contestar, opor-se etc.*; algumas expressões metalinguísticas: *é falso que..., não é verdadeiro que... etc.*; alguns lexemas: *você cometeu erros, ledo engano...* alguns operadores argumentativos: *ao contrário, mesmo assim etc.*; algumas conjunções adversativas: *mas, entretanto, porém, contudo...*

Por sua vez, o movimento de concessão (E1 parcialmente # E2) fundamenta-se na existência de uma contradição aparente que será resolvida. Nessa perspectiva, apresentam-se, inicialmente, argumentos que conduzem a uma conclusão x, para em seguida, apresentar argumentos que negam parcialmente a conclusão x e conduzem a uma conclusão y.

Segundo Vinger (1996), em um movimento de concessão, apresenta-se um argumento que segue a mesma direção que o argumento proposto por um interlocutor em relação a um determinado ponto de vista, há uma tentativa de negociação entre quem argumenta e quem contra-argumenta. Nesse caso, o contra-argumentador passa a aceitar como admissível o argumento anterior. Em seguida, muda-se a orientação argumentativa, a partir de argumentos que seguem em direção oposta. Esses contra-argumentos têm a intenção de retificar o que tinha sido exposto anteriormente.

Existem muitas expressões que marcam o movimento concessivo, dentre as quais, destacamos: as conjunções concessivas: *embora, apesar de, mesmo que ainda que...* e as conjunções adversativas em algumas construções: *concordo, no entanto...; sim, mas...; você tem razão, mas,* entre outras.

Saber utilizar os movimentos argumentativos na construção do texto pode ser uma estratégia eficaz para o convencimento, aliada aos outros recursos argumentativos explicitados. Dessa maneira, pretendemos, nas atividades aplicadas, possibilitar que o aluno possa tomar conhecimento desses recursos e utilizá-los a favor da sua argumentação.

5.4.1 Descrição e análise da Oficina 7 do Plano Geral II: os movimentos argumentativos

No Quadro 49 a seguir, buscamos planificar a Oficina 7, que visa trabalhar com os alunos os movimentos argumentativos.

Quadro 49 – Plano da Oficina 7: os movimentos argumentativos

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 18 e 23 do 11/2015 | |
|--|---|--|--|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 9º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Disciplina: Português | | Duração: 3 horas/aula | |
| <p>➤ Tema da aula: Movimentos argumentativos</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diferentes tipos de movimentos argumentativos para a defesa de uma tese; • Compreender que a utilização de um dos movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação) pode surtir diferentes efeitos e que, dependendo da situação, um movimento pode ser mais eficaz que o outro. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Expor em projetor multimídia três trechos que marcam os três movimentos argumentativos. Mostrar que, apesar de versarem sobre o mesmo assunto, existe uma diferença em relação ao modo como se argumenta em cada um deles. Em seguida, definir os três tipos de movimentos argumentativos presentes em cada um deles e explicar como se constrói cada um. | Cópia em versão impressa de textos e exercícios, projetor multimídia, quadro branco e caneta para quadro branco. | Participação oral, acompanhamento individual das tarefas propostas; analisar se os alunos conseguem identificar os diferentes tipos de movimentos argumentativos, e se fazem uso deles nas atividades propostas. |
| 2ª Etapa | Solicitar aos alunos que identifiquem em três textos (um artigo de opinião e dois editoriais) que movimentos argumentativos são predominantes e destaquem trechos desses textos para justificar suas respostas. | | |
| 3ª Etapa | Reescrever coletivamente um texto produzido por um dos alunos, sobre a redução da maioria penal, que inclua a tese (posição) e argumentos que justifiquem ou comprovem essa tese. No texto que reescreverão deve aparecer o movimento argumentativo de refutação ou de negociação. | | |

Fonte: Autoria própria (2016)

Iniciamos a aula expondo em projetor multimídia os trechos a seguir (Quadro 50). O primeiro trecho foi retirado de uma produção textual de um aluno, denominado 1ªPR8, e os outros dois foram produzidos pela professora, para demonstrar como uma mesma ideia pode ser organizada de diferentes maneiras.

Quadro 50 – Oficina 7 – Exercício 1

Trecho 1 (1ª PR8)

A redução da maioria penal não é uma medida eficaz para a redução dos índices de criminalidade, pois apenas 1% dos crimes graves são cometidos por adolescentes.

Trecho 2 (Produzido pela professora)

Pode ser que a redução da maioria penal iniba à prática de alguns crimes, mas não é uma medida eficaz para reduzir os índices de criminalidade, já que segundo dados, os adolescentes são responsáveis por apenas 1% dos crimes cometidos.

Trecho 3 (Produzido pela professora)

Algumas pessoas dizem que a redução da maioria penal diminuiria a criminalidade no Brasil, mas isso não é verdade, já que apenas 1% dos crimes são cometidos por adolescentes.

Fonte: Autoria própria (2016)

Esses trechos, apesar de tratarem do mesmo assunto, estão construídos de maneira diferente. Para iniciar a atividade, lemos para os alunos, depois pedimos que eles identificassem a ideia defendida. Para tanto, esclarecemos que em cada um dos trechos o produtor demonstra seu posicionamento de modo diferente. No primeiro trecho, a intenção do produtor é de demonstrar que a redução da maioria não é eficaz, a partir de um dado, explicamos que ele poderia ter ampliado a ideia com a utilização de outros argumentos para defender sua tese. No segundo trecho, enfatizamos que inicialmente o produtor nos leva a entender que concorda com a tese (a diminuição da criminalidade com a redução da maioria penal), mas, em seguida, ele se contrapõe a ela, apresentando dados/argumentos. No último trecho, o produtor traz um argumento alheio e refuta-o, isto é, tenta demonstrar que a tese defendida por algumas pessoas é falsa.

Após essas breves explicações, explicitamos que é possível construir uma argumentação com base em três diferentes tipos de movimentos argumentativos, segundo Vigner (1996, p. 41) denominados *aprovação*, *refutação* e *concessão*. Explicamos que esses movimentos estão associados à estratégia utilizada pelo produtor para a defesa de sua tese em consonância com o público ao qual se dirige. Demonstramos também que existem alguns

recursos linguísticos responsáveis por marcar esses movimentos argumentativos e que era possível estarem presentes, em um texto, os três movimentos argumentativos, sendo um deles predominante.

A seguir, entregamos a cada um dos alunos três textos, intitulados, respectivamente: Sobre a redução da maioria penal, escrito por Vagner de Farias¹⁰ (2015); Dia da Polêmica inútil (AGORA, 2011a)¹¹ e a Greve dos coveiros, (AGORA, 2011b)¹². Esses textos estão disponíveis, na íntegra, no Anexo B.

Pedimos que os alunos lessem os textos, identificassem o movimento argumentativo predominante e destacassem trechos dos textos para comprovar sua resposta. Boa parte dos alunos conseguiu realizar a tarefa com sucesso, somente alguns deles, ficaram em dúvida em reconhecer o movimento de concessão. A partir disso, fizemos um acompanhamento individual da tarefa proposta e tiramos as dúvidas que surgiam para que os alunos pudessem compreender a orientação argumentativa de cada um dos textos.

Na última aula, propomos a reescrita coletiva de um texto produzido por um dos alunos, denominado 1ª PR1. A turma foi dividida em dois grupos e cada um deles ficou responsável por reescrever o texto utilizando um dos movimentos argumentativos de refutação e concessão. Demonstramos, no Quadro 51, o texto denominado 1ª PR1 e a reescrita coletiva dos dois grupos, os quais vamos chamar de G1 (Grupo 1, responsável pela reescrita utilizando o movimento de negociação) e G2 (Grupo 2, responsável pela reescrita utilizando o movimento de refutação).

¹⁰ FARIAS, Vagner de. Sobre a redução da maioria penal. *O povo online*, Jornal de hoje, Opinião, 14 abr. 2015. Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2015/04/14/noticiasjornalopiniao,3422316/sobre-a-reducao-da-maioridade-penal.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

¹¹ AGORA São Paulo. Dia da Polêmica inútil. *Editorial*, 16 ago. 2011a. Disponível em:

<<http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u959653.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

¹² AGORA São Paulo. A greve dos coveiros. *Editorial*, 1 set. 2011b. Disponível em:

<<http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u968483.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Quadro 51 – Oficina 7 – Reescrita coletiva

| Versão 1 (1ªPR1) | Reescrita coletiva G1 | Reescrita coletiva G2 |
|--|---|--|
| <p>Redução da maioria penal</p> <p>A redução da maioria penal vem sendo bastante discutida nos últimos meses. A comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos deputados criou uma proposta de emenda à Constituição (PEC) que reduz a idade penal de 18 para 16 anos. Mas será que isso é certo? Será que vai resolver o problema da violência no Brasil?</p> <p>Acredito que é perda de tempo reduzir a idade penal. A prova disso é que nos 54 países que aderiram a redução da maioria penal não se registrou redução da violência, por exemplo, a Espanha e a Alemanha que voltaram atrás ao perceber que não mudou em nada a situação da violência. Além disso, sabemos que o Brasil não tem condições de manter tantos jovens presos, pois o sistema carcerário é precário.</p> <p>Portanto, é quase certo que reduzir a maioria penal é tratar o efeito e não a causa, ninguém nasce criminoso, um jovem pode ingressar no crime devido à falta de recursos, como: escola de qualidade, afeto familiar e por pensar que só terá valor se usar determinados produtos de grife.</p> | <p>Redução da maioria penal</p> <p>A redução da maioria penal vem sendo bastante discutida nos últimos meses. A comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos deputados criou uma proposta de emenda à Constituição (PEC) que reduz a idade penal de 18 para 16 anos. Mas será que isso é certo? Será que vai resolver o problema da violência no Brasil?</p> <p><u>Acredito que reduzir a idade penal poderá diminuir a taxa de criminalidade no Brasil, no entanto, não será a solução para acabar com a violência, já que sabemos que os adultos são os responsáveis por cometer a maior parte dos crimes. Além disso, 54 países que aderiram a redução da maioria penal não registraram redução na violência.</u></p> <p><u>É perfeitamente aceitável que as pessoas pensem que o lugar de jovens infratores é na cadeia, porém, sabemos que o Brasil não tem condições de manter tantos jovens presos, pois o sistema carcerário é precário e não temos estrutura e nem recursos suficientes para construir outras prisões.</u></p> <p>Portanto, é quase certo que reduzir a maioria penal é tratar o efeito e não a causa, ninguém nasce criminoso, um jovem pode ingressar no crime devido à falta de recursos, como: escola de qualidade, afeto familiar e por pensar que só terá valor se usar determinados produtos de grife.</p> | <p>Solução ou problema?</p> <p>É notório que a redução da maioria penal é um assunto muito polêmico na atualidade, devido a uma proposta da Câmara dos deputados que reduz essa maioria de 18 para 16 anos. Mas seria viável essa decisão?</p> <p><u>Opiniões alheias abordam que reduzir a maioria penal resolverá os crimes cometidos por jovens infratores nas ruas, porém, combater a causa investindo em educação de qualidade, assistência social, entre outros, terá um efeito mais positivo para a sociedade.</u></p> <p><u>Algumas pessoas afirmam que a cadeia é a solução para combater esses jovens infratores, mas isso não é verdade, sabemos que o sistema carcerário brasileiro não tem capacidade de receber esses jovens, pois a maioria dos presídios sofre atualmente com superlotação e possui baixa infraestrutura.</u></p> <p>Aceitar essa proposta só irá causar mais problemas ao sistema prisional e a sociedade. Portanto, combater a causa será melhor que combater problemas futuros.</p> |

Fonte: Autoria própria (2016)

Na primeira produção textual (1ªPR1), observamos que o aluno constrói seu texto fazendo uso apenas do *movimento de aprovação* (VIGNER, 1996), já que busca defender seu ponto de vista (“Acredito que é perda de tempo reduzir a idade penal”) por meio da utilização

de argumentos, tais como: “A prova disso é que nos 54 países que aderiram a redução da idade penal não se registrou redução de violência...” e “o sistema carcerário brasileiro é precário”, “ninguém nasce criminoso, um jovem pode ingressa no crime devido à falta de recursos”. Em nenhum momento, o aluno traz argumentos contrários à sua tese para refutar ou negociar.

Em seguida, discutimos com os alunos a respeito do texto que eles deveriam reescrever, buscando orientá-los a refletir sobre a tese defendida no texto e sobre os possíveis argumentos utilizados a favor ou contrários a essa tese. Os alunos foram solicitados, primeiro, a escrever esses possíveis argumentos a fim de facilitar a produção de concessão ou refutação da tese, e depois a reescrever o texto com base no movimento argumentativo selecionado.

Na reescrita G1, percebemos algumas mudanças em relação à construção da argumentação. Enquanto na 1ªPR1 não há espaço para negociação, vemos que, no trecho sublinhado em G1, os alunos tentam negociar o argumento defendido por algumas pessoas “de que a redução da idade penal diminui a taxa de criminalidade”. Ao construir a negociação, eles demonstram concordar que isso acontecerá, ao afirmar que “a redução da idade penal poderá diminuir a taxa de criminalidade”. Em seguida, o grupo se opõe trazendo outro argumento para refutá-lo. No trecho sublinhado, observamos que os alunos se utilizam de uma conjunção adversativa “no entanto”, para dar início aos contra-argumentos. Mais uma vez, no terceiro parágrafo, eles fazem uso da negociação de modo coerente. Ao afirmar “É perfeitamente aceitável que as pessoas pensem que o lugar de jovens infratores é na cadeia, porém, sabemos que o Brasil não tem condições de manter tantos jovens presos”, os alunos demonstram aceitar o ponto de vista de outras pessoas, mas depois usam uma concessão, marcada pelo uso da conjunção adversativa, “porém” e utilizam argumentos para rebater essa posição.

Na reescrita do G2, os alunos construíram sua argumentação, a partir da refutação de dois argumentos: “opiniões alheias abordam que reduzir a maioria penal resolverá os crimes cometidos por jovens infratores nas ruas, porém...” e “Algumas pessoas afirmam que a cadeia é a solução para combater esses jovens infratores, mas isso não é verdade...”. Na refutação do primeiro argumento, os alunos poderiam ter ampliado mais a ideia: “investir em educação de qualidade, assistência social terá um efeito mais positivo para a sociedade”; já na contra-argumentação do segundo argumento, eles conseguem explorar com eficiência o que pretendem defender ao afirmar que “o sistema carcerário brasileiro não tem capacidade de receber esses jovens e justifica que a maioria dos presídios está superlotado e possui baixa infraestrutura”.

Pelo que podemos observar, os alunos conseguiram fazer uso dos movimentos argumentativos solicitados na tarefa proposta. Durante a reescrita, surgiram algumas dúvidas acerca dos recursos linguísticos disponíveis que poderiam ser utilizados para a construção dos

movimentos, entretanto, como os alunos puderam pesquisar nos materiais disponibilizados em sala de aula, elas foram sanadas.

As próximas oficinas aplicadas foram elaboradas para que os alunos tomassem conhecimento sobre as condições de produção do gênero artigo de opinião e pudessem produzi-lo fazendo uso das estratégias argumentativas trabalhadas nas oficinas anteriores. A seguir, explicitamos as características sociodiscursivas desse gênero.

5.5 O ARTIGO DE OPINIÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

O artigo de opinião é um gênero discursivo, mais comumente veiculado por jornais e revistas, em seções intituladas opinião ou artigo. Quem escreve esse gênero nesses veículos de comunicação são pessoas que possuem conhecimentos específicos, para tratar de assunto de caráter social polêmico. O objetivo desse tipo de texto é o de formar a opinião crítica de leitores, convencendo-os de seus pontos de vista.

O artigo de opinião, segundo Rodrigues (2005), pretende atingir um público pertencente às camadas mais altas da sociedade, de maneira que não se costuma encontrar a presença desse gênero em jornais voltados para classes populares. A leitura desse tipo de texto exige do leitor a capacidade de avaliação crítica dos temas tratados nesse gênero discursivo e os temas tratados são atuais. Desse modo, o seu leitor precisa estar a par dos acontecimentos cotidianos e também precisa ser crítico para determinar que posição ele assume, se aceita ou refuta os argumentos apresentados.

Quando um jornal convida alguém para escrever um artigo, tem como critério a especialidade do produtor, ou seja, é a voz de alguém autorizado a falar sobre determinado assunto, o que dificilmente será refutado pelo(s) leitor(es) que não possui(em) o mesmo conhecimento específico do articulista. A assinatura do articulista aparece, normalmente, em nota de rodapé. Por meio dessa assinatura, é possível perceber que existe uma relação, mais ou menos direta, entre o assunto que é tratado no artigo e a especialidade do produtor do texto. O fato de o nome do autor e o da sua especialidade estarem expressos no texto mostra que o articulista não fala em nome do jornal, mas em nome da área de sua especialidade.

Ademais, a forma como o articulista constrói o discurso com que objetiva convencer o(s) leitor(es) consiste de um processo argumentativo de produção textual que, segundo Rodrigues (2005), tem início quando o produtor apresenta o tema apoiado em conhecimentos comuns ou ideológicos, capazes de conquistar a confiança do(s) leitor(es). Na sequência, o produtor começa a se distanciar do discurso do qual vai se apropriando, oferecendo outros

posicionamentos ao seu interlocutor, orientando-o para a conclusão a que pretende chegar. Nesse momento, o produtor se vale de estratégias estilístico-composicionais que possibilitam a refutação e o distanciamento, como: ironias, aspas, operadores argumentativos, entre outros. Ao final desse processo argumentativo, o produtor atinge, então, o principal objetivo do gênero discursivo artigo de opinião: modificar ou formar opiniões.

Os artigos de opinião podem estar estruturados, de maneira geral, da seguinte forma:

Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; Explicação do posicionamento assumido; Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; Utilização de argumentos que refutam a posição contrária; Retomada da posição assumida; Possibilidades de negociação; Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido) (PERFEITO, 2006, p. 750).

É importante ressaltar que esses elementos não precisam estar presentes nessa ordem específica e nem todos precisam aparecer nos artigos de opinião produzidos. Além da estrutura utilizada, é possível identificar que cada articulista possui seu estilo próprio ao escrever seus textos. Ao observar diferentes artigos produzidos por diferentes autores, podemos identificar que existem características particulares em cada texto. Outros elementos no texto também devem ser considerados, tais como: os recursos coesivos; a construção do discurso, quase sempre em terceira pessoa; o uso de alguns tempos verbais e advérbios; os questionamentos; os modalizadores; as hipérboles; as palavras enfatizadoras. Esses são alguns exemplos das marcas linguísticas do autor que podem estar presentes no texto.

Ademais, a utilização de argumentos na construção do artigo de opinião é fundamental para convencer os leitores da tese a ser defendida. Como bem postulam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18):

[...] querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

É preciso pensar em argumentos que possam influenciar o interlocutor. Para tanto, é necessária uma estrutura que permita a organização e o desenvolvimento das ideias para conseguir persuadir o outro. As estratégias que envolvem os argumentos persuasivos abrangem variados recursos para gerar credibilidade. Para a sustentação da tese, concorrem elementos de raciocínio e de uso da linguagem próprios de cada situação comunicativa, o que exige uma estrutura tal que atenda às necessidades textuais. Nesse caso, elementos como clareza, emprego

do padrão culto ou formal da língua, estruturação coesa e coerente do texto, antecipação e oposição a contra-argumentos, qualidade e autoridade das fontes das citações, entre outros recursos, constituem o texto argumentativo. Ademais, dependendo do público ao qual se destina o texto, o autor do artigo de opinião pode fazer uso de uma linguagem tanto na norma padrão como na coloquial.

Para se produzir um artigo de opinião é necessário ter opinião a respeito do assunto sobre o qual se vai discorrer e, para isso, o produtor do texto precisa ter informação sobre o assunto. Só será possível desenvolver um bom artigo de opinião se seu produtor possuir informações suficientes e relevantes acerca do assunto tratado, já que para convencer é necessário ter domínio do assunto que está tratando e, principalmente, estar ciente das estratégias possíveis de ser utilizadas para atingir determinado público-alvo.

Nesse processo, é muito importante que o professor de língua materna trabalhe esse gênero em suas aulas, pois poderá estimular a criticidade e a reflexão em todas as esferas da comunicação. Ao ter contato com esse gênero, será possível ao aluno desenvolver a competência de posicionar-se, de defender suas ideias e, claro, terá mais possibilidade de desenvolver o “espírito crítico” perante os assuntos controversos da atualidade. Para isso, o acesso a uma variedade desse gênero textual é imprescindível. Além disso, a mediação do professor é indispensável. Vejamos, adiante, a descrição e a análise das oficinas propostas para esse fim.

5.5.1 Descrição e análise das Oficinas 8 e 9 do Plano Geral III: o artigo de opinião

Dando continuidade à sequência didática, elaboramos a Oficina 8, visando trabalhar com o aluno o gênero artigo de opinião (Quadro 52).

Quadro 52 – Plano da Oficina 8: O artigo de opinião

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 10/08/2016 | |
|---|--|---|--|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 9º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Disciplina: Português | | Duração: 2 horas/aula | |
| <p>➤ Tema da aula: O artigo de opinião</p> <p>➤ Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o artigo de opinião; • Reconhecer a importância de expor um ponto de vista em relação a temas polêmicos; • Identificar as condições de produção do artigo de opinião: objetivo, circulação, leitores, entre outros; • Conhecer os possíveis elementos constitutivos do artigo de opinião. | | | |
| Etapa | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Distribuir para os alunos uma cópia de um artigo de opinião diferente, intitulado, <i>Sobre o fenômeno “Pokémon Go”</i> , disponível em: < https://pedroxavier.com/2016/08/05/artigo-de-opinioao-sobre-o-fenomeno-pokemon-go/ >. Ler com os alunos e em seguida levantar questionamentos sobre os elementos responsáveis pelo contexto de produção (se conhecem o tipo assunto abordado no texto, quem escreve, para quem, com que finalidade, quais os veículos de circulação, se sabem identificar que gênero é esse etc.). | | |
| 2ª Etapa | Entregar aos alunos um artigo de opinião, intitulado <i>“Adianta reduzir a idade penal”</i> , disponível em: < http://www.cartacapital.com.br/revista/812/o-inimigo-errado-3791.html > e solicitar que identifiquem as estratégias argumentativas estudadas nas oficinas anteriores: tese; tipos de argumentos utilizados; uso de operadores argumentativos e as relações de sentido estabelecidas, os modalizadores e o movimento argumentativo predominante. Explicitar aos alunos os possíveis elementos constitutivos da estrutura de um artigo de opinião: título e identificação do autor; contextualização e/ou apresentação da questão em discussão; explicitação da posição assumida; uso de argumentos que sustentam a posição assumida, entre outros. | Cópias (em versão impressa) dos textos utilizados e questionário. | Acompanhamento na atividade oral e correção dos questionários propostos. |
| 3ª Etapa | Entregar um artigo de opinião, intitulado <i>“Piratem meus livros”</i> , por Paulo Coelho, disponível no Jornal Folha de São Paulo, na seção Tendências/Debates, e pedir aos alunos que resolvam um questionário cujo conteúdo centra-se nas principais estratégias argumentativas utilizadas. | | |

Fonte: Autoria própria (2016)

Distribuímos o artigo de opinião, intitulado *Sobre o fenômeno “Pokémon Go”*, publicado no dia 5 de agosto de 2016, por Pedro Xavier (2016)¹³, presente no Anexo C. A atividade inicial foi a leitura do texto, em seguida, apresentamos os seguintes questionamentos:

- ✓ *Qual o assunto abordado no texto?*
- ✓ *Qual a finalidade do texto? Expor, descrever, narrar ou argumentar?*
- ✓ *Quem escreve e para quem escreve?*
- ✓ *Qual o veículo de circulação do texto?*
- ✓ *Sabem identificar que gênero textual?*

Após discutir esses questionamentos, fomos promovendo uma discussão mais detalhada acerca do texto. Os alunos perceberam com facilidade que se tratava de um texto argumentativo e conseguiram identificar as intenções do autor. Alguns alunos conseguiram identificar que se tratava de um artigo de opinião, outros afirmaram que estava sendo defendida uma ideia, mas não sabiam que se tratava desse gênero textual. A esse respeito, fizemos os esclarecimentos necessários.

Em seguida, entregamos mais um artigo de opinião, intitulado *Adianta reduzir a idade penal?*, publicado no dia 22 de agosto de 2014, por Miguel Martins (2014)¹⁴, disponível no Anexo C. Nesse sentido, realizamos uma atividade colaborativa desse artigo, buscando identificar as principais estratégias argumentativas empregadas no texto, tais como: a tese defendida; os tipos de argumentos utilizados; o uso de operadores argumentativos e as relações de sentido estabelecidas; os modalizadores e o movimento argumentativo predominante. Com essa atividade, os alunos conseguiram compreender a importância e a funcionalidade de cada uma das estratégias argumentativas empregadas em conjunto no artigo de opinião. Explicitamos também que, em um artigo de opinião, existem elementos que devem fazer parte da composição do texto, como, por exemplo: título, identificação do autor, contextualização da questão em discussão, posicionamento do autor, uso de argumentos para sustentem seu posicionamento, entre outros.

Entregamos outro artigo de opinião, intitulado *Piratem meus livros*, publicado no dia 29 de maio de 2011, por Paulo Coelho¹⁵, disponível no jornal *Folha de S. Paulo*, na seção

¹³XAVIER, Pedro. *Sobre o fenômeno “Pokémon Go”*. 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://pedroxavier.com/2016/08/05/artigo-de-opiniao-sobre-o-fenomeno-pokemon-go/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

¹⁴MARTINS, Miguel *Adianta reduzir a idade penal?* *Carta Capital*, 22 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/812/o-inimigo-errado-3791.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

¹⁵COELHO, Paulo. *Piratem meus livros*. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 29 maio 2011.

Tendências/Debates, como pode ser lido no Anexo C e solicitamos para os alunos realizar a leitura, depois entregamos um questionário referente à compreensão do texto e à identificação das principais estratégias argumentativas.

Realizada a atividade, discutimos as respostas de forma coletiva, solucionando as possíveis dúvidas que ainda surgiam. Alguns alunos sentiram dificuldade em identificar algumas estratégias, principalmente os movimentos argumentativos. Realizamos uma correção coletiva da atividade, buscando esclarecer ou sanar as dúvidas existentes.

Na aula seguinte, solicitamos aos alunos a produção de um artigo de opinião, e pedimos que eles, ao produzirem seu texto, levassem em conta a utilização das estratégias argumentativas estudadas nas oficinas propostas. Vejamos a seguir o plano da oficina (Quadro 53).

Quadro 53 – Plano da Oficina 9: produção do artigo de opinião

| Escola Estadual Carlos Gomes | | Data: 19/08/2016 | |
|---|--|---|---|
| Professora: Jaklini Medeiros | | | |
| Série: 9º Ano | | Turma: Única | Turno: Matutino |
| Disciplina: Português | | Duração: 2 horas/aula | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tema da aula: Produção do artigo de opinião ➤ Objetivo comunicativos/linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um artigo de opinião levando em consideração os textos motivadores e as estratégias argumentativas estudadas nas oficinas anteriormente realizadas. | | | |
| Etapas | Procedimentos metodológicos | Material | Avaliação |
| 1ª Etapa | Entregar a proposta de produção do artigo de opinião, pedir para que os alunos leiam com atenção os textos motivadores e para que o produzam fazendo uso das estratégias argumentativas estudadas ao longo das oficinas propostas. | Cópias em versão impressa de textos e folha de ofício em branco | Analisar se os alunos conseguiram construir seu texto fazendo uso das estratégias argumentativas estudadas. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Entregamos aos alunos a proposta de produção do artigo de opinião, que continha dois textos motivadores, intitulados: *Suécia: maioria penal aos 15, população armada e presídios vazios por falta de criminosos* (REVOLTA BRASIL, 2015) e *Como funciona a maioria penal em Cuba, Irã, EUA e outros países* (SILVA; CALIXTO, 2015), ambos presentes no Anexo C. Após a leitura desses textos, os alunos receberam o comando apresentado do Quadro 54.

Quadro 54 – Oficina 9 – Exercício 1

Os textos acima focalizam o tema da redução da maioria penal em diferentes países. A partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema e os textos motivadores, escreva um **artigo de opinião**, que será exposto no mural de sua escola, defendendo sua opinião sobre a redução da maioria penal no Brasil.

Lembre-se:

- ✓ Você poderá utilizar informações presentes na prova, sem, contudo, se limitar a copiar integralmente trechos dos textos motivadores;
- ✓ Seu texto será avaliado, levando em consideração, os seguintes critérios:
 - a) produção do gênero textual proposto no comando da questão;
 - b) presença de marcas características do gênero textual solicitado;
 - c) uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação;
 - d) uso adequado dos operadores argumentativos;
 - e) coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
 - f) consistência argumentativa.

Fonte: Autoria própria (2016)

O artigo de opinião foi produzido individualmente, durante duas aulas de 50 minutos. Nessa direção, os alunos foram orientados a ler, com atenção, os textos motivadores, pois eles poderiam dar suporte à escrita do texto solicitado. Sugerimos, ainda, que os alunos produzissem seu texto em um rascunho e só depois de uma leitura mais atenta reescrevessem na folha de resposta. Quinze alunos produziram o artigo de opinião.

Os textos produzidos, com as orientações para a reescrita final, foram entregues na aula seguinte e os alunos reescreveram seu texto com base nos apontamentos do professor. Explicitamos, a seguir, a teoria de reescrita utilizada no processo de avaliação dos artigos de opinião.

5.6 A REESCRITA TEXTUAL

A habilidade de escrever bem demanda tempo e orientação adequada do professor. Não existem fórmulas “mágicas” ou técnicas que possam facilitar a produção textual escrita. Escrever bons textos exige bastante prática, logo, é uma tarefa que se constrói ao longo de uma trajetória escolar. Porém, o domínio da escrita escolar poderá ser “facilitado”, como enfatiza Possenti (2005), se levarmos em conta que o funcionamento da escrita na sociedade – a escrita na sua prática social e o domínio desta – depende de sua prática regular, dentro ou fora da escola.

Ensinar a escrever não é apenas estimular o aluno a colocar algumas ideias no papel, é ensiná-lo, sobretudo, que a escrita apresenta uma função social e, para isso, precisa ser

cuidadosamente trabalhada. O aluno precisa compreender que a produção textual não é permanente, mas processual, isto é, precisa ser revisada. Ao produzir um texto, precisamos, muitas vezes, reescrevê-lo para chegar ao que queremos dizer, com clareza. Nesse processo de reescrita, desenvolvemos o senso crítico do aluno, já que possibilitamos a reflexão sobre as possibilidades que a língua oferece.

Consideramos a reescrita como um processo que vai além da verificação de problemas como ortografia, concordância, regência, entre outros. Reescrever implica diversas mudanças no texto, o indivíduo precisa analisar se o que escreveu foi pertinente ao que fora solicitado; se seguiu a organização textual do gênero; se soube adequar-se à situação comunicativa (suporte, interlocutores, finalidade, entre outros) e se fez uso das demais estratégias que poderiam ser utilizadas para alcançar seus objetivos.

Nessa perspectiva, é importante que, ao corrigir as produções textuais dos alunos, o professor tenha definido com clareza quais são seus objetivos. O modo como o texto será corrigido influenciará no processo de reescrita textual dos alunos. A esse respeito, apontamos os trabalhos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) como importantes para compreender as possibilidades de correção textual escrita. Para a primeira autora, existem três estratégias de correção textual: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. A segunda autora acrescenta a correção textual – interativa, como uma nova possibilidade de correção textual.

Entende-se por correção indicativa aquela que o professor assinala no texto dos alunos os erros e equívocos cometidos por eles; na correção resolutiva, os erros são corrigidos e reescritos no texto pelo professor; e na classificatória, o professor indica de forma clara os erros que o aluno cometeu e apresenta a ele uma classificação por meio de símbolos pré-estabelecidos.

O último tipo de correção proposta por Ruiz (2010), a textual-interativa, consiste em apontamentos realizados pelo professor, ao final do texto do aluno, em forma de bilhetes, que apresentam aspectos globais do texto, elogiando o que for positivo e orientando a refacção dos aspectos negativos. Nesse tipo de intervenção, há uma relação dialogal entre professor-texto-aluno. Conforme enfatiza Geraldi (2003), assume-se uma relação interlocutiva na medida em que professor e aluno se debruçam sobre o objeto de reflexão (o texto). Nessa relação, não existe saber mais ou menos, mas sim, saberes compartilhados, visto que o professor escuta a palavra do aluno e a utiliza para mediar a construção de novas aprendizagens.

Nessa direção, buscamos orientar os alunos no processo de reescrita do artigo de opinião utilizando a correção textual-interativa, porque acreditamos que o diálogo estabelecido poderá proporcionar resultados mais significativos na produção. Nos comentários realizados

em forma de bilhetes, buscamos focar os aspectos linguístico-discursivos do gênero textual produzido. Vejamos, adiante, a descrição do plano da oficina realizada.

5.6.1 Descrição da Oficina 10 do Plano Geral III: orientações para reescrita do artigo de opinião

A seguir, apresentamos a planificação da Oficina 10 (Quadro 55), voltada para orientar acerca da reescrita do artigo de opinião.

Quadro 55 – Plano da oficina 10

| | |
|--|-------------------------|
| Escola Estadual Carlos Gomes | Data: 22/08/2016 |
| Professora: Jaklini Medeiros | |
| Série: 9º Ano Turma: Única Turno: Matutino Duração: 2 horas/aula | |
| Disciplina: Portu | |
| <p>➤ Tema da aula: Reescrita do artigo de opinião</p> <p>➤ Objetivo comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar a reescrever o artigo de opinião de acordo com as orientações apontadas pelo professor. | |

Fonte: Autoria própria (2016)

Cada aluno recebeu seu artigo de opinião com comentários do professor. Conforme a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010), ao final do texto do aluno, em forma de bilhetes, apresentamos aspectos globais do artigo de opinião produzido, elogiando o que foi positivo e orientando a refacção dos aspectos negativos.

Desse modo, os alunos leram os comentários ao final do texto e foram solicitados a reescrevê-lo, levando em consideração os aspectos apontados. Alguns alunos demonstraram dúvidas acerca de alguns pontos questionados, mas receberam os devidos esclarecimentos; outros, foram indiferentes e disseram que não iriam reescrever o texto. A maior parte da turma reescreveu, conforme solicitado, totalizando treze textos reescritos, entre os quinze produzidos.

Essa consistiu na última etapa de oficinas voltadas à produção de um artigo de opinião. Elaboramos as oficinas porque acreditamos que, ao tomar conhecimento das diferentes estratégias argumentativas, os alunos teriam mais possibilidade de desenvolver a habilidade para produzir textos argumentativos com eficiência. Apesar de as estratégias argumentativas terem sido trabalhadas aos poucos nas oficinas, tentamos demonstrar aos alunos que elas aparecem em conjunto nos textos argumentativos, pois o produtor busca utilizar esses recursos a fim de obter sucesso em seu intento (adesão do leitor).

Tratamos nessa sequência didática, especificamente, da produção do artigo de opinião, pois esperamos que o aluno desenvolva a capacidade de se posicionar e selecionar argumentos adequados para sustentar suas ideias, em variados contextos, principalmente, por meio de um texto escrito. Nesse sentido, consideramos o processo de reescrita porque acreditamos que, por meio da reflexão do seu próprio texto, o aluno poderá aprimorar sua capacidade escrita.

Na próxima seção, analisaremos três textos de cada uma das versões textuais produzidas (PD, 1ªPR, 2ªPR e a PF), a fim de demonstrar as melhorias e as dificuldades dos alunos ao longo do processo de reescrita.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS EM DIFERENTES ETAPAS

Nesta seção, analisamos as produções diagnósticas (PD); as primeiras e segundas produções reescritas (1ªPR, 2ªPR) e a produção do artigo de opinião (PF), realizadas pelos alunos. As três últimas versões textuais foram produzidas após a aplicação de algumas oficinas. Apontamos os objetivos de cada uma das análises e buscamos verificar de que forma as atividades aplicadas contribuíram para a melhoria dessas produções. Ademais, buscamos demonstrar as dificuldades mais recorrentes no processo de reescrita desses textos.

6.1 DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (PD)

A primeira versão textual, denominada produção diagnóstica (PD), foi produzida por quinze alunos. Após a aplicação de duas aulas que tratava sobre a temática *redução da maioria penal*, propomos a produção escrita de um artigo de opinião. Essa produção foi realizada com a finalidade de fazermos um levantamento dos problemas mais recorrentes nos textos dos alunos e, a partir desse diagnóstico, elaborarmos atividades buscando sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas.

6.1.1 Análise da produção diagnóstica dos alunos PD2, PD3 e PD4

Na produção diagnóstica (PD), elencamos os seguintes objetivos de análise:

- a) verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a temática redução da maioria penal;
- b) verificar se os alunos conseguem assumir um posicionamento, fazendo uso de argumentos consistentes; e
- c) identificar se os alunos empregaram modalizadores no seu texto a favor da sua argumentação.

Dentre os textos produzidos, selecionamos três para realizar a análise. Os alunos são enumerados de 1 a 15. Os textos selecionados foram produzidos pelos alunos 2, 3 e 4, os quais denominaremos, respectivamente, de PD2 (Produção diagnóstica do aluno 2); PD3 (Produção diagnóstica do aluno 3) e PD4 (Produção diagnóstica do aluno 4).

Vale ressaltar, que todos os textos foram transcritos *ipsis litteris* e que foram selecionados os textos dos alunos que estiveram presentes em todas as oficinas propostas e

participaram das atividades solicitadas. Os alunos das três versões textuais (PD, 1ªPR e 2ªPR) são os mesmos, logo, conseguimos apontar com mais precisão o desenvolvimento destes ao longo das aulas realizadas.

Na análise das PD (Produções diagnósticas), destacamos **de amarelo, a tese defendida pelo aluno; de verde os argumentos utilizados** e **de rosa, os modalizadores empregados.**

A primeira produção diagnóstica analisada é a PD2. Vejamos a seguir no Quadro 56.

Quadro 56 – Produção Diagnóstica (PD2)

| | |
|----|--|
| 1 | <i>A violência não vai diminuir com a redução da maioridade penal</i> |
| 2 | <i>O projeto de redução da maioridade penal para 16 anos foi praticamente aprovado. Os</i> |
| 3 | <i>que eram a favor da redução comemoraram, e os que eram contra lamentaram, pois</i> |
| 4 | <i>sabem que o projeto de redução aprovado não vai diminuir os crimes e violência que o</i> |
| 5 | <i>Brasil enfrenta.</i> |
| 6 | <i>A maioria dos pesquisadores e pessoas formadas, com um conhecimento maior, são</i> |
| 7 | <i>contra a redução da maioridade penal. Como o projeto já foi praticamente aprovado, os</i> |
| 8 | <i>jovens, que cometerem crimes graves, já pode ir se formando nas cadeias, com</i> |
| 9 | <i>“profissão” garantida.</i> |
| 10 | Sou contra a redução da maioridade penal para 16 anos, pois ela não vai diminuir a |
| 11 | violência que acontece no nosso país. Países como a Alemanha por exemplo, já experi- |
| 12 | mentaram em reduzir a maioridade penal para 16 anos, e não obtiveram sucesso na di- |
| 13 | minuição da violência. |

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa produção diagnóstica (PD2), o aluno explicita sua tese no último parágrafo do texto: **“sou contra a redução da maioridade penal para 16 anos”** (linha 10). Em seguida, justifica-se argumentando: **“a redução não vai diminuir a violência que acontece no nosso país”** (linhas 10 e 11) e utiliza como exemplo: **“países como a Alemanha experimentou reduzir a maioridade penal e não obteve sucesso na diminuição da violência”** (linhas 11 a 13). Em relação ao uso de modalizador apontamos **“praticamente”** (linha 2 e 7), que, segundo Castilho e Castilho (2002), denomina-se delimitador. No texto, o aluno parece fazer uso desse modalizador para enfatizar que esse projeto ainda não foi aprovado, mas que existe uma possibilidade **“elevada”**.

Vejamos, no Quadro 57, a produção diagnóstica (PD3).

Quadro 57 – Produção Diagnóstica (PD3)

| | |
|----|---|
| 1 | <i>A violência dos menores</i> |
| 2 | <i>A maioria penal foi uma lei criada para que menores de idade fossem julgados como</i> |
| 3 | <i>adultos. A idade mínima era de 18 anos, mas com frequentes crimes de menores, fizeram</i> |
| 4 | <i>uma votação que definia que de agora em diante seria 16 anos.</i> |
| 5 | <i>Algumas pessoas são contra a redução da maioria penal porque acreditam que eles</i> |
| 6 | <i>não sabem o que fazem, e não podem responder pelos seus atos, mas a realidade é</i> |
| 7 | <i>outra, menores de idade se aproveitam disso, dessa lei fraca, roubam, matam, estru-</i> |
| 8 | <i>pão, e o que acontece com eles, vão passar um tempo na fundação casa, será que is-</i> |
| 9 | <i>so é o suficiente, será que isso é realmente um castigo, eu acho que não.</i> |
| 10 | <i>A maioria penal a partir dos 16 anos foi aceita, mas com algumas exclusões, como</i> |
| 11 | <i>se um menor for pego por tráfico de drogas, roubo, lesão corporal grave, não irá preso,</i> |
| 12 | <i>eles só irão se participarem de crimes hediondos, como estupro, sequestro, latrocínio, ho-</i> |
| 13 | <i>mocídio com intenção de matar e lesão corporal seguida de morte.</i> |
| 14 | <i>Então, você acha isso correto, que menores matem, roubem, deixem pais, irmãos com</i> |
| 15 | <i>a dor de perder um familiar, e ver que a justiça não está sendo feita, os jovens riem da</i> |
| 16 | <i>lei. Eu sou a favor da redução da maioria penal, que esses delinquentes paguem o que</i> |
| 17 | <i>fizeram, que a justiça seja feita.</i> |

Fonte: A autoria própria (2016)

Nessa versão (PD3), o aluno explicita sua tese: “eu sou a favor da maioria penal” (linha 17), no final do texto, e para dar suporte à tese defendida faz uso dos seguintes argumentos: “menores de idade se aproveitam dessa lei fraca, matam, roubam, estropão, e o que acontece com eles, vão passar um tempo na fundação casa, será que isso é o suficiente, será que isso é realmente um castigo, acho que não” (linha 7 a 9). Nesse trecho, não há o devido cuidado, por parte do aluno, de modalizar o que enuncia, tornando seu argumento falacioso, já que não é possível asseverar que os jovens se aproveitam dessa lei para cometer esses crimes, a maioria dos jovens não se aproveita disso.

No último parágrafo do texto, o aluno tenta argumentar apelando para a sensibilidade do leitor, ao questioná-lo: “você acha isso correto, que menores matem, roubem, deixem pais, irmãos com a dor de perder um familiar, e ver que a justiça não está sendo feita, os jovens riem da lei” (linha 14 a 16). No entanto, seu argumento é pouco válido, não se sustenta em fatos e exemplos verídicos. Em relação ao uso de modalizadores, destacamos o uso de um modalizador epistêmico quase-asseverativo (CASTILHO; CASTILHO, 2002) “acho” (linha 9) que imprime uma ideia de dúvida ao que está sendo enunciado, nesse caso, o aluno não se compromete ao afirmar que um tempo na fundação casa será suficiente, com esse modalizador ele põe em dúvida seu posicionamento.

Vejamos, no Quadro 58, a produção diagnóstica, denominada PD4:

Quadro 58 – Produção Diagnóstica (PD4)

parágrafos não estabelecem coerência entre si. Com relação aos modalizadores, verificamos que seu emprego não foi satisfatório, pois os argumentos produzidos não contribuíram para isso.

Vejam, a seguir, a primeira produção reescrita (1ª PR), realizada após a aplicação das oficinas do Plano Geral I (Quadro 7).

6.2 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO REESCRITA (1ª PR)

Na primeira produção reescrita (1ª PR) contamos com participação de quatorze alunos. Essa produção foi realizada após a aplicação de oficinas, conforme o Plano Geral I (Quadro 7) e a aplicação dessas oficinas se deu em virtude das dificuldades apresentadas nos textos da produção diagnóstica (PD). Após analisar esses textos, verificamos que a maioria dos alunos não conseguiu fazer uso de argumentos consistentes que dessem sustentação à tese defendida nem utilizar modalizadores a favor da sua argumentação. Com a finalidade de possibilitar que eles superassem essas dificuldades, propomo-nos a aplicar atividades, as quais enfocavam a construção da argumentação (a defesa de uma tese e os diferentes tipos argumentos) e o uso de modalizadores utilizados em favor da argumentação (fazer com que os alunos evitassem as generalizações indevidas cometidas por eles).

Durante a aplicação das primeiras oficinas (conforme Plano Geral I), os alunos puderam aprofundar seu conhecimento sobre a temática *Redução da maioria penal*; realizaram diversas atividades de escrita e reescrita de algumas versões textuais produzidas por eles; e passaram a conhecer algumas estratégias importantes da escrita argumentativa. Somente após esse processo de construção de conhecimentos solicitamos a reescrita individual da primeira produção textual (1ªPR). Em cada um dos textos da produção diagnóstica havia comentários a respeito dos pontos positivos e negativos, com dicas para possíveis mudanças. Os alunos foram solicitados a ler os comentários, com atenção e, com base no que aprenderam ao longo das oficinas, reescrever seu texto. Denominamos essa primeira reescrita de 1ª PR.

6.2.1 Análise da primeira produção reescrita dos alunos 1ª PR2, 1ª PR3 e 1ª PR4

Após a realização da primeira produção reescrita (1ª PR), elencamos os seguintes objetivos para ser analisados nos textos dos alunos:

- a) verificar se o aluno defende uma tese e faz uso de algum dos argumentos estudados nas oficinas;
- b) identificar se utilizaram modalizadores a favor da sua argumentação.

Os textos analisados nessa primeira reescrita são dos mesmos alunos da produção diagnóstica. Denominamos os alunos dessa primeira produção reescrita de 1ªPR2 (Primeira produção reescrita do aluno 2), 1ªPR3 (Primeira produção reescrita do aluno 3) e 1ªPR4 (Primeira produção reescrita do aluno 4).

Assim como na análise da Produção diagnóstica (PD), nessa primeira produção reescrita (1ªPR) destacamos **de amarelo, a tese defendida pelo aluno;** **de verde, os argumentos utilizados** e **de rosa, os modalizadores empregados.** Vejamos adiante, os textos e as suas respectivas análises.

A primeira produção reescrita analisada é denominada 1ªPR2, conforme Quadro 59.

Quadro 59 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR2)

PRIMEIRA PRODUÇÃO REESCRITA (1ªPR2)

| | |
|----|--|
| 1 | <i>A redução da maioria penal</i> |
| 2 | <i>O projeto de redução da maioria penal para 16 anos poderá ser aprovado. Infeliz-</i> |
| 3 | <i>mente, pois acredito que essa não seja a melhor solução para diminuir a criminalidade</i> |
| 4 | <i>cometida por jovens infratores. Devido que a maioria desses jovens que forem presos,</i> |
| 5 | <i>provavelmente voltarão a cometer crimes, quando saírem da prisão. Para se ter uma</i> |
| 6 | <i>ideia, seguindo uma pesquisa feita pela CNJ (Conselho Nacional de Justiça) 7 em cada</i> |
| 7 | <i>10 ex-prisioneiros voltam à cadeia, o que é cerca de 70 %.</i> |
| 8 | <i>Um outro fator para que a redução não seja aprovada, é que os jovens em condições</i> |
| 9 | <i>sociais vulneráveis seriam os principais afetados pelo projeto. Uma tendência seriam os</i> |
| 10 | <i>jovens negros, pobres e moradores das periferias das grandes cidades. Na real, esse já é</i> |
| 11 | <i>o perfil predominante dos presos no Brasil. E um exemplo de que isso poderia acontecer</i> |
| 12 | <i>com os jovens do crime, foram os dados apurados pela UFSCAR (Universidade Federal</i> |
| 13 | <i>de São Carlos) onde aponta-se que 72 % da população carcerária brasileira é composta</i> |
| 14 | <i>por negros.</i> |
| 15 | <i>Portanto, acredito que antes de a redução ser aprovada, outras medidas deveriam ser</i> |
| 16 | <i>aplicadas, como: investimentos na educação, melhorias na qualidade de vida dos mora-</i> |
| 17 | <i>dores de periferias e de toda a classe social de baixa renda. Mas, enquanto isso não</i> |
| 18 | <i>acontece, me declaro contra a redução.</i> |

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa produção reescrita (1ªPR2), o aluno inicia seu texto deixando clara sua tese: “acredito que essa não seja a melhor solução para diminuir a criminalidade cometida por jovens infratores” (linha 3 a 4). Para defendê-la, utiliza os seguintes argumentos: a maioria desses jovens que forem presos, provavelmente voltarão a cometer crimes, quando saírem da prisão”. (linha 4 a 5). A fim de dar consistência ao que afirma, faz uso de *um argumento de autoridade*, ao citar que “o Conselho Nacional de Justiça, enfatiza que 7 em cada 10 ex-prisioneiros voltam ao crime” (linha 6 e 7).

No segundo parágrafo, o aluno argumenta: “Um outro fator para que a redução não seja aprovada, é que os jovens em condições sociais vulneráveis seriam os principais afetados pelo projeto. Uma tendência seriam os jovens negros, pobres e moradores das periferias das grandes cidades” (linhas 8 a 10). Para justificar sua afirmação, faz uso de um *argumento baseado em provas concretas*, ao citar um dado da “Universidade Federal de São Carlos, o qual aponta que 72% da população é composta de negros” (linhas 12 e 14).

No que se refere ao uso de modalizadores, notamos que o aluno fez uso de alguns deles que contribuíram para sua argumentação. Destacamos dois modalizadores epistêmicos quase-asseverativo no primeiro parágrafo: “poderá” (linha 2) e “provavelmente” (linha 5), que, segundo Castilho e Castilho (2002), apresentam o conteúdo da proposição como uma hipótese a ser confirmada. O aluno utiliza esses modalizadores, no primeiro caso, para especificar que esse projeto apresenta chances de ser aprovado, e no segundo, para demonstrar a possibilidade de esses jovens cometerem crimes ao sair da cadeia. Em seguida, faz uso do modalizador avaliativo (NASCIMENTO, 2010) “infelizmente” (linha 2 a 3) para expressar sua insatisfação a respeito da possibilidade de aprovação do projeto.

No primeiro e no último parágrafos, o aluno utiliza um modalizador epistêmico asseverativo “acredito” (linha 3 e 15), para expressar sua crença de que a redução não vai diminuir a criminalidade cometida por jovens e que outras medidas deveriam ser aplicadas. Com o uso desse modalizador, o aluno impõe sua opinião, mas concede a possibilidade de o leitor aceitar ou não o que está sendo enunciado. Ainda na linha 15, o aluno faz uso de um modalizador deontico (CASTILHO; CASTILHO, 2002) “deveriam”, que agrega ao enunciado uma obrigatoriedade, impondo o que está enunciado, isto é, antes de reduzir a maioria, outras medidas devem ser aplicadas. O aluno fez uso de argumentos aceitáveis para se chegar a tal conclusão. Com isso, é possível perceber que o uso de modalizadores só é realmente eficaz se utilizado em consonância com argumentos bem estruturados.

No Quadro 60, temos a primeira produção reescrita (1ªPR3):

Quadro 60 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR3)

1 *Menores impunes*
 2 *A maioria penal foi uma lei criada para que menores infratores sejam julgados*
 3 *como adultos. Esse tema é um assunto muito discutido e polêmico, que está causando*
 4 *muita discussão. Fizeram uma votação para decidir se ela continuaria assim nos 18 anos,*
 5 *que era a idade mínima ou reduziria para 16. Na primeira votação a redução foi negada,*
 6 *mas houve uma segunda e então ela foi aceita mas com algumas exclusões: se um menor*
 7 *for pego apanhado por tráfico de drogas, roubo ou lesão corporal grave, ele não será*
 8 *preso, ele só irá preso se participar de crimes hediondos como: estupro, sequestro, latro-*
 9 *cínio (roubo seguido de morte), homicídio com intenção de matar e lesão corporal segui-*
 10 *do de morte.*
 11 *Esses menores delinquentes sabem que ficam impunes, que as leis brasileiras são fra-*
 12 *cas, e se aproveitam dessa impunidade, matam, roubam, sem se preocupar, ao contrário,*
 13 *se exibem na internet ostentando o crime, exibem armas, dinheiro e algumas pessoas di-*
 14 *zem que eles não têm consciência do que fazem, que não tem responsabilidade de seus*
 15 *atos e não sabem quando estão errado, quando estão fazendo algo horrendo, bárbaro,*
 16 *que as vezes a mente humana não consegue entender como alguém pode fazer isso com*
 17 *seu semelhante. As leis deveriam ser mais severas e eu não descarto pena de morte.*
 18 *Na Alemanha oficialmente a idade para responder pelos seus atos é 18 anos, mas se um*
 19 *jovem de 14 anos cometer um crime grave e for considerado “lúcido” e consciente pelas*
 20 *autoridades poderá ser julgado pelo sistema tradicional. Já na Índia, se a pessoa tem*
 21 *menos de 7 anos de idade, não tem culpa de nada, mas se estiver entre 7 e 12 anos cabe*
 22 *ao juiz examinar o caso e ver se a criança tem “maturidade” suficiente para entender*
 23 *o que fez e quais são as consequências.*
 24 *Todos os dias quando ligamos a tv e colocamos em um jornal, sempre vemos crimes*
 25 *envolvendo menores, morte, roubo, perseguição, tiros. Às vezes me pergunto se isso irá*
 26 *acabar, as pessoas não vivem em paz em suas casas, sempre estão com medo, não po-*
 27 *dem sair com segurança, porque se tornou uma coisa banal ser assaltado, claro, não é*
 28 *sempre por menores, mas muitas vezes é, e quase sempre eles ficam impunes.*
 29 *Creio que o governo também invista no sistema carcerário, que também entra no meio*
 30 *disso tudo, que os menores ficam piores por influência dos mais velhos, por medo entram*
 31 *em gangues para não morrer. Creio que se separarem os presos mais velhos dos menores*
 32 *seria bom, pode haver algumas verdade nisso.*
 33 *Sou a favor da redução da maioria penal, que esses jovens paguem pelo que fizeram.*

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa primeira produção reescrita (1ªPR3), é possível perceber o posicionamento do aluno pelas informações explicitadas. Ao final do texto, ele reforça sua posição ao deixar clara a sua tese: “sou a favor da redução da maioria penal” (linha 33). Para defender sua tese, o aluno faz uso de um argumento *baseado no senso comum* ao afirmar: “esses menores delinquentes sabem que ficam impunes, que as leis brasileiras são fracas e se aproveitam dessa impunidade, matam, roubam, sem se preocupar, ao contrário, se exibem na internet ostentando o crime, exibem armas, dinheiro” (linha 11 a 13). Entretanto, não tem o devido cuidado em

modalizar o que está enunciando, já que ele não tem como assegurar que os jovens se aproveitam dessa lei para matar e roubar. De fato, nem todos os menores se aproveitam disso.

No terceiro parágrafo, o aluno traz uma informação acerca da idade penal, na *Alemanha e na Índia*. Porém, não a utiliza de maneira favorável, já que não faz qualquer relação dessa informação com sua opinião. No quarto parágrafo, faz uso de um *argumento com base no raciocínio lógico* ao afirmar “que as pessoas não vivem mais em paz em sua casa, sempre estão com medo, não podem sair com segurança porque ser assaltado se tornou uma coisa banal, claro, nem sempre por menores, mas muitas vezes é, e eles quase sempre ficam impunes” (linha 26 a 28).

Quanto ao uso de modalizadores, nessa primeira produção reescrita, destacamos: “deveriam” (linha 17), modalizador deôntico, segundo Castilho e Castilho (2002), que ao ser empregado pode estabelecer uma ideia de obrigatoriedade ou de necessidade. O aluno faz uso desse modalizador para demonstrar necessidade, pois enfatiza que, para mudar a situação de violência cometida por menores, as leis devem ser mais severas.

O modalizador epistêmico asseverativo (CASTILHO; CASTILHO, 2002) “sempre” (linha 24) expressa uma ideia de reforço acerca dos crimes cometidos por menores ser algo comum. Já o uso de “creio” (linhas 29 e 31) demonstra que o aluno compartilha das informações enunciadas e se responsabiliza pelo que afirma. No entanto, o uso desse modalizador não o favorece, pois ele não consegue construir uma argumentação plausível. O modalizador quase-asseverativo “pode” (linha 32) expressa a possibilidade de que haja alguma verdade em relação ao que o aluno menciona no enunciado: “que na cadeia os menores ficam piores por influência dos mais velhos”. O epistêmico asseverativo delimitador, presente no quarto parágrafo, “quase” (linha 28), restringe a ideia de que os menores cometem crimes e muitas vezes ficam impunes.

No Quadro 61, temos a primeira produção reescrita (1ªPR4):

Quadro 61 – Primeira Produção Reescrita (1ªPR4)

| <i>A escola do crime</i> | |
|--------------------------|--|
| 1 | <i>A redução da maioridade penal de 18 para 16 anos no Brasil é um assunto de muitas</i> |
| 2 | <i>opiniões, mas tem algumas pessoas que é a favor da redução pois acreditam que os</i> |
| 3 | <i>jovens só vão melhorar se forem presos. Se existem cadeias até hoje, como existe a vários</i> |
| 4 | <i>anos, elas não melhoraram em nada os criminosos, por isso acredito que a redução da</i> |
| 5 | <i>maioridade penal não vai mudar a situação do Brasil.</i> |
| 6 | <i>Os jovens negros e os que moram em áreas pobres e periféricas são as principais víti-</i> |
| 7 | <i>mas. Por exemplo, se um jovem negro e um jovem de boa aparência sai de uma favela</i> |
| 8 | <i>depois de uma festa e tem vários policiais. Qual é o jovem que na maioria das vezes</i> |
| 9 | <i>é parado? O negro, mas não em todos os casos. Só estou falando que são vítimas de</i> |
| 10 | <i>grande preconceito, pois não estamos livres de qualquer preconceito no mundo.</i> |
| 11 | <i>O sistema carcerário no Brasil não tem estrutura para ter mais presos, e se for pensar</i> |
| 12 | <i>não é um bom lugar para ninguém ir, a situação que os presídios se encontram é um</i> |
| 13 | <i>absurdo, os jovens vão aprender o que na cadeia? Acredito que nada de bom, nada que</i> |
| 14 | <i>possa fazer eles mudarem, vão aprender com outros presos a ficarem mais “experientes”</i> |
| 15 | <i>e vão sair piores da “escola” do crime.</i> |
| 16 | <i>Assim, acredito que a redução não é a melhor opção, deveriam criar medidas para</i> |
| 17 | <i>ajudar esses jovens e não prisão que não vai modificar em nada suas vidas.</i> |
| 18 | |

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa primeira produção reescrita (1ªPR4), o aluno defende a tese: “a redução da maioridade não vai mudar a situação do Brasil” (linhas 5 a 6). O primeiro argumento de que faz uso é “se existem cadeias até hoje, como existe a vários anos, elas não melhoraram em nada os criminosos” (linhas 4 e 5), porém, esse argumento está mal construído e não se articula de maneira coerente com a tese defendida. Depois, tenta desenvolver um argumento com base no raciocínio lógico ao afirmar que “os jovens negros e os que moram em regiões pobres e periféricas serão as principais vítimas da redução” (linhas 7 e 8), mas sua justificativa não é favorável. Mais uma vez, o produtor tenta construir uma argumentação lógica, mas “foge” do que enuncia “no Brasil não temos estrutura para ter mais presos... a situação que os presídios se encontram é um absurdo... os jovens vão sair piores do que chama “escola” do crime” (linhas 12 a 16). Não especifica o fato de não termos estrutura carcerária, fala que a situação dos presídios é um absurdo, mas não esclarece, não traz embasamento para sustentar sua posição.

Em relação ao uso de modalizadores, destacamos o epistêmico asseverativo (CASTILHO; CASTILHO, 2002) “acredito” (linha 5). Ao final do primeiro parágrafo, o aluno faz uso desse modalizador para enfatizar sua crença de que a redução da “maioridade penal não vai mudar a situação no Brasil, que as cadeias não melhoram os criminosos” (linhas 5 e 6) demonstra envolvimento com o que está sendo dito. No segundo parágrafo, o uso de “na maioria das vezes” (linhas 9), modalizador epistêmico delimitador, é utilizado para atenuar o

questionamento: “qual é o jovem que é parado?” (linha 9 a 10). Ao finalizar seu texto, o aluno mais uma vez situa-se no eixo da crença: “acredito” (linha 17), ao enfatizar que a redução não seria a melhor opção. Em seguida, faz uso de um modalizador deôntico de obrigatoriedade (NEVES, 2013), quando afirma que “deveriam” (linha 17) criar medidas para ajudar esses jovens.

Verificamos na análise das três produções textuais (1^aPR2, 1^aPR3 e 1^aPR4) melhorias significativas. O aluno 1^aPR2 fez uso de argumentos plausíveis ao defender sua tese e propôs alternativas para ser aplicadas em vez de reduzir a maioria penal no Brasil. Observa-se, contudo, alguns problemas de estruturação entre alguns períodos do texto que poderiam ter sido evitados.

O aluno 1^aPR3 fez uso de ideias que poderiam fortalecer sua tese e garantir a adesão do leitor. Percebemos que ele conseguiu fazer uso de alguns argumentos estudados, no entanto, a forma como elabora e organiza esses argumentos nos parágrafos torna o texto confuso e não contribui para influenciar o leitor e obter a sua adesão. Verificamos que alguns modalizadores utilizados auxiliaram na sua argumentação.

O aluno 1^aPR4 trouxe alguns argumentos para dar suporte ao seu posicionamento, porém, poderiam ter sido mais desenvolvidos. Assim, a dificuldade de articular e construir os parágrafos ainda se faz presente. Nesse sentido, percebemos ausência de esclarecimentos em alguns trechos e dificuldades em concatenar melhor as ideias.

O uso da maioria dos modalizadores auxiliou para a construção textual dos alunos. Porém, para que seu papel na argumentação seja eficaz, é importante que os argumentos utilizados estejam mais bem elaborados.

De acordo com o que pudemos analisar dessas produções, verificamos que os problemas mais evidentes eram comuns a maioria dos alunos. Dos quais, destacamos: a ausência de uma organização de parágrafos; ausência ou emprego inadequado de operadores argumentativos e ausência de uma melhor organização na estrutura argumentativa. Com isso, elaboramos mais três oficinas, conforme o Plano Geral II (Quadro 8), a fim de trabalhar esses aspectos e reforçar os outros, estudados nas oficinas anteriores. Somente após a aplicação dessas oficinas os alunos foram solicitados a realizar uma segunda produção reescrita. Vejamos, na subseção a seguir, a descrição e a análise dessa proposta.

6.3 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA PRODUÇÃO REESCRITA (2ªPR)

A segunda produção reescrita (2ªPR) foi realizada por quatorze alunos. Com base nas dificuldades identificadas nas primeiras produções reescritas (1ªPR) desses alunos, diagnosticamos a necessidade de continuar trabalhando com a construção e o desenvolvimento de argumentos. Para isso, elaboramos e aplicamos novas oficinas, conforme a tabela do Plano Geral II (Quadro 8). Nessas oficinas, buscamos trabalhar a melhoria dos argumentos, enfocando a estruturação dos parágrafos, o emprego de operadores argumentativos e os diferentes movimentos argumentativos, a fim de possibilitar que os alunos obtivessem melhores resultados na segunda produção reescrita (2ªPR).

Durante a aplicação dessas oficinas, produzimos diversas atividades com os textos produzidos pelos alunos, nas versões PD e 1ªPR. Trabalhamos com a identificação de problemas nos parágrafos produzidos pelos alunos e buscamos reestruturá-los, a fim de torná-los mais coerentes; analisamos o emprego ou a ausência de operadores argumentativos em alguns trechos das produções dos alunos e verificamos algumas incoerências; realizamos algumas atividades de substituição e emprego de operadores argumentativos de acordo com a relação de sentido estabelecida e ampliamos o conhecimento dos alunos quanto ao emprego de outros operadores argumentativos. Na última oficina, explicitamos as diferentes formas de organização argumentativa por meio do uso dos diferentes movimentos argumentativos. Apontamos, em uma produção realizada por um aluno, que o movimento mais comum utilizado pela maioria deles tinha sido a aprovação (VIGNER, 1996), mas demonstramos que existem outros dois movimentos que podem ser utilizados. Depois propomos a reescrita coletiva de um texto, solicitando que eles utilizassem os dois movimentos apresentados: concessão e refutação (VIGNER, 1996).

A partir dos conhecimentos apreendidos nas três oficinas, propomos que os alunos produzissem uma segunda versão textual, que denominamos de Segunda Produção Reescrita (2ªPR).

6.3.1 Análise da segunda produção reescrita dos alunos 2ªPR2, 2ªPR3 e 2ªPR4

Na segunda produção reescrita (2ªPR) selecionamos os seguintes objetivos de análise:

a) verificar se o conhecimento da construção de parágrafos auxiliou na melhoria dos argumentos;

b) identificar se os alunos fizeram uso de operadores argumentativos para fortalecer sua argumentação;

c) verificar o uso de diferentes movimentos argumentativos na produção textual.

Denominamos essas produções de 2ªPR2 (Segunda produção reescrita do aluno 2), 2ªPR3 (Segunda produção reescrita do aluno 3) e 2ªPR4 (Segunda produção reescrita do aluno 4). Nas análises, destacaremos de cinza, os operadores argumentativos empregados.

Vejamos, no Quadro 62 a seguir, a segunda produção reescrita (2ªPR2):

Quadro 62 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR2)

| | |
|----|--|
| 1 | <i>A redução da maioria penal</i> |
| 2 | <i>O projeto de redução da maioria penal para 16 anos poderá ser aprovado. Infeliz-</i> |
| 3 | <i>mente, pois acredito que essa não seja a melhor solução para diminuir a criminalidade</i> |
| 4 | <i>cometida por jovens infratores. A maioria desses jovens se forem presos, provavelmente,</i> |
| 5 | <i>voltará a cometer crimes quando sair da prisão.</i> |
| 6 | <i>Para se ter uma ideia, segundo uma pesquisa realizada pelo CNJ (Conselho Nacional</i> |
| 7 | <i>de Justiça), 7 em cada 10 ex-prisioneiros voltam à cadeia, o que é cerca de 70%.</i> |
| 8 | <i>Além disso, caso a redução seja aprovada serão os jovens em condições vulneráveis os</i> |
| 9 | <i>principais afetados. Existe uma tendência de serem os jovens negros, pobres e mora-</i> |
| 10 | <i>dores de periferia das grandes cidades. Atualmente, esse já é o perfil predominante dos</i> |
| 11 | <i>presos no Brasil. E uma prova de que isso poderia acontecer com os jovens infratores</i> |
| 12 | <i>foram os dados apurados pela UFSC (Universidade Federal de São Carlos), o qual</i> |
| 13 | <i>apontou que 72% da população carcerária brasileira é composta por negros.</i> |
| 14 | <i>Portanto, acredito que antes de a redução ser aprovada, outras medidas deveriam</i> |
| 15 | <i>ser aplicadas, como: investimentos na educação, saúde e melhorias na qualidade de</i> |
| 16 | <i>vida dos moradores das periferias e de toda classe social de baixa renda. Enquanto</i> |
| 17 | <i>isso não acontece, me declaro contra a redução da maioria penal para 16 anos no</i> |
| 18 | <i>Brasil.</i> |

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa segunda produção reescrita (2ªPR2), o aluno inicia seu texto partindo do seguinte tópico frasal: “o projeto de redução da maioria penal para 16 anos poderá ser aprovado” (linha 2); desenvolve seu parágrafo, explicitando sua tese ao afirmar: “acredito que essa não seja a melhor solução para diminuir a criminalidade cometida por jovens infratores”. (linhas 3 e 4). Além disso, introduz uma justificativa ao argumentar que “A maioria desses jovens se forem presos, provavelmente voltará a cometer crimes quando sair da prisão”. (linhas 4 e 5). Verificamos, no entanto, um problema na construção do parágrafo seguinte, pois ele inicia o segundo parágrafo utilizando um argumento baseado em provas concretas: “segundo uma pesquisa realizada pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça), 7 em cada 10 ex-prisioneiros

voltam à cadeia, o que é cerca de 70%” (linhas 6 e 7), demonstrando ausência denexo entre as informações apresentadas.

O terceiro parágrafo é construído a partir do seguinte tópico frasal: “caso a redução seja aprovada serão os jovens em condições vulneráveis os principais afetados”. Esclarece sua ideia principal afirmando que “existe uma tendência de serem os jovens negros, pobres e moradores de periferia das grandes cidades” (linha 9 a 10). Para comprovar isso traz um dado da “UFSC (Universidade Federal de São Carlos, o qual apontou que 72% da população carcerária brasileira é composta por negros” (linhas 12 e 13). Verificamos, assim, que o produtor conseguiu desenvolver com coerência sua ideia principal.

No último parágrafo, parte da ideia de que antes de a redução ser aprovada deveriam ser aplicadas algumas medidas. Para tanto, cita: “investimentos na educação, saúde e melhorias na qualidade de vida dos moradores das periferias e de toda classe social de baixa renda”. (linhas 15 e 16). Declara que enquanto isso não acontecer, é contra a redução da maioria.

O aluno conseguiu construir seus parágrafos com mais coerência, apesar de um pequeno problema verificado entre o primeiro e segundo parágrafos, que demonstrou fragmentação das ideias expostas. Verificamos ainda que ao compor os parágrafos, ele fez uso de alguns operadores argumentativos, conforme Koch (2004), que auxiliaram no fortalecimento da sua argumentação, destacamos: *além disso* (linha 8), utilizado para adicionar mais um argumento a favor da sua tese de que a redução não seria a melhor solução; *E* (linha 11) utilizado para somar argumentos, nesse caso, um dado estatístico que fortalece o argumento de que a redução atingiria os jovens mais vulneráveis; *Portanto* (linha 14) marcando sua conclusão, com base nos argumentos utilizados e *enquanto* (linha 16) estabelecendo uma ideia de temporalidade em relação ao enunciado anterior.

Em relação à organização textual, observamos que o aluno construiu sua argumentação fazendo uso de apenas um dos movimentos argumentativos estudados, *a aprovação* (VIGNER, 1996). Ele expõe sua posição e traz dados que deem suporte ao que defende. Não leva em conta os argumentos contrários ao seu posicionamento, mesmo sabendo que essa poderia ser uma boa estratégia argumentativa.

A próxima produção analisada é denominada 2ª PR3, disposta no Quadro 63. Vejamos:

Quadro 63 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR3)

1 *A impunidade dos menores*
 2 *A redução da maioridade penal é um assunto polêmico e está causando muita discussão*
 3 *não só pelo governo, mas também por boa parte da população. Na câmara dos deputados*
 4 *fizeram uma votação para reduzir a idade penal de 18 para 16 anos e esta foi aceita, mas*
 5 *com algumas exclusões, se por exemplo, um menor for “apanhado” por tráfico de drogas*
 6 *roubo, ou lesão corporal grave, não será preso, não responderá como um adulto. Um me-*
 7 *nor só será preso se participar de crimes hediondos, como: estupro, sequestro, latrocínio*
 8 *(roubo seguido de morte), homicídio com intenção de matar e lesão corporal seguido de*
 9 *morte.*
 10 *A maioria dos menores delinquentes sabe que fica impune, que as leis brasileiras são*
 11 *fracas e se aproveitam dessa impunidade para cometer crimes, roubam e matam sem se*
 12 *preocupar, se exibem nas redes sociais com armas e dinheiro, sem medo. Algumas pes-*
 13 *soas ainda dizem que eles não têm consciência do que fazem, que não são responsáveis*
 14 *pelos seus atos, isto é, não sabem quando estão fazendo algo horrendo, bárbaro. No en-*
 15 *tanto, penso o contrário, acredito que eles sabem muito bem o que estão fazendo quando*
 16 *tiram vidas inocentes e interrompem sonhos e planos.*
 17 *A população brasileira está insegura. Diariamente quando ligamos a televisão vemos*
 18 *notícias e reportagens de crimes envolvendo menores infratores. Eles roubam, torturam*
 19 *e matam cidadãos, causando medo à população. O assalto, por exemplo, já se tornou*
 20 *banal, e cada vez mais está sendo praticado por jovens, o pior, é que na maioria dos*
 21 *casos eles ficam impunes.*
 22 *Algumas pessoas dizem que quando um menor vai para a cadeia fica pior por influên-*
 23 *cia dos mais velhos e por medo de morrer acabam entrando em gangues, mas não credi-*
 24 *to nisso, pois eles já entram lá com hábito de cometer crimes, consequentemente, com*
 25 *ou sem influência eles poderão voltar a cometer crimes.*
 26 *Vários motivos me levam a acreditar que a redução da maioridade penal é necessária,*
 27 *o principal deles, é saber que muitos menores ficam impunes de seus crimes. Esses delin-*
 28 *quentes não podem ficar livres, devem pagar pelos crimes que cometem, devem ser pre-*
 29 *sos.*

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa segunda produção reescrita (2ªPR3), o aluno parte da ideia de que “a redução da maioridade penal é um assunto polêmico” (linha 2), mas não consegue desenvolver as ideias secundárias com precisão, por exemplo, não deixa claro que a votação da PEC que reduz a idade penal no Brasil ainda precisa passar por dois turnos de votação para ser aprovada. Em seguida, explica por quais crimes um menor poderá responder caso a redução seja aprovada. Nesse caso, não há nexos entre as informações apresentadas no parágrafo.

O segundo parágrafo é construído em torno do seguinte tópico frasal: “a maioria dos menores delinquentes sabe que fica impune e se aproveitam dessa impunidade para cometer crimes”. (linhas 10 e 11). O aluno apresentou em seu parágrafo uma ideia central, mas não conseguiu desenvolver as ideias secundárias com informações relevantes, tornando o parágrafo pouco persuasivo.

No terceiro parágrafo, o aluno parte da seguinte ideia principal: “a população brasileira está insegura” (linha 17) e consegue articular ideias secundárias a favor dessa ideia principal ao explicitar que: “Diariamente quando ligamos a televisão vemos notícias e reportagens de crimes envolvendo menores infratores” (linhas 17 e 18); “eles causam medo à população” (linha 19); “o assalto, por exemplo, já se tornou banal e na maioria das vezes eles ficam impunes” (linha 19 a 21).

No quarto parágrafo, parte da ideia de que “algumas pessoas acreditam que os menores ficam piores por influência de outros quando vão para a cadeia” (linhas 22 e 23), mas defende sua posição contrária ao enfatizar: “eles já entram lá com hábito de cometer crimes, consequentemente, com ou sem influência eles poderão voltar a cometer crimes” (linhas 24 e 25).

Finaliza seu texto retomando sua tese: “a redução é necessária... muitos menores ficam impunes de seus crimes” (linhas 26 e 27), e concluiu seu parágrafo afirmando que “eles devem pagar por seus crimes, devem ser presos” (linhas 28 e 29). O aluno organizou seus parágrafos em uma sequência lógica de ideias, contudo, notamos alguns problemas relativos ao desenvolvimento das ideias secundárias em alguns parágrafos e também excessos de informações que poderiam ser eliminados.

Ao longo do desenvolvimento dos parágrafos, verificamos que o aluno fez uso de alguns operadores argumentativos, destacamos: *não só... mas também* (linha 3), utilizado para estabelecer uma soma de ideias, de que a redução da maioria penal é um assunto polêmico para o governo e para boa parte da população; *ainda* (linha 13) introduz um pressuposto de que isso continua a acontecer: *algumas pessoas dizem que eles têm consciência do que fazem* (linha 13); *isto é* (linha 14) utilizado para esclarecer o enunciado: “não são responsáveis pelos seus atos” (linhas 13 e 14); *no entanto* (linhas 14 e 15) contrapõe um enunciado anterior que explicita o que algumas pessoas acreditam; *por exemplo* (linha 19) usado para exemplificar um tipo de crime cometido; *mas* (linha 23) marca uma relação de contrajunção em relação à ideia de que muitas pessoas acreditam que os menores ficam piores por influência dos presos mais velhos nas cadeias; *consequentemente* (linha 24) indicam uma ideia de conclusão em relação ao enunciado: “eles já entram lá com hábito de cometer crimes” (linha 24).

Verificamos na organização textual 2ªPR3, que o aluno faz uso de mais de um movimento argumentativo. Ele expõe sua posição e defende-a, configurando o que se entende por aprovação, mas também traz outros pontos de vista para refutar, em trechos como:

Algumas pessoas ainda dizem que eles não têm consciência do que fazem, que não são responsáveis pelos seus atos, isto é, não sabem quando estão fazendo algo

horrendo, bárbaro. **No entanto**, penso o contrário, acredito que eles sabem muito bem o que estão fazendo quando tiram vidas inocentes e interrompem sonhos e planos (linha 12 a 16).

Nesse trecho, o aluno põe em evidência um argumento defendido por algumas pessoas (de que os jovens não têm consciência dos seus atos) e depois o refuta. Marcamos de negrito a conjunção adversativa que marca o início da refutação. Notamos, porém, que o aluno não conseguiu construir uma contra-argumentação favorável já que não traz nenhuma justificativa plausível para sustentar sua opinião “acredito que eles sabem muito bem o que estão fazendo” (linhas 15 e 16).

Em outro trecho do texto, o aluno, mais uma vez traz um argumento alheio:

Algumas pessoas dizem que quando um menor vai para a cadeia fica pior por influência dos mais velhos e por medo de morrer acabam entrando em gangues, **mas não acredito nisso**, pois eles já entram lá com hábito de cometer crimes, conseqüentemente, com ou sem influência eles poderão voltar a cometer crimes.

Notamos que, nesse trecho, o aluno consegue articular melhor sua contra-argumentação ao enfatizar que ao entrar na cadeia os jovens já possuem o hábito de cometer crimes.

Vejamos, no Quadro 64 a seguir, a segunda produção reescrita (2ª PR4):

Quadro 64 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR4)

As verdades e “inverdades” da redução

1 *A redução da maioria penal no Brasil de 18 para 16 anos é um assunto discutido,*
 2 *não só no congresso, mas também por grande parte da população. Existem variadas opi-*
 3 *niões acerca desse tema, algumas pessoas se posicionam contra e outras a favor da redu-*
 4 *ção e cada uma delas tenta justificar sua opinião. Faço parte das pessoas que são contra*
 5 *a redução da maioria penal, pois acredito que não existem argumentos consistentes*
 6 *que a justifiquem.*

7 *A pressão para a redução da maioria penal está baseada em casos isolados, e não*
 8 *em dados estatísticos. Segundo a Secretaria Nacional de Segurança Pública, jovens entre*
 9 *16 e 18 anos são responsáveis por menos de 0,9% dos crimes praticados no país. Se fo-*
 10 *rem considerados os homicídios e tentativas de homicídios esse número cai para 0,5%.*
 11 *Os dados estatísticos mostram que são poucos casos de crimes cometidos pelos jovens.*
 12 *Logo, são “inverdades” algumas propostas para reduzir a maioria penal.*

13 *Além disso, temos o problema do sistema carcerário brasileiro que não apresenta es-*
 14 *trutura suficiente para manter mais presos, e se for pensar não é um bom lugar para nin-*
 15 *guém. A situação em que os presídios se encontram é um absurdo. Os jovens vão apren-*
 16 *der o quê na cadeia? Acredito que nada de bom, na verdade, eles vão aprender com*
 17 *outros presos mais “experientes” e vão sair piores da “escolinha do crime”. O jovem*
 18 *que sair de uma cadeia dificilmente conseguirá ser reinserido na sociedade, uma vez*
 19 *que ficará um longo período longe dos estudos, dos vínculos sociais e terá menos chan-*
 20 *ces de conseguir emprego. Isso certamente pode criar as condições para que eles vol-*
 21 *tem a cometer crimes.*

22 *Assim, acredito que a redução não é a melhor opção, pois as cadeias não ajudarão*
 23 *a vida de um jovem infrator e não diminuirá a criminalidade no Brasil. Deveriam criar*
 24 *criar medidas, por exemplo, um grupo de pessoas que já foram infratores no passado*
 25 *ajudando esses jovens que passam por essa situação e falar um pouco de sua história,*
 26 *compartilhar como conseguiram se libertar desse mundo do crime, entre outros.*
 27

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa segunda produção reescrita (2ªPR4), o aluno desenvolve o primeiro parágrafo em torno do seguinte tópico frasal: “a redução é um assunto bastante discutido pelo congresso e grande parte da população” (linhas 2 e 3). Em seguida, defende sua tese: *contra a redução da maioria penal* (linha 5 e 6), explicitando não haver argumentos consistentes que a justifiquem.

O segundo parágrafo é construído com base em um argumento que dá suporte a sua tese. O aluno introduz a seguinte ideia: “a pressão para a redução se baseia em casos isolados e não em dados estatísticos” (linhas 8 e 9). Para desenvolver sua ideia central, traz um dado da “Secretaria Nacional de Segurança Pública, o qual aponta que apenas 0,9% são cometidos por jovens entre 16 e 18 anos” e “se forem considerados os homicídios e tentativas de homicídios esse número para 0,5%” (linha 9 a 12).

O terceiro parágrafo é construído em torno do tópico frasal: “a situação do sistema carcerário brasileiro é precária” (linhas 14 e 15). No entanto, não consegue desenvolver com coerência as ideias secundárias, acaba repetindo praticamente a mesma ideia, de que os presídios se encontram em uma condição absurda. Somente nos últimos períodos do parágrafo consegue desenvolver melhor a ideia ao enfatizar: “que um jovem dificilmente será reinserido na sociedade”, pois não terá chances de estudar e dificilmente conseguirá emprego ao sair da cadeia, o que poderá levá-los a cometer crimes novamente.

No quarto parágrafo, o aluno finaliza seu texto reafirmando sua posição de que “a redução não é a melhor opção para diminuir a criminalidade no Brasil” (linhas 23 e 24), e que, na verdade, deveriam criar medidas para ajudar esses jovens infratores.

O texto apresenta parágrafos com argumentos consistentes, mas em alguns deles as ideias secundárias não estavam bem desenvolvidas. Ainda assim, o produtor conseguiu fazer uso de operadores argumentativos para estabelecer a sequência de ideias ao longo do texto e introduzir alguns argumentos, destacamos: *não só... mas também* (linha 3) utilizado para somar informações ao afirmar que é um assunto controverso para o congresso e para boa parte da população; *pois* (linha 6) usado para justificar o motivo de ser contra a redução; *logo* (linha 13) empregado para estabelecer uma conclusão em relação aos enunciados anteriores que enfatizavam ser os crimes cometidos por jovens um número irrisório; *além disso* (linha 14) utilizado para somar mais um argumento a favor da tese defendida; *uma vez que* (linhas 19 e 20) introduz uma justificativa em relação ao enunciado anterior de que o jovem dificilmente será reinserido na sociedade; *assim* (linha 23) introduz uma conclusão em relação aos enunciados anteriores; *para que* (linha 21) explicita uma finalidade em relação à possibilidade de voltar a cometer crimes; *pois* (linha 23) utilizado para justificar o porquê de a redução não ser a melhor opção e *por exemplo* (linha 25) empregado para exemplificar uma medida que deveria ser criada para ajudar os jovens infratores.

Em relação à organização texto, observamos que o aluno construiu sua argumentação fazendo uso do movimento argumentativos de *aprovação* (VIGNER, 1996). Ele expõe sua posição contrária à redução da maioria penal e, em seguida, traz vários argumentos para reforçar seu posicionamento.

As análises das reescritas textuais (1ªPR e 2ªPR) representam uma mostra dos resultados alcançados ao longo da aplicação das oficinas e a reescrita dos textos. Verificamos, nesse sentido, melhorias significativas nas produções dos alunos, mas também observamos que alguns problemas ainda persistem em suas produções. Entendemos que essas dificuldades ainda presentes fazem parte desse percurso de ensino-aprendizagem da escrita.

Vejamos, a seguir, a produção, a análise e a divulgação do artigo de opinião, intitulado Produção Final (PF).

6.4 PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO (PF)

Após a produção da 2ªPR, aplicamos as três últimas oficinas, conforme o Plano Geral III (Quadro 9). Na primeira oficina realizada, trabalhamos com as principais características acionadas na produção de um artigo de opinião. Nessa direção, focamos o contexto de produção desse texto demonstrando as diferentes estratégias argumentativas utilizadas.

Optamos pela produção desse gênero textual, porque esperamos que os alunos sejam capazes de expor seu posicionamento frente a um assunto controverso, por meio de argumentos fundamentados. Ao elaborar seu texto, o aluno precisará se informar sobre o assunto e refletir para construir seus argumentos. Isso é de suma importância para sua vida social, já que ele poderá se tornar mais capacitado para emitir e defender opiniões.

Acreditamos que o conhecimento acerca das estratégias argumentativas abordadas nas oficinas anteriores poderá servir de suporte para a produção do artigo de opinião. Apesar de os assuntos terem sido trabalhados aos poucos, durante a aplicação das oficinas, tentamos demonstrar aos alunos que as estratégias abordadas aparecem em conjunto em textos argumentativos, principalmente, no artigo de opinião e que são utilizadas porque o produtor busca obter sucesso em seu intento, que é a adesão do leitor.

Depois de conhecer com mais profundidade, os aspectos mais relevantes do artigo de opinião, os alunos foram solicitados a produzi-lo. Na proposta, eles fizeram a leitura de dois textos motivadores, intitulados, respectivamente: *Suécia: maioria penal aos 15, população armada e presídios vazios por falta de criminosos* (REVOLTA BRASIL, 2015) e *Como funciona a maioria penal em Cuba, Irã, EUA e outros países* (SILVA; CALIXTO, 2015), disponíveis na íntegra no Anexo C.

Explicitamos a seguir, no Quadro 65, o comando da produção textual.

Quadro 65 – Comando da produção textual

Os textos acima focalizam o tema da redução da maioria penal em diferentes países. A partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema e os textos motivadores, escreva um **artigo de opinião**, que será exposto no mural e no blog de sua escola, defendendo sua opinião sobre a redução da maioria penal no Brasil.

Fonte: Autoria própria (2016)

Todos os alunos da turma produziram o artigo de opinião, totalizando quinze textos, apenas dois deles se negaram a participar da reescrita. Procuramos, a partir das produções

realizadas, orientar os alunos a reescrever seus textos com base na correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010). Esse tipo de correção consiste em apontamentos realizados pelo professor, ao final do texto do aluno, em forma de bilhetes, que apresentam aspectos globais do texto, elogiando o que for positivo e orientando a refacção dos aspectos negativos.

Nos bilhetes, utilizados como forma de avaliação, buscamos focar os aspectos globais do gênero produzido, mas principalmente o conteúdo textual. Vejamos, adiante, a análise de três artigos de opinião.

6.4.1 Análise dos artigos de opinião dos alunos PF4, PF7 e PF9

Dentre os treze textos produzidos (consideramos os que participaram da reescrita), selecionamos três para ser analisados. Esses textos foram escolhidos por dois motivos: primeiro, porque os alunos conseguiram refletir sobre as orientações apresentadas; e segundo, porque demonstraram interesse em ampliar suas ideias. Esses alunos conseguiram responder aos questionamentos propostos e seguiram as dicas na sua reescrita, isso deixa explícito que houve interação entre professor, texto e aluno.

A forma como os bilhetes foram escritos também deve ser considerada. Buscamos escrever de maneira informal, e optamos por algumas expressões que não demonstrassem um caráter de ordem, mas sim, de sugestões. Ainda que os bilhetes tenham sido escritos praticamente da mesma forma para todos os alunos, alguns não conseguiram corresponder às expectativas, talvez tenham sido indiferentes ao bilhete, já que não ampliaram suas ideias, nem pararam para refletir sobre seu texto.

Os artigos de opinião selecionados para análise são dos alunos 4, 7 e 9. Chamamos a produção do artigo de opinião de PF (Produção Final) e designamos os textos de PF4, PF7 e PF9. Nessas produções, pretendemos analisar:

- a) se os alunos conseguiram produzir seu artigo de opinião levando em consideração as principais estratégias argumentativas estudadas e de acordo com o seu contexto de produção;
- b) de que maneira a orientação de reescrita, por meio de bilhetes, favoreceu para a melhoria dos textos produzidos.

Organizamos a análise da seguinte maneira: explicitamos a primeira versão do artigo de opinião produzido, depois trazemos o bilhete (tipo de avaliação realizada pelo professor) e finalizamos com a segunda versão do texto, produzida após as orientações. Abaixo de cada artigo de opinião realizamos as análises.

Vejamos, a seguir, no Quadro 66, o artigo de opinião PF4:

Quadro 66 – Produção do Aluno 4 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)**Artigo de opinião PF4 (Versão 1)**

A redução não é a melhor opção

A redução da maioridade penal no Brasil, de 18 para 16 anos estão sendo um assunto bastante debatido, não só no Congresso, mas também por grande parte da população e que divide opiniões. Dentre as diferentes opiniões, faço parte das que são contra.

No Brasil, os presídios são superlotados, não tem capacidade para mais presos. Sendo assim, diminuir a idade penal não ajudaria os jovens infratores. Por exemplo, na Indonésia, os adolescentes são vítimas de abuso sexual ao compartilhar celas com adultos.

Apesar da maioria da população acreditar que reduzir a maioridade penal ajudará a diminuir a criminalidade no Brasil, creio que isso não acontecerá.

Caso a redução seja aprovada vai atingir mais os jovens da periferia. Apesar do preconceito ter diminuído nas últimas décadas, esses adolescentes continua vulnerável na nossa sociedade os jovens carentes ou sem uma “família estruturada” são as maiores vítimas do mundo do crime.

Portanto, acredito que a redução não é a melhor opção, pois certamente as cadeias não ajudaria a reabilitar os jovens infratores. O ideal seria criar novos projetos que motivassem os jovens a não entrar no mundo do crime, além disso, que o governo investisse em educação de qualidade.

Bilhete (avaliativo)

Você escreveu um bom texto, demonstra conhecer bem sobre o assunto, conseguiu mobilizar o esquema argumentativo, fazendo uma boa contextualização na introdução, no desenvolvimento, trouxe argumentos pertinentes e concluiu dando sugestões favoráveis para a melhoria de vida dos jovens. Só precisa de alguns ajustes em relação aos aspectos formais, mais esclarecimentos em alguns parágrafos e poderia também explorar mais argumentos a favor de sua tese.

Tente reescrever o último período do primeiro parágrafo, de forma mais clara, justificando sua posição. Tente relacionar o segundo parágrafo ao anterior.

No segundo parágrafo, você afirma que os presídios não têm capacidade para mais presos e por isso diminuir a idade penal não ajudaria os jovens infratores. Tente esclarecer melhor essa informação, não ajudaria somente por que as cadeias estão superlotadas ou existem outros motivos?

No terceiro parágrafo, afirma que a maioria da população acredita que reduzir a maioridade penal ajudará a diminuir a criminalidade no Brasil, mas que você não acredita que isso vai acontecer. Por quê? Esclareça. Justifique sua opinião.

No quarto parágrafo, tente reescrever levando em conta a concordância verbal e a pontuação. Releia-o e tente identificar os problemas presentes na construção.

Busque relacionar os parágrafos uns aos outros, com o uso de operadores argumentativos, em alguns trechos estão bem empregados, mas em outros não.

A conclusão está boa.

Artigo de opinião PF4 (versão reescrita)

A redução não é a melhor opção

A redução da maioridade penal no Brasil de 18 para 16 anos está sendo um assunto bastante debatido, não só no Congresso, mas também por grande parte da nossa população. Esse assunto tem dividido diferentes opiniões e dentre essas opiniões, faço parte dos que defendem uma posição contrária à aprovação dessa lei.

Um dos motivos que me fazem acreditar que a redução da idade penal não será uma boa ideia, é o fato de aqui no Brasil não termos capacidade para mais presos em nossos presídios, que se encontram superlotados. Sendo assim, diminuir a idade penal não ajudaria os jovens infratores, pois uni-los a criminosos mais velhos seria um incentivo para continuar no mundo do crime. Os jovens passam a ser vítimas dos adultos nas prisões. Na Indonésia, por exemplo, os adolescentes são vítimas de abuso sexual ao compartilhar celas com adultos.

Apesar de a maioria da população acreditar que a redução da maioridade penal ajudará a diminuir a criminalidade no Brasil, creio que isso não acontecerá. Os dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública indicam que jovens entre 16 e 18 anos são responsáveis por menos de 0,9% dos crimes praticados no país, logo, os adultos cometem mais crimes que os jovens.

Devemos considerar também, que se a redução da idade penal for aprovada, os jovens da periferia serão os mais atingidos. Ainda que o preconceito tenha diminuído nas últimas décadas, esses adolescentes continuam vulneráveis em nossa sociedade. Os jovens carentes ou sem uma família “estruturada” são as maiores vítimas do mundo do crime.

Portanto, acredito que a redução não é a melhor opção, pois certamente as cadeias não ajudarão na reabilitação desses jovens infratores. O ideal seria criar projetos que motivassem esses jovens a não se envolverem com o crime, além disso, que o governo investisse em educação de mais qualidade.

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa PF4, o aluno demonstra ter conhecimento sobre a temática abordada; utiliza uma linguagem que condiz com o público ao qual se dirige (professores e alunos) e escreve com o objetivo de convencer o leitor, pois consegue construir argumentos consistentes para a defesa de sua tese. Ao se posicionar contrário à redução da maioridade penal: “acredito que não seja a melhor opção”, ele faz uso das estratégias argumentativas estudadas ao longo das oficinas.

No primeiro parágrafo, o aluno contextualiza o assunto e traz seu posicionamento: “faço parte dos que defendem uma posição contrária à aprovação dessa lei”. No segundo, terceiro e quarto parágrafos, ele desenvolve diferentes argumentos. No quinto e último parágrafo, reforça sua posição e sugere possíveis medidas para a diminuição da criminalidade por parte dos jovens.

No segundo parágrafo, o aluno argumenta sobre a “superlotação dos presídios”; “a influência dos criminosos mais velhos sobre os jovens infratores” e o “fato de esses jovens

serem vítimas dos adultos nas prisões”. Para dar suporte ao que defende no penúltimo período, traz um *argumento por exemplificação*, ao citar os casos ocorridos na Indonésia.

No terceiro parágrafo, o aluno utiliza o seguinte argumento: “a maioria da população acredita que a redução da maioridade penal ajudará a diminuir a criminalidade”. Mas refuta, em seguida: “creio que isso não acontecerá”. Para sustentar seu argumento, o aluno faz uso de um dado estatístico.

No quarto parágrafo, o aluno argumenta que “os jovens da periferia serão os mais atingidos, caso a redução seja aprovada”. Desenvolve esse argumento esclarecendo que “os jovens carentes e que possuem uma família ‘desestruturada’ são as maiores vítimas do mundo do crime”.

Verificamos que o aluno conseguiu desenvolver seus parágrafos de maneira satisfatória, pois tentou explorar com clareza os seus argumentos e utilizou mais de um tipo de argumento a favor de seu posicionamento. Além dessa estratégia, estudada nas oficinas, notamos que ele conseguiu fazer uso de outras, dentre as quais, destacamos: alguns operadores argumentativos (“não só... mas também; sendo assim, apesar de, ainda que”, entre outros), utilizados para articular períodos e parágrafos e direcionar os argumentos ao longo do texto; os modalizadores que favoreceram sua argumentação (“creio, acredito, certamente”) e o *movimento argumentativo de aprovação* como predominante ao defender seu ponto de vista usando dados e justificativas.

Em relação ao bilhete (avaliativo), produzido após a primeira produção do artigo de opinião, notamos que o aluno conseguiu atender não só aos critérios solicitados mas também ampliou suas ideias e melhorou seu texto. Nesse sentido, solicitamos que, ao reescrever seu texto, o aluno esclarecesse melhor o último período do primeiro parágrafo e tentasse relacioná-lo ao segundo parágrafo e ele conseguiu relacionar de forma satisfatória, ao explicitar: “um dos motivos que ...”. Além disso, conseguiu explorar a ideia da superlotação dos presídios, especificando outros motivos que não contribuem para ajudar os jovens infratores.

Pedimos para que o aluno esclarecesse, no terceiro parágrafo, o porquê de não acreditar que a redução diminuirá a criminalidade. E ele, para justificar sua posição, traz um dado estatístico extraído da Secretaria Nacional de Segurança Pública. No quarto parágrafo, como solicitado, o aluno conseguiu reescrevê-lo fazendo as correções estruturais necessárias.

Vejam, a seguir, no Quadro 67, a produção denominada PF7:

Quadro 67 – Produção do Aluno 7 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)

Artigo de opinião PF7 (versão 1)

Os jovens precisam de limites

A maioria penal é um assunto muito comentado pelas pessoas, então foi criada a PEC 171/1993 (Proposta de Emenda à Constituição) que reduz a maioria penal no Brasil e que caso seja aprovada os jovens de 16 anos deverão responder como adulto pelos crimes cometidos. Os jovens precisam ter responsabilidade e responder severamente pelos seus crimes. Muitos jovens respondem pelos seus crimes se tratando em casas de apoio, mas acredito que essa punição não é suficiente, pois eles depois que saírem da casa de apoio poderão vir a cometer crimes novamente, e tendo uma punição severa podem ficar com medo de voltar aquele lugar, “a cadeia”.

Sabemos que o sistema carcerário do Brasil não tem condições de suportar tantos presos, além disso, não sabemos se esses jovens criminosos irão ressocializar ao sair da cadeia, isto é, se vão ter uma vida normal, assim como qualquer pessoa. Mas esses jovens não podem ficar nas ruas livres porque a qualquer momento podem tirar a vida de um inocente. 87 % da população acredita que a redução da maioria penal pode sim ajudar o país a melhorar, sei que nem sempre a opinião da maioria é a correta, mas nesse caso, é a mais sensata.

Considero então que a redução da maioria penal pode melhorar o país e fazer dele um país mais seguro. Se esses jovens responderem pelos seus atos poderão quando sair da cadeia se conscientizarem de que pagaram pelos seus erros. Melhor que aturar a cadeia é ser uma pessoa de bem e livre.

Bilhete (avaliativo)

Seu texto melhorou bastante desde a última produção, demonstra que você conseguiu amadurecer suas ideias, você busca contextualizar o assunto, defende seu ponto de vista e utiliza argumentos para isso. Só precisa de ajustes na estrutura do texto e uns esclarecimentos em alguns trechos, por isso, sugiro algumas mudanças e complementações.

Tente modificar o título, colocando algo que tenha mais a ver com as ideias que desenvolve em seu texto.

Sugiro que você transforme o primeiro parágrafo em dois e organize-o melhor. No primeiro você contextualiza, mas reflita sobre ideia que você coloca: A PEC 171/1993 foi criada porque é um assunto muito comentado? O que você acha de os jovens responderem como adultos pelos crimes? Qual seu posicionamento? Justifique-se.

Ao organizar o segundo parágrafo em sua reescrita, você utilizar a ideia que colocou: “os jovens infratores ao cometer seus crimes vão responder por eles em casas de apoio”. Mas precisa desenvolvê-la. Você diz que mandar os jovens infratores para casas de apoio não é uma punição suficiente. Por quê? Afirma que ao sair desse lugar os jovens poderão cometer crimes novamente. Existem falhas nessas casas de apoio? Quais? Por que um jovem ao sair dela poderá voltar a cometer crimes?

No segundo parágrafo, você afirma que o sistema carcerário não tem condições de suportar tantos presos. Por quê? O que sugere que seja feito?

No final do segundo parágrafo, você traz um dado, mas precisa citar a fonte de onde extraiu essa informação, fazer relação com as ideias presentes no parágrafo e também com o que acredita e defende.

Artigo de opinião PF7 (versão reescrita)

A prisão é a solução

A criação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que reduz a maioria penal no Brasil de 18 para 16 anos tem gerado muita polêmica na sociedade. Se essa proposta for aprovada, os jovens terão que responder como adultos pelos crimes cometidos. Acredito que isso pode fazer do Brasil um país mais seguro.

Quando cometem crimes, os jovens infratores, geralmente, são mandados para a Fundação Casa e devem responder por eles, porém não acredito que essa punição seja suficiente. Esse lugar para onde os jovens são mandados não põe medo neles, depois que saírem da Fundação poderão cometer crimes novamente. Casas de apoio falham na hora de educar esses jovens. Só uma punição mais severa poderá causar medo nos jovens infratores ou fazer com que eles mudem, e essa punição tem que ser na prisão.

No entanto, sabemos que o sistema carcerário do Brasil está superlotado e não tem condições de suportar mais presos. Uma das soluções para isso, seria o governo investir no aumento e melhoria dos presídios, para que esses jovens não fiquem livres nas ruas, podendo a qualquer momento tirar a vida de um inocente.

Acredito que a redução da maioria penal pode melhorar nosso país e torná-lo mais seguro. Se os jovens infratores responderem pelos seus atos poderão ao sair da cadeia, se conscientizar de que pagaram pelos seus erros. Melhor que aturar a cadeia é ser uma pessoa do bem e livre.

Fonte: A autoria própria (2016)

Nessa versão reescrita PF7, o aluno contextualiza o assunto controverso e defende seu ponto de vista de que *a redução da maioria penal sendo aprovada poderá fazer do Brasil, um país mais seguro*. Em seguida, ele desenvolve dois *argumentos por raciocínio lógico* para sustentar sua posição.

No segundo parágrafo, argumenta: “casas de apoio para onde os jovens infratores são mandados falham na hora de educar e eles acabam cometendo crimes novamente ao sair desse ambiente, afirma que só uma punição mais severa poderá fazer esses jovens mudarem”. No terceiro parágrafo, argumenta que “o governo poderia investir nos presídios, para que jovens infratores que cometem crimes brutais possam pagar pelos seus atos e não fiquem livres nas ruas podendo a qualquer momento tirar a vida de um inocente”. O aluno finaliza seu texto, reafirmando seu posicionamento “a redução da maioria penal pode melhorar nosso país e torná-lo mais seguro”.

O aluno PF7, em sua versão reescrita, conseguiu fazer uso das estratégias trabalhadas ao longo das oficinas, utilizou diferentes tipos de argumentos, como explicitado nos parágrafos anteriores; articulou melhor seus parágrafos utilizando alguns operadores argumentativos (Se, quando, porém); fez uso de modalizadores (acredito, pode, geralmente) e construiu sua argumentação fazendo uso do movimento de *aprovação*, na medida em que defende seu ponto de vista, justificando e problematizando o assunto.

A orientação, por meio do bilhete (avaliativo), foi favorável. Solicitamos que o aluno modificasse seu título, o que foi devidamente atendido. Pedimos ainda que dividisse o primeiro parágrafo em dois e tentasse esclarecer melhor seu posicionamento e os argumentos para sua defesa. O aluno conseguiu explorar sua ideia acerca das casas de apoio e também sobre o sistema carcerário. Solicitamos, também, que ele citasse uma fonte de onde extraiu um dado na versão 1, talvez, por não ter essa informação, ele deixou de colocá-la na versão reescrita. No Quadro 68, temos o artigo de opinião PF9:

Quadro 68 – Produção do Aluno 9 (versão 1, bilhete do professor, versão reescrita)

Artigo de opinião PF9 (versão 1)

Já chegamos nesse ponto?

A redução da maioria penal é um assunto bastante discutido no Congresso. A PEC 171/1993 (Proposta de Emenda à Constituição) visa diminuir a maioria penal de 18 anos para 16.

Na Suécia, os jovens são julgados criminalmente a partir de 15 anos e o porte de armas lá é liberado, cerca de 31% da população tem porte de armas. Nos Estados Unidos uma pessoa com mais de doze anos é julgada pelos seus atos. Uma pesquisa realizada pela justiça juvenil nacional mostrou que pelo menos 200 mil jovens abaixo de 18 anos está preso ou espera julgamento em meio a adultos.

Está na hora do Brasil parar com essa burocracia toda, estamos discutindo o assunto da maioria penal por muito tempo, quantas pessoas já não foram mortas enquanto aqueles parlamentares estão sentados naquelas poltronas.

Devemos fazer como nos Estados Unidos e superlotar mais ainda a rede presidiária, com decisões ineficazes que não levam a lugar nenhum, submetendo os jovens a locais precários e fazendo com que eles sejam sexualmente violentados?

Deveríamos investir em locais de lazer, em escolas, em vez de prisões. Sou contra a redução da maioria penal, mas se os parlamentares não acharem uma solução para esse assunto de uma vez por toda, a sociedade vai se sentir desprotegida e não vai demorar para que o Brasil comece a usar suas próprias armas contra esses jovens criminosos.

Bilhete (avaliativo)

No seu texto você traz informações interessantes sobre países como a Suécia e Estados Unidos, além disso, concluiu seu texto dando algumas sugestões viáveis para a melhoria de vida dos jovens. Entretanto, algumas informações estão confusas, o que dificulta no convencimento do leitor.

Sugiro, primeiro que você modifique seu título. Após refazer seu texto, tente colocar um novo título que tenha relação com as ideias desenvolvidas ao longo do texto.

No primeiro parágrafo, você pode esclarecer melhor, a redução da maioria é discutida somente no Congresso? E a população, como fica diante desse assunto? Com a aprovação da PEC, o que acha que acontecerá no Brasil? Qual seu posicionamento sobre esse assunto?

No segundo parágrafo você traz a informação da maioria penal na Suécia e Estados Unidos. Esses exemplos podem servir de suporte para um argumento que pretende defender. Tente reelaborar esse parágrafo, pensando sobre que relação você pode fazer desses países e do Brasil.

No terceiro parágrafo você diz que a redução da maioridade penal já é discutida há muito tempo, e que as pessoas são mortas, enquanto isso... falta complementar. O que você acha que deve ser feito então?

Tente reescrever o quarto parágrafo fazendo uso da mesma ideia, mas tome cuidado com o que afirma. Reflita, os presídios nos Estados Unidos são iguais aos do Brasil? O tratamento é o mesmo? Nos Estados Unidos adolescentes e adultos ficam presos juntos?

Sugiro que refaça sua conclusão, reafirme seu posicionamento. Você pode utilizar as mesmas sugestões de mudanças ou ampliar a ideia.

Artigo de opinião PF 9 (versão reescrita)

Redução da idade penal no Brasil: medida ineficaz

A redução da maioridade penal é um tema bastante discutido no Congresso e em toda a sociedade. Com a criação da PEC 171/1993 (Proposta de Emenda à Constituição) que visa diminuir a idade penal de 18 para 16 anos, as pessoas se dividem em diferentes opiniões, umas contra e outras a favor da proposta.

Em vários países a idade penal é regulamentada por diferentes leis. Na Suécia, por exemplo, os jovens já respondem criminalmente aos quinze anos de idade e nos Estados Unidos, a pessoa pode ser julgada como adulto com doze anos de idade. Mas no Brasil, somente aos dezoito anos deve-se responder como adulto pelos crimes cometidos. Nessa idade, um jovem certamente terá maturidade para responder pelos seus atos.

Será que devemos fazer como nos Estados Unidos e na Suécia, prender crianças e adolescentes? Superlotar a rede presidiária é uma decisão ineficaz, submeter jovens a locais precários e fazer com que tenham contato com criminosos adultos, aqui no Brasil, poderá agravar a situação desses jovens. Nas prisões, esses jovens poderão ser violentados sexualmente e sofrer maus-tratos, e ao sair das prisões poderão aplicar esses atos nas ruas, ou cometer crimes piores.

Reduzir a idade penal não é benefício para nossa população, deveríamos investir em locais de lazer, em escola de qualidade, em vez de construir prisões. Os parlamentares poderiam debater outras formas de diminuir a violência no Brasil. Enquanto eles discutem a aprovação dessa lei, só nos resta a sensação de falta de segurança e medo.

Fonte: Autoria própria (2016)

Nessa versão reescrita PF9, percebemos que o aluno conseguiu superar as expectativas. Na sua primeira versão do artigo de opinião, ele demonstra ter conhecimento acerca da temática, mas não consegue articular essas ideias de modo coerente e construir argumentos consistentes. Com as sugestões, por intermédio do bilhete (avaliativo), verificamos que ele conseguiu ampliar suas ideias e concatená-las com as informações que estavam à disposição.

No primeiro parágrafo, ele contextualiza o assunto com mais clareza; no segundo parágrafo, utiliza os países citados na primeira versão (Suécia e Estados Unidos) para mostrar como funciona a idade penal e consegue fazer relação com o Brasil, para em seguida, demonstrar seu posicionamento: “Nessa idade, um jovem certamente terá mais maturidade para responder pelos seus atos”.

No terceiro parágrafo, introduz uma pergunta retórica para argumentar em seguida. Na reescrita, o aluno refaz o parágrafo, retira o que produziu na primeira versão e argumenta que “superlotar a rede presidiária é uma medida ineficaz”; justifica seu posicionamento explicando que “unir os jovens infratores aos adultos, aqui no Brasil, poderá agravar a situação, pois esses jovens poderão ser violentados sexualmente e sofrer maus-tratos, e assim, ao sair da cadeia poderão cometer crimes piores”. No quarto parágrafo, o aluno conclui seu texto reforçando seu posicionamento e sugerindo algumas medidas: “deveríamos investir em locais de lazer, em escola de qualidade, em vez de construir prisões”.

Verificamos que o aluno conseguiu articular melhor seus parágrafos e fez uso das estratégias argumentativas estudadas: utilizou alguns operadores argumentativos (por exemplo, e, enquanto) e modalizadores que favoreceram sua argumentação (certamente, poderão, deveríamos) e fez uso do *movimento argumentativo de aprovação* como predominante ao defender seu ponto de vista.

Acreditamos que o trabalho de reescrita em forma de bilhetes (avaliativos), por sua característica informal de se dirigir ao aluno, fazendo com que ele olhasse para seu texto com base em apontamentos mais precisos, menos complexos, revelou-se motivante para a maioria desses alunos e auxiliou na melhoria da construção da escrita argumentativa. A correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010) transformou este trabalho, por vezes encarado pelos alunos como maçante, em uma tarefa mais agradável.

Ao analisar os artigos de opinião, percebemos que os alunos conheciam a estrutura do texto que foram solicitados a produzir. A maioria deles seguiu, praticamente, os mesmos critérios de organização textual, todos contextualizaram o assunto em questão, expuseram seu ponto de vista, buscaram desenvolver argumentos para a defesa dele, concluíram seu texto tentando propor medidas para reafirmar sua posição ou solucionar o problema e também fizeram uso de estratégias argumentativas trabalhadas ao longo das oficinas (diferentes tipos de argumentos, modalização, operadores argumentativos, movimentos argumentativos). A melhoria, desde a produção diagnóstica (PD) até a produção final (PF), é reflexo de um trabalho que exige tempo e persistência, pois, durante esse processo, muitas resistências precisaram ser superadas, entre elas, a proposta de reescrita de forma contínua. Encontramos resistência por parte dos alunos nesse tipo de atividade, pois eles a confundiam com o “passar a limpo” ou não se sentiam motivados a reescrever mais de uma vez.

Observamos, que o artigo de opinião (produto final) ainda poderia ser alvo de novas reflexões, bem como servir de suporte para o estudo de novas estratégias argumentativas. Contudo, demos por encerrada essa produção, porque os alunos já se diziam “saturados”.

Enfatizamos, neste estudo, que conseguimos superar a dificuldade de reescrita dos alunos. Nas atividades de produção de texto, eles já questionam quando receberão o bilhete (avaliativo) para reescrevê-lo.

6.5 DIVULGAÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Conforme foi combinado com a turma no início da proposta textual, os textos (produto final) seriam expostos no mural escolar e inseridos no blog da escola. Após a última produção do artigo de opinião, denominada (PF), os alunos digitaram seu texto e depois confeccionamos alguns materiais para a organização do mural escolar, o qual foi exposto, conforme a Figura 12:

Figura 12 – Mural escolar



Fonte: A autoria própria (2016)

Com isso, os demais alunos e professores da escola puderam ler os textos produzidos pelos alunos da turma pesquisada e puderam trocar ideias com eles a respeito da produção. Alguns alunos-autores mencionaram que receberam críticas e elogios sobre seu texto, mas que não ficaram chateados, pois tinham entendido que um assunto controverso geraria posicionamentos diferentes e que se sentiam preparados para defender sua posição.

Depois da exposição no mural escolar, inserimos todos os artigos de opinião no blog da escola, que pode ser acessado pelo seguinte endereço: <<http://carlosgomes9ano.blogspot.com.br/>>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deparamo-nos, no ensino fundamental, com alunos, que na sua maioria, possuem dificuldades acentuadas de compreensão e falta de leitura, o que reflete significativamente na produção textual. No contexto no qual aplicamos esta pesquisa não é diferente, os alunos demonstraram em sua primeira produção escrita denominada produção diagnóstica (PD), dificuldades em elaborar argumentos consistentes para defender seu ponto de vista; cometeram falácias de generalizações; não conseguiram articular os períodos e parágrafos com coerência; e copiaram trechos de textos motivadores. Diante desses problemas, nós nos questionamos de que maneira poderíamos minimizá-los ou superá-los.

Sabemos que nos cabe, como professores de língua portuguesa, proporcionar aos alunos o contato com textos de qualidade que circulam socialmente. As práticas reais de utilização da linguagem é um dos principais instrumentos que deve fazer parte das aulas e que possivelmente poderá ampliar as capacidades de leitura e escrita do aluno. Partindo dessa perspectiva, buscamos trabalhar com uma variedade de textos argumentativos, refletindo sobre as especificidades desse tipo de texto e demonstrando ao aluno que esses textos possuem motivações para ser produzidos. Era importante que o aluno percebesse, conforme enfatiza Geraldi (2003, p. 160) que ao produzir um texto é necessário “ter o que dizer, para quem dizer, que se tenha razão para dizer e que estratégias utilizar para isso”. Com essa reflexão, pretendíamos demonstrar que eles não deveriam produzir um texto somente para cumprir uma tarefa escolar, como muitos fazem, mas que deveriam se sentir motivados a isso.

Para a realização das aulas, temos como suporte o livro didático de língua portuguesa, que poderia subsidiar nossa prática de maneira significativa, porém, verificamos que nem sempre isso acontece. Na análise do Livro Didático de Português, constatamos a deficiência de muitas propostas textuais com gêneros argumentativos, que não contribuíam para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Com isso, verificamos a necessidade de buscar suporte teórico que nos auxiliasse a desenvolver um trabalho com a produção escrita argumentativa de maneira mais aprofundada.

Por meio de vários autores, buscamos nos aprofundar no estudo de diferentes estratégias argumentativas, a fim de nos orientarmos para a elaboração das oficinas propostas. Os textos produzidos pelos alunos em diferentes etapas foram nosso objeto de análise e nosso “guia” para a elaboração das atividades. Partimos da proposta de Geraldi (2003), que considera que a produção de textos deve fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem. Com base nas dificuldades presentes nas produções desses alunos, aplicamos aulas com o intuito de

superá-las. Ressaltamos, contudo, que nem sempre as atividades elaboradas foram eficazes na efetivação do que objetivávamos. Assim, por vezes, realizamos diversas alterações a fim de obter o melhor resultado para atingir nossos objetivos.

Realizando um comparativo das PD, 1ªPR e 2ªPR, verificamos que, ao tomar conhecimento das estratégias argumentativas estudadas durante a aplicação das oficinas e após a realização de diversas atividades durante esse processo de ensino-aprendizagem, os alunos demonstraram ter conhecimento das estratégias estudadas e, aos poucos, foram conseguindo articulá-las melhor na sua construção textual. Enfatizamos que nem todas as dificuldades verificadas na PD foram completamente sanadas, mas que a maior parte dos problemas foi superado.

O processo de reescrita durante a aplicação das oficinas e, principalmente, na última intervenção proposta pelo professor, foi importante para que o aluno compreendesse que o texto não é um produto acabado, que precisa ser revisado e reescrito e, por isso, passa por etapas de reajustes. Foi importante, também, para que o aluno entendesse que o papel do professor não é somente o de corretor gramatical mas também o de partícipe desse processo de construção textual. Na medida em que o professor sugere, opina e faz o aluno refletir sobre sua produção (GERALDI, 2003), ele passa a assumir um papel concreto nessa interação. Acreditamos que essa interação foi responsável por motivar a reescrita textual do artigo de opinião. Ao realizar a leitura do bilhete avaliativo escrito pelo professor, intermediado pela proposta de Ruiz (2010), a maioria dos alunos se revelou preocupada em tentar esclarecer o que pretendia explicitar.

Verificamos que o modelo do gênero (como forma) não foi empecilho para os alunos. A maioria deles seguiu praticamente os mesmos critérios de organização textual. As dificuldades evidenciadas durante a realização das análises textuais diziam respeito à ausência de conhecimentos sobre a temática e, principalmente, ao emprego adequado das estratégias argumentativas. Consideramos que o trabalho aprofundado da temática abordada e o conhecimento de algumas estratégias argumentativas estudadas ao longo das oficinas possibilitaram aos alunos suporte para a produção do artigo de opinião. Contudo, sabemos que o trabalho com a escrita argumentativa pode ser ampliado e outras estratégias argumentativas podem ser acionadas nessa prática.

O trabalho de reescrita, intermediado pela proposta de Ruiz (2010), trouxe-nos resultados significativos. Remetemos esse aperfeiçoamento da produção textual ao que Geraldi (2003) chama de relação interlocutiva. Quando o aluno é solicitado a produzir seu texto para os demais alunos da escola e para as pessoas que acessam o blog escolar, eles entendem que precisam adequar seu texto ao público-alvo. Porém, no ato da escrita, nem sempre ele consegue

expor com clareza o que deseja exprimir. A atuação do professor, como coautor dessas produções, constitui-se como um processo concreto de interação, no qual o aluno é direcionado a se aprofundar na sua própria escrita, a se reconhecer como autor daquilo que produz. Ademais, o modo como o professor intervém no texto do aluno demonstra seu interesse pela “palavra do aluno” e este, ao buscar refletir sobre os apontamentos do professor, amplia as possibilidades de conhecimento sobre a escrita.

Esta pesquisa foi desenvolvida considerando as características dos alunos e das condições disponíveis na escola durante a nossa intervenção. É importante considerar que este trabalho demanda tempo e exige paciência. Portanto, dependendo do público, talvez não apresente os mesmos resultados que conseguimos obter. Em nossa intervenção, ainda que os alunos reclamassem em alguns momentos, durante as oficinas realizadas, eles se mostraram dispostos a aprender.

Buscamos trabalhar com o aprimoramento das capacidades de leitura e escrita, por meio do ato de argumentar, porque reconhecemos que o aluno, muitas vezes, sai do nível fundamental sem dominar essa competência tão importante para a sua atuação crítica e reflexiva perante a sociedade e esperamos que os conhecimentos construídos façam parte da vida deles para além dos “muros escolares”. Enfatizamos a importância de desenvolver estudos sobre o ensino da argumentação escrita nos diversos níveis do ensino fundamental, não somente nos anos finais desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. ed. Cotia: Ateliê, 2009.

AGORA São Paulo. A greve dos coveiros. **Editorial**, 1 set. 2011b. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u968483.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

AGORA São Paulo. Dia da Polêmica inútil. **Editorial**, 16 ago. 2011a. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u959653.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ALMEIDA, Paulo Pereira de. O perigo nas redes sociais. **Diário de Notícias**, 18 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/paulo-pereira-de-almeida/interior/o-perigo-das-redes-sociais-1365417.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

AMÂNCIO, Cristiane. O porquê da educação ambiental. **Embrapa Pantanal**, Corumbá, MS, n. 83, p. 1-3, set. 2005. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM083.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

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

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

ARISTOTÉLES. A arte retórica. In: ARISTOTÉLES **A arte retórica e poética**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1964. p. 5-250.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 91.

BELLINI, Priscila. Como funciona a redução da maioria penal em outros países? **Superinteressante**, São Paulo, 3 jul. 2015. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/historia/como-funciona-a-maioridade-penal-em-outros-paises/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRANDÃO, Teresinha. **Texto argumentativo: escrita e cidadania**. Pelotas: L.M.P. Rodrigues, 2001.

BRASIL, Gioconda. A redução da maioria penal para crimes hediondos é aprovada. **O Globo**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/reducao-da-maioridade-penal-para-crimes-hediondos-e-aprovada.html>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, Philippe. **A manipulação da palavra**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) **Gramática do Português Falado**. v. 2: Níveis de Análise Linguística. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 6º ao 9º ano do ensino fundamental. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Paulo. Piratagem meus livros. **Folha de S. Paulo**, Tendências/Debates, 29 maio 2011.

CUNHA, Márcia. Pirataria. **O Globo**, 27 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abert.org.br/web/index.php/impreartigos/item/20978-pirataria-mata>> . Acesso em: 21 nov. 2016.

DIAMANTINO. Governo Municipal. **Dengue mata!** Disponível em: <http://professoralexsales.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; 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**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARIA, Alessandra. **Cuidados com a higiene na adolescência**. Disponível em: <<http://alessandrafaria.com/2014/07/cuidados-com-higiene-facial-na-adolescencia/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

FARIAS, Vagner de. Sobre a redução da maioridade penal. **O povo online**, Jornal de hoje, Opinião, 14 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2015/04/14/noticiasjornalopiniao,3422316/sob-re-a-reducao-da-maioridade-penal.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERREIRA, Aloysio Nunes. A favor da redução da maioridade penal. **Época**, 2 mar. 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

FIGUEREDO, Luiz Carlos. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora UnB, 1998.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para escrever bem**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

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**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

MARTINS, Miguel Adianta reduzir a idade penal? **Carta Capital**, 22 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/812/o-inimigo-errado-3791.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MAZZALI, Gisele Cristina. Retórica: de Aristóteles a Perelman. **Direitos fundamentais e democracia**. Curitiba, v. 4, jul./dez. 2008. Disponível em: <revistaeletronicarddfd.Unibrasil.com.br>. Acesso em: 10 set. 2015.

MOSCA. Lineide do Lago Salvador. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: CONGRESSO VIRTUAL DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, 1., 2005, Lisboa. **Actas...** Lisboa: DRL (Departamento de Literaturas Românicas), 2005.

MUNHOZ, Matheus Cavalcanti; SILVA, Livia Martins Salomão Brodbeck. Redução não é solução. **Gazeta do Povo**, 14 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/reducao-nao-e-solucao-b4nzz1bjf1zm05tg8v9slplba>>. Acesso em: 21 nov. 2016

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A polifonia de locutores como estratégia argumentativa no gênero ata. In: LUCENA, L.T. (Org.) **Interação em linguagem verbal e não verbal: linguagens e Cultura**. João Pessoa: IDEIA, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 151-160.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: IEL/Unicamp, 2005. (Linguagem e Letramento em foco).

RAMOS, Maria. Todos os animais dormem? **Fundação Oswaldo Cruz**, Fiocruz, Invivo, 11 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=724&sid=2>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martin Fontes, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 154-183.

ROSENO, Renato. Sou contra a redução da maioria penal. **CAOPCAE – Área da criança e do adolescente**, 21 nov. 2003. Disponível em:

<<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>>. Acesso em: 12 set. 2016.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como se corrige redações na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. (Ideias sobre linguagem).

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SILVA, Gabriela da. Redução da maioria penal: você é contra ou favor? Veja as diferentes opiniões. **NH**, Novo Hamburgo, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://www.jornalnh.com.br/index.php?id=/noticias/regiao/materia.php&cd_matia=181285&dinamico=1>. Acesso em: 21 nov. 2016.

TACHO. **Redução da maioria penal**. Disponível em: <<http://soumaisenem.com.br/noticias/reducao-da-maioridade-penal-possivel-tema-de-redacao-no-enem>>. Acesso em: 10 set. 2015

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany e Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VEJA. **Vão ficar impunes?** São Paulo: Abril, edição 2430, ano 48, n. 24, 17 jun. 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/101001/capa.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VIGNER, Gérard. **Écrire pour convaincre**. Paris: Hachette Livre, 1996.

XAVIER, Pedro. **Sobre o fenômeno “Pokémon Go”**. 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://pedroxavier.com/2016/08/05/artigo-de-opiniao-sobre-o-fenomeno-pokemon-go/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DO PLANO GERAL I

Texto 1

Redução não é solução

14/08/2015

Nos últimos dias, o tema da maioridade penal tem tomado grande espaço na mídia, sendo possível observar inúmeros argumentos que buscam a comoção social em prol da redução da idade mínima para a imputação de infrações penais visando unicamente aprovar medidas legislativas abruptas e comprovadamente ineficientes, pois cedem à apresentação de dados estatísticos.

De acordo com a Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça (Senasp), estima-se que os adolescentes entre 16 e 18 anos – faixa etária mais afetada, por exemplo, pela aprovação da PEC 171/93 – são responsáveis por apenas 0,9% do total dos crimes praticados no Brasil, incluindo-se as tentativas. Este dado fica ainda mais evidente quando considerados apenas homicídios e tentativas de homicídio, pois o percentual cai para 0,5%. Ainda estima-se que, dentre atos infracionais praticados por adolescentes, 43,7% são patrimoniais e 26,6% são relacionados ao tráfico de drogas – ou seja, mais de 70% dos atos infracionais praticados são normalmente decorrentes da falha estatal na garantia da subsistência digna da população.

Além de atacarem o efeito e não a causa da prática das infrações, as propostas atacam exatamente a parcela mais vulnerável, os adolescentes. Não obstante os argumentos estatísticos, convém esclarecer que os adolescentes que cometem atos infracionais são, sim, responsabilizados. O sistema de aplicação de medidas socioeducativas corresponde à imposição de sanção ao ato ilícito praticado, e pode ensejar a aplicação de medidas em meio aberto, ou com a total privação da liberdade, como a internação. Ademais, não raras vezes os adolescentes passam até mais tempo privados de liberdade do que adultos: por exemplo, no caso do delito de roubo, é possível que um adulto seja posto em liberdade após o cumprimento de dois anos de prisão em regime fechado, através de direitos decorrentes da execução penal. Já um adolescente que praticar ato infracional equiparado ao crime de roubo poderá ter de cumprir três anos de internação integralmente.

Assim, a redução da maioridade penal, por meio da PEC 171/93, e o recrudescimento através da proposta de alteração do ECA que aumenta o tempo de internação e cria um regime especial de cumprimento para adolescentes condenados pela prática de ato infracional análogo a crimes hediondos (PL 133, já aprovado no Senado Federal) buscam solucionar o problema de violência, que é real e preocupante na sociedade brasileira. Porém, não constituem instrumentos adequados a tal fim, pois, além de ineficientes e de atacarem o efeito e não a causa da prática dessas infrações, atacam exatamente a parcela mais vulnerável, os adolescentes. É notório que adolescentes são utilizados por adultos para praticarem infrações penais; a redução, ou o aumento do tempo de internação, em nenhum momento alterará essa realidade; pelo contrário, poderá ensejar a utilização de crianças ou adolescentes mais jovens pelos adultos. A bomba da violência e da falta de segurança urbana não pode estourar para o lado mais vulnerável da sociedade brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece a proteção integral às crianças e aos adolescentes, e cabe a todos nós garantir a efetividade dessa norma constitucional. Por esse motivo, a Defensoria Pública do Estado do Paraná manifesta-se publicamente contrária à

PEC 171/93, ao PL 333 e a todas as propostas legislativas que de qualquer forma mitiguem ou reduzam a proteção já garantida às crianças e aos adolescentes, e se coloca nesta luta, juntando-se aos movimentos sociais.

Matheus Cavalcanti Munhoz e Lívia Martins Salomão Brodbeck e Silva são defensores públicos.

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/reducao-nao-e-solucao-b4nzz1bjf1zm05tg8v9slplba>. Acesso em: 10 set. 2015.

Texto 2

Pirataria mata - Por Márcia Cunha*

27/07/2011

A pirataria é um dos maiores problemas socioeconômicos e está presente em 95% dos países. É crime praticado por grandes organizações criminosas e está relacionado ao tráfico de armas e de entorpecentes, à corrupção, à sonegação fiscal e à lavagem de dinheiro.

A escala em que está sendo praticada a pirataria, que é responsável por 10% do comércio mundial e não para de crescer, não pode deixar de preocupar e levar à reflexão. Ao lado da forte demanda por produtos pirateados, há outros atrativos para o crime.

Primeiro, piratear é barato. Produzir um produto pirata custa menos da metade da produção do produto original, pois simplesmente se copia o que outros levaram anos para desenvolver. Além disso, a matéria-prima usada tem origem criminosa, muitas vezes roubada ou contrabandeada;

O segundo atrativo é a lucratividade. Com demanda altamente aquecida e baixo custo, o lucro é elevado, sendo 60% maior do que o obtido com o tráfico de drogas;

O terceiro atrativo é a impunidade, pois a PIRATARIA conta, se não com a aprovação, com a leniência da sociedade. Em 66% das aquisições de produtos piratas, o consumidor sabe exatamente o que está comprando. Geralmente, em 44% das operações em que é vítima, os produtos são medicamentosos, alimentares e de higiene, porque o consumidor associa o consumo desse tipo de produto pirata a riscos para a sua saúde e da sua família.

Numa sociedade em que o maior valor não é ser, mas sim ter, o que fazer, quando não se pode ter? Aparentar ter! Mas não é apenas aquele que não pode adquirir um produto original, em razão do elevado preço, que consome PIRATARIA. Recentemente, um jornal publicou que um ex-ministro de Estado foi visto comprando um DVD pirata. É evidente que o tal ex-ministro não fez a compra por necessidade econômica. Inúmeras são as razões que podem tê-lo levado a comprar o DVD pirata, mas pesa muito a aprovação social desse crime.

A pirataria já representa movimentação de US\$1,1 trilhão e estima-se que até 2015 atinja US\$1,7 trilhão, impedindo a geração de 20 milhões de empregos por ano, nos vinte países mais ricos do mundo. Mas, além das campanhas de esclarecimento, são necessárias ações legislativas, com o recrudescimento das penas e dos procedimentos penais, bem como ações policiais, especialmente de controle de fronteiras, portos e aeroportos que possibilitam grandes apreensões,

e o combate diuturno nos pontos mais que conhecidos nas grandes cidades, onde se vendem produtos piratas. Sem essas medidas de educação, prevenção e repressão, perenes, não vamos alcançar qualquer vitória contra esse crime, e as consequências serão avassaladoras.

* Márcia Cunha é juíza titular da 2ª Vara Empresarial do Tribunal de Justiça do Rio e secretária-geral da Amaerj.

Disponível em: <http://www.abert.org.br/web/index.php/impreartigos/item/20978-pirataria-mata>. Acesso em 10 de set. 2015.

Texto 3

O perigo das redes sociais

Por Paulo de Almeida

18/09/2009

Existem milhões de pessoas em todo o mundo ligadas às chamadas redes sociais virtuais. Sendo um espaço virtual em que - por definição - o contato físico não existe, e tratando--se de um lugar onde é fácil cada um "inventar" uma personagem ou uma personalidade, todo o cuidado é pouco. E não basta que as pessoas continuem a encarar com boa-fé as tecnologias e a pensar que "do outro lado" encontram alguém sério ou bem-intencionado: se a prevenção não é suficiente - e creio que se começa a perceber que não - então é urgente que se regule a sua utilização.

Por exemplo, ainda recentemente a Legal & General, uma empresa seguradora, alertava os seus clientes, a partir dos dados de um estudo, para um novo método de atuação de assaltantes: percebendo que basta adicionar as pessoas no Twitter ou no Facebook como "amigos", e sendo estes pedidos muitas vezes aceites, os assaltantes descobriram que os utilizadores acabaram depois por contar o que vão fazer no feriado ou nas férias ou o que compraram de novo. O mesmo estudo concluiu - muito surpreendentemente - que 38% das pessoas que usam redes sociais publicam informações detalhadas sobre os planos para o feriado e 33% dão informações acerca dos seus hábitos de fim-de-semana, designadamente se vão passá-lo fora de casa. Um outro dado - recente mas também alarmante - vem de um estudo da Opinion Matters: tendo enviado cem convites a estranhos selecionados ao acaso, concluiu-se que 92% das pessoas aceitaram os convites no Twitter, sem qualquer verificação. Além disso, 13% dos homens facultaram o seu número pessoal de telemóvel, contra apenas 7% das mulheres. Ainda no plano desta "nova criminalidade digital" importa recordar que a Polícia Judiciária (PJ) considera preocupantes os sequestros com abusos sexuais, ligados à Internet, que atingem sobretudo as raparigas entre os 12 e os 15 anos, os alvos preferenciais destes predadores que muitas vezes são cadastrados. E se em Portugal, em 2009, e também segundo os dados da PJ, foram participados mais de três mil desaparecimentos e apenas dez - seis adultos e quatro crianças - continuam ainda desaparecidos, a verdade é que o número de situações de abuso potenciadas pelas redes virtuais tem continuado a aumentar.

Por tudo isto, parece-me ser do relevante interesse de todos que se exija uma maior regulação e um enquadramento legal na utilização da Internet e das redes sociais. Tratando-se de um espaço onde se reproduzem - em espelho - os mesmos mecanismos de desvio às normas e os mesmos comportamentos que, noutra local, são considerados como fora da lei, é no mínimo espantoso que este continue a ser um espaço sem lei. E se advogo uma maior atenção para esta matéria é porque estou bem ciente das vantagens para todos, mas sobretudo - e muito em particular - para os utilizadores mais frágeis e propensos a situações de abuso. É que facilitar e contemporizar com as utilizações das redes virtuais equivale a dar um automóvel ligeiro a um condutor menor e não encartado: este até poderá conduzir uns quilómetros sem incidentes, mas quando estiver numa situação mais perigosa a probabilidade de ser envolvido numa situação de acidente aumentará de um modo exponencial. Como se percebe, também nesta matéria da utilização livre das redes sociais todo o cuidado é pouco e - infelizmente - até agora parece que não tem sido nenhum.

Disponível em: <http://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/paulo-pereira-de-almeida/interior/o-perigo-das-redes-sociais-1365417.html>. Acesso em 10 set. 2015.

Texto 4

Cuidados com a higiene na adolescência

CUIDADOS COM A HIGIENE FACIAL NA ADOLESCÊNCIA SÃO FUNDAMENTAIS PARA A BELEZA E SAÚDE DA PELE.

A adolescência é uma fase de grandes transformações no organismo do indivíduo. Um excesso de hormônios variados é liberado para que meninos e meninas saiam afinal da infância e se tornem em jovens lindos e perfeitos. O preço que se paga por tanta transformação em tão pouco tempo é caro. Alterações na forma do corpo, na textura do cabelo e da pele são visíveis e nem sempre agradáveis. Entre eles o aparecimento das primeiras apresentações de acne.

A acne atinge 80% das pessoas na fase da adolescência e pode persistir na idade adulta de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde. Nesse período, dos 14 aos 21 anos, os hormônios estão borbulhando e agem diretamente nas glândulas sebáceas, estimulando a produção excessiva de sebo, que obstrui os poros formando os cravos e espinhas.

De acordo com a dermatologista Camila Cazerta, quem tem predisposição à acne deve redobrar a atenção na hora de escolher os produtos para a higienização da pele. “Lavar o rosto 2 vezes ao dia com água morna ou fria é fundamental para manter a saúde da pele. Os sabonetes que contém ácido salicílico ajudam a reduzir a oleosidade excessiva e estimulam a renovação celular”, explica.

Vale levar seu filho ou filha que está começando a ter acne na adolescência a um dermatologista para análise da pele e definição de quais os melhores tratamentos ou cuidados para melhorar o problema. Lembrando que existem 5 graus de acne e cada um deles exige cuidados diferentes.

Entre os vários sabonetes disponíveis no mercado a Galderma tem o Dermotivin Salix que foi desenvolvido especialmente para a higienização da pele com acne. Sua formulação com ácido salicílico ajuda na desobstrução dos poros promovendo a renovação das células. Além disso, possui efeito secativo, reduzindo o excesso de oleosidade e auxiliando na diminuição de cravos e espinhas. Como resultado, proporciona uma pele macia e uniforme

Disponível em: <http://alessandrafaria.com/2014/07/cuidados-com-higiene-facial-na-adolescencia/>. Acesso em 10 set. 2015.

Texto 5

Sou contra a redução da maioridade penal

Renato

Coordenador do CEDECA-CE

Roseno

21/11/2003

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? **É necessário** também pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

De qualquer forma, um sistema socioeconômico **historicamente** desigual e violento só **pode** gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, **temos que** fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 500 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque **tenho certeza** que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque **sei** que se há possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes, está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não **podemos** esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA **é necessário** dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei **deve** ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente. Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas.

Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens **não precisam** ir para a cadeia. **Precisam** sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>. Acesso em: 15 set. 2015.

Texto 6

A favor da redução da maioria penal

Em casos de excepcional gravidade, é preciso uma punição mais eficaz ao menor infrator do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

ALOYSIO NUNES FERREIRA

02/04/2015

No dia 31 de março, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que **pretende** reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos. Pela primeira vez, um órgão parlamentar reconhece que a matéria não afronta a Constituição e **pode** continuar sua tramitação no Congresso Nacional, permitindo ampliar o debate sobre essa questão tão delicada e polêmica.

Concordo com o parecer da CCJ da Câmara. A redução da imputabilidade penal, hoje fixada em 18 anos pelo Artigo 228 da Constituição, **pode** ser alterada por emenda à Carta, uma vez que não está entre os direitos e garantias individuais elencados no Artigo 5º, esses, sim, imutáveis.

Superada a questão da constitucionalidade, trata-se, agora, de discutir o mérito da proposta. Deverão os delitos cometidos por jovens entre 16 e 18 anos, independentemente de sua gravidade, do grau de discernimento e periculosidade de seus autores, serem sancionados tão somente pelas medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre as quais a internação por no máximo três anos? Ou será preciso buscar uma maior correspondência entre as condições do delito e a gravidade das punições?

Faz um ano, um jovem brasileiro matou sua namorada com um tiro no rosto, pretextando ciúmes. Filmou o assassinato com o celular, compartilhou as imagens nas redes sociais e ocultou o cadáver. Faltava apenas um dia para ele completar 18 anos. Preso no dia seguinte, foi julgado com base no ECA e será posto em liberdade quando completar 21 anos, sem que nada conste em sua folha de antecedentes. Caso o crime tivesse ocorrido um dia depois, já aos 18 anos, não escaparia de uma condenação com base no Código Penal por homicídio muitas vezes qualificado. **Poderia** permanecer no cárcere por 30 anos.

Fatos como esse, ainda que **felizmente** não sejam frequentes, exigem maior adequação do sistema penal aos dias de hoje. Por que, então, a redução para 16 anos? A partir dos 16 anos, o jovem vota se quiser, seu testemunho é aceito em juízo e **pode ser** emancipado, inclusive sem consentimento dos pais, se tiver economia própria. O Direito brasileiro reconhece, assim, que a partir dos 16 anos o adolescente tem condições de assumir a responsabilidade pelos seus atos.

Por isso é legítimo o debate que se abre agora: redução pura e simples da idade-limite para a aplicação da lei penal para os 16 anos (nos termos da proposta da Câmara dos Deputados) ou a redução da maioria penal apenas em casos de excepcional gravidade, conforme emenda que apresentei ao Senado.

Reconheço os riscos de legislar sob o clamor público e, justamente por isso, apresentei, ainda em 2012, quando o assunto não estava estampado nas manchetes, uma PEC que oferece um “caminho do meio” a essa discussão. Minha proposta mantém a regra geral da imputabilidade

aos 18 anos, mas permite sua redução em casos excepcionais, mediante uma criteriosa análise do juiz e do Ministério Público, perante a Vara da Infância e da Juventude. Chamo essa análise de “incidente de desconsideração da imputabilidade penal”.

Dessa maneira, diante de uma denúncia envolvendo um menor de 18 e maior de 16 anos, que tenha cometido uma infração capaz de ser enquadrada como crime hediondo ou múltipla reincidência de lesão corporal grave e roubo qualificado, o juiz fará, a partir de um pedido do promotor de justiça, uma avaliação, mediante exames criteriosos e laudos técnicos de especialistas, do grau de discernimento sobre o caráter ilícito do seu ato. Em caso afirmativo, o juiz da Infância e da Juventude **poderia** decretar a sua imputabilidade e aplicar a ele a lei penal. Condenado, o menor, acima de 16 anos, somente poderia cumprir a sentença em estabelecimento especial, criado especificamente para o cumprimento de penas por esse tipo de criminoso juvenil, isolado dos demais presos comuns.

Trata-se de uma solução intermediária e prudente, pois reconhece, a um só tempo, a evolução da sociedade moderna e um problema efetivo de criminalidade envolvendo menores. Minha PEC não foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça do Senado por uma escassa maioria, o que revela quanto o Legislativo está dividido. Alguns senadores e eu recorreremos ao Plenário, onde minha PEC ainda será apreciada, desde que o presidente Renan Calheiros cumpra seu compromisso de submetê-la à votação. Apesar do calor da emoção, **não podemos** admitir que argumentos radicalizados impeçam o debate. Dizer que a redução da maioria penal afronta garantias fundamentais e cláusulas pétreas é interpretar a Constituição com visão limitada, fugindo ao debate pela saída mais conveniente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, é uma lei justa e generosa, ainda largamente ignorada em suas medidas de proteção e promoção. Mesmo quanto às sanções previstas no estatuto, antes de se chegar à internação, há uma série de outras menos severas, como a advertência, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, que são frequentemente ignoradas, passando-se diretamente à privação de liberdade, mesmo em casos em que isso não se justifica. Os poderes públicos, inclusive o Judiciário, estão em dívida com a sociedade por conta da inobservância do estatuto em sua integralidade.

Reconheço que a punição não é o único remédio para a violência cometida pelos jovens. **Evidentemente**, políticas sociais, educação, prevenção, assistência social são medidas que, se aplicadas no universo da população jovem, terão o condão, **efetivamente**, de reduzir a violência. Mas, em determinados casos, **é preciso** uma punição mais eficaz do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-da-maioridade-penal.html>. Acesso em 15 set. 2015.

ANEXO B – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DO PLANO GERAL II

Texto 1

Todos os animais dormem?

Por Maria Ramos

Se você pensar naquele soninho de todos os dias... A resposta é não. Sono **como** conhecemos só existe em mamíferos, aves e alguns vertebrados (animais que possuem coluna vertebral). E, **mesmo** entre estes animais, o sono varia muito, **conforme** a anatomia, a fisiologia, e a necessidade de adaptação do animal ao ambiente em que vive.

Muitos animais não podem dormir em sono profundo **como** os humanos porque, certamente, seriam presas fáceis para os predadores. **Assim**, eles possuem vários mecanismos para permanecerem vigilantes. A girafa, por exemplo, geralmente dorme em pé e, só em ocasiões muito especiais, **quando** se sente completamente segura, deita-se no chão para descansar.

Outros animais, como as aves e alguns mamíferos aquáticos (cetáceos, como baleias e golfinhos), conseguem dormir descansando o corpo, mas deixando seu cérebro em alerta. Pesquisas científicas indicam que eles têm o chamado descanso unilateral do cérebro, **ou seja**, enquanto um lado do cérebro dorme, o outro lado permanece atento.

Esse estado de semiconsciência é que evita que as aves relaxem totalmente a ponto de despencar da árvore durante o sono. É **também** responsável por não deixar golfinhos e baleias morrerem sufocados enquanto dormem, **já que** eles precisam estar ao menos parcialmente conscientes para subir à superfície e respirar.

Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=724&sid=2>. Acesso em 21 set. 2015. (Texto adaptado).

Texto 2

O porquê da educação ambiental

A conservação da qualidade do meio ambiente e, conseqüentemente, da qualidade de vida tem sido uma preocupação da sociedade desde há algum tempo. Intensifica-se, com isto, a demanda por atividades que estimulem o desenvolvimento de uma consciência ambiental, **não só** ecológica, do ponto de vista da natureza, **mas também** visando às questões social, cultural e econômica relacionada à existência do homem.

Dessa forma, uma suposta sociedade sustentável pressupõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto ao tipo de valor, como ao uso dos recursos e produtos da natureza. **Segundo** a equipe da Embrapa Pantanal, devemos partir do princípio de que a educação ambiental é uma proposta que deveria alterar de forma considerável o modelo tradicional de educação, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia no sentido reduzido da palavra.

Seu propósito fundamental é mostrar as correlações econômicas, políticas, sociais, culturais e ecológicas do mundo, contribuindo, **portanto**, para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e solidariedade entre os indivíduos e as sociedades.

A modernização agrícola e seu desenvolvimento técnico geraram o aumento da degradação ambiental, uma aceleração da degradação do solo por uso indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes químicos e **até mesmo** do emprego de maquinário agrícola sem o manejo adequado recomendado tecnicamente. Esse conjunto de fatores tem causado grandes danos aos animais, às plantas, às águas e ao próprio homem, chegando neste momento crítico em que tal avanço tecnológico necessita ser repensado de maneira crítica para garantir inclusive sua própria sustentabilidade. **Apesar de** haver grandes investimentos nas pesquisas ligados à agropecuária brasileira, o processo de adoção tecnológica ainda é complexo por diversos motivos que não são o tema agora. Aumentamos a produtividade em menores áreas, **mas** a conservação ambiental ainda nos preocupa.

Existe certo consenso de que a consciência ecológica se constrói, de um lado, na busca de tecnologias alternativas visando superar ou restringir os constrangimentos que o padrão tecnológico coloca ao meio ambiente cotidiano. **De outro lado** ela se constrói pelo movimento social em luta. Pensando no desenvolvimento desta consciência e de uma sociedade sustentável é possível problematizar sobre o papel da educação ambiental como instrumento crítico de reflexão do modelo de desenvolvimento que cada sujeito define como sendo o seu e o impacto que estas escolhas individuais têm dentro da coletividade.

O debate sobre a educação ambiental no Brasil é relativamente recente. Há vários trabalhos sendo realizados e algumas discussões sobre a elaboração teórica que possa fundamentar a sua prática. É importante considerar a reflexão sobre a prática, referindo-me a relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática apenas ativismo. Essa reflexão se torna fundamental **para que** fuçamos do oportunismo que ronda a temática.

AMÂNCIO, C. O porque da educação ambiental? Corumbá, MS: Embrapa Pantanal, 2005. 3p. ADM – Artigo de Divulgação na Mídia, n.109. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM83>>. Acesso em: 21 set. 2015.

Texto 3

Sobre a redução da maioria penal

14/04/2015

Atuei durante pouco mais de um ano na Segunda Defensoria da Infância e Juventude de Fortaleza (entre julho de 2011 e agosto de 2012). Nesse período, pude auferir o perfil predominante dos adolescentes envolvidos em atos infracionais. Não tenho medo de dizer, com certeza absoluta, que cerca de 90% dos mesmos eram adolescentes que conviviam em um ambiente sem grandes oportunidades, famílias desestruturadas, bem como sociedade e Estado ausentes no que concerne à efetivação da educação formal e cidadania, com prevalência das drogas.

Coisas do destino, infelizmente perdi um tio meu paterno, fruto de latrocínio, justamente quando atuava nessa seara. E, por incrível que pareça, o processo caiu exatamente em meu órgão de atuação. Logicamente, não poderia fazer a defesa técnica dos adolescentes, passando a um outro colega.

Muitos indagaram: e agora, você é a favor da redução da maioria penal, considerando-se que seu tio foi morto por um “menor”? Respondi com toda convicção: continuo contra!!!

É claro que o sentimento pessoal, naquele momento o qual se abateu sobre mim e meus familiares, faria com que se realizasse a justiça privada, o que levaria a um verdadeiro “Leviatã” caso todos seguissem essa lógica, não uma sociedade com instituições.

Porém, minha raiva pessoal, não pode se confundir com a falha da sociedade (quantas crianças vimos no meio da rua e fazemos de conta que nem existem?), bem como do dever do Estado que não respeitou ou possibilitou o respeito aos direitos de quem passou a desrespeitar o direito alheio.

O raciocínio é cíclico. E digo mais, não é mais cômodo para o Estado, para a sociedade, e muitos políticos afim de dar uma satisfação imediatista à sociedade, em vez de lutar pela implementação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, eximir-se diminuindo a maioria penal com um simples cálculo matemático, livrando-se de sua responsabilidade?

Enquanto não tivermos uma educação e respeito à cidadania de crianças e adolescentes em um patamar o mínimo tolerável, não fará sentido aumentar repressão sem combater as causas. É, literalmente, enxugar gelo.

Vagner de Farias

opinio@opovo.com.br

Defensor Público e mestre em Direito Constitucional

Disponível em:
<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opinio/2015/04/14/noticiasjornalopinio,3422316/sobre-a-reducao-da-maioridade-penal.shtml>. Acesso em 15 nov. 2016.

Texto 4

DIA DA POLÊMICA INÚTIL

O prefeito Gilberto Kassab (PSD) acertou ao decidiu vetar o tal Dia do Orgulho Heterossexual, criado pela Câmara Municipal.

A iniciativa tinha um preconceito disfarçado contra os homossexuais. O vereador Carlos Apolinário (DEM-SP), autor da ideia, negou qualquer intenção homofóbica, mas disse que a "a sociedade está acuada diante de tanto ativismo gay".

Ora, não se tem notícia de heterossexuais agredidos covardemente por gays incomodados com sua presença. Tampouco há relatos de homens com vergonha, ou medo de discriminação, por expressar seu afeto por mulheres, e vice-versa.

O mesmo não se pode dizer dos homossexuais, vítimas constantes de ataques nos últimos tempos. A avenida Paulista, antes um símbolo da grandeza da nossa cidade, virou palco de lamentáveis agressões. No interior, um pai foi espancado após abraçar o filho.

As pessoas têm direito de manifestar opinião sobre o que bem entenderem. A liberdade de expressão não deve ser reprimida, desde que nos limites da lei.

Assim como o pessoal pode fazer a Marcha da Maconha, o vereador Apolinário e seus aliados devem ser livres para expressar suas ideias, por mais equivocadas que elas sejam.

Mas criar um dia no calendário oficial é desnecessário. Alimenta uma controvérsia que só ajuda a criar mais preconceito.

A cidade de São Paulo tem vários problemas graves e urgentes. Seria bem mais útil se os vereadores se dedicassem a tentar resolvê-los, em vez de alimentar polêmicas inúteis, para dizer o mínimo.

Disponível em: <http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u959653.shtml>. Acesso em 15 nov. 2016.

Texto 5

A greve dos coveiros

A greve dos coveiros em São Paulo, a segunda em dois meses, cria um problema a mais em um momento que já é muito difícil para as famílias.

Não bastasse perder alguém querido, as pessoas ainda são obrigadas a aguardar horas e horas pelo enterro, que acaba acontecendo no improviso. O corpo de uma aposentada que morreu em casa ficou 14 horas no chão da cozinha, à espera de remoção.

Como essa, há muitas outras histórias pela cidade, de gente que teve seu sofrimento ampliado por uma paralisação que pode até ser justa, mas produz um efeito cruel, desumano.

A greve passada, em junho, foi considerada ilegal pela Justiça do Trabalho.

O salário é de fato baixo. Mesmo com abono, chega a R\$ 630. O sindicato que representa os cerca de 1.350 funcionários do setor defende um reajuste de 40%.

A verdade é que um serviço tão essencial como esse deveria obedecer às mesmas regras da saúde e do transporte público, por exemplo. Eventuais paralisações precisam garantir ao menos um mínimo de atendimento.

Felizmente, nesse caso, a Guarda Civil Metropolitana assumiu parte das tarefas do serviço funerário.

Uma assembleia dos funcionários está marcada para hoje. A primeira providência que deveriam tomar é voltar ao trabalho.

Os coveiros têm todo o direito de negociarem condições melhores para seu duro trabalho. Mas não é deixando a população paulistana desamparada em um momento de tristeza que eles vão conseguir apoio para sua causa.

Disponível em: <http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u968483.shtml>. Acesso em 15 nov. 2016.

ANEXO C – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DO PLANO GERAL III

Texto 1

Sobre o fenômeno “Pokémon Go”

05/06/2016

Por Pedro Xavier

Fora lançado na última quarta-feira (03/08/2016), com atraso, no Brasil, o jogo *Pokémon Go*. Disponível para iOS e Android, o game utiliza uma plataforma revolucionária, onde utiliza sua localização para que você possa caçar vários *Pokémons* espalhados por lugares reais. O novo fenômeno entre os jovens e adultos já está sendo alvo de críticas, muitos jovens estão sendo assaltados, atropelados e demais outras acusações. Entretanto, com a vinda de um jogo revolucionário, também surgem alguns benefícios.

Coincidentemente, ontem fiquei sem o carro, e decidi fazer o meu percurso caminhando. Aproveitei então para iniciar o aplicativo e comecei a caçar os falados *Pokémons* no trajeto até o meu trabalho.

Desde que os celulares inteligentes surgiram, a relação entre as pessoas começou a se tornar escassa e precária. É fato. Com um jogo para celular também poderíamos concluir um distanciamento das pessoas, certo? Mas não. As ruas foram tomadas de jovens conversando e discutindo sobre o game.

O jogo traz as chamadas *Pokéstops*, lugares da vida real onde você pode encontrar alguns itens importantes e também pode capturar alguns *Pokémons*. Aqui, encontrei um *Pokéstop* em uma praça. Em dias comuns, uma praça vazia e sem movimentação aparente. Quando passei, a praça estava surpreendentemente cheia. Os jovens davam risadas, enquanto conversavam sobre os avanços no jogo e compartilhavam uma rede 3G entre eles.

Andei mais um pouco e encontrei um rapaz ajudando uma outra pessoa que não conseguia capturar um Pokémon. Ele estava tentando ajudar uma maneira mais fácil. Tal cumplicidade nunca vista antes.

Cheguei a uma conclusão de que, não importa sua idade, nem sua posição sobre os malefícios do uso de celulares, **Pokémon Go** trouxe benefícios jamais vistos. Por isso se tornou revolucionário. Utilizando de uma modalidade de jogo completamente inovadora, conseguiu unir pessoas. Existiram casos de assalto envolvendo jogadores? Sim. Existiram jovens atropelados enquanto estavam jogando? Também. Amizades foram criadas? Também sim. Cooperação e cumplicidade, jamais antes vistas, foram encontradas? Surpreendentemente sim. Que joguemos todos com cautela e que aproveitemos este fenômeno para tirar apenas seus aspectos positivos, que estão surgindo a cada dia mais.

Disponível em: <https://pedroxavier.com/2016/08/05/artigo-de-opiniaio-sobre-o-fenomeno-pokemon-go/>. Acesso em 08 ago. 2016.

Texto 2

Adianta reduzir a maioria penal?

por Miguel Martins, em 22/08/2014

Transformar os jovens infratores em bodes expiatórios não vai resolver o problema da segurança no *Brasil*

A julgar pelas pesquisas de opinião, o Brasil é um país majoritariamente conservador. Em 2013, o instituto Datafolha aferiu que 48% dos brasileiros julgavam-se de direita ou de centro-direita, ante 30% da população que se identificava com pautas progressistas. Tal distância entre os espectros reflete em parte a opinião dos cidadãos com relação a alguns temas. O casamento gay é rechaçado por 49,7% da população, segundo pesquisa da Confederação Nacional dos Transportes. São contrários ao aborto 71% dos brasileiros, de acordo com o Datafolha. Três quartos dos brasileiros, de acordo com a Universidade Federal de São Paulo, dizem ser contra a legalização da maconha. Essa tendência conservadora acentua-se de forma descomunal quando o tema é a proposta de redução da maioria penal para 16 anos, aprovada por 89% da população, segundo pesquisa realizada por Vox Populi e *CartaCapital* no ano passado.

Embora criticada por juristas e especialistas em políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente, a proposta tem ganhado fôlego no Congresso. Criada em 2011, a Frente Parlamentar pela Redução da Maioridade Penal conta com o apoio de mais de 200 deputados. A Proposta de Emenda Constitucional que defende o novo limite, de autoria do senador tucano Aloysio Nunes, candidato a vice-presidente de Aécio Neves, deve ir a plenário ainda este ano. Na outra ponta, o PT, tradicionalmente contrário à mudança, cede à tentação de agradar à parcela conservadora da sociedade, por cálculos eleitorais ou para tentar diminuir o estrago que a medida poderia causar. Como opção à PEC de Nunes, um grupo encabeçado pelos parlamentares Humberto Costa e Eduardo Suplicy, com participação da ministra dos Direitos Humanos, Ideli Salvatti, estuda apresentar um projeto que aumenta o tempo de pena para jovens infratores reincidentes em crimes graves, entre eles homicídio, latrocínio e estupro.

Ambas as propostas parecem ignorar a exaustão do sistema carcerário brasileiro, que convive com superlotação nas prisões comuns e nos centros de atendimento socioeducativo. A redução da maioria penal poderia inflar ainda mais a população carcerária, atualmente superior a 550 mil presos, responsável por posicionar o Brasil entre os quatro países com maior número de presos no mundo. A situação poderia ser pior. Segundo um levantamento do Conselho Nacional de Justiça de 2012, há mais de 500 mil mandados de prisão não cumpridos, o que poderia dobrar a população carcerária brasileira. Na outra ponta, a proposta do PT esbarra na falta de espaço nos centros destinados à criança e ao adolescente. Em São Paulo, 90% das unidades da Fundação Casa apresentam superlotação.

Para Pedro Serrano, professor de Direito Constitucional da PUC, o Brasil atravessa um momento em que o clima político, cultural e midiático estimula o “punitivismo”: as soluções escolhidas para enfrentar a violência passam sempre pelo endurecimento das penas. “Acredita-se que há impunidade no Brasil, mas não é verdade. Punimos muito, mas punimos mal.” Segundo o jurista, as condições insalubres dentro das prisões impedem o maior controle por parte do Estado. “Isso estimula o surgimento do crime organizado. Ao se colocar na cadeia um usuário de drogas como se fosse um traficante, ele pode se tornar mais à frente um homicida.”

Serrano menciona o caso dos Estados Unidos, onde se estima que 250 mil jovens são processados, sentenciados ou encarcerados como adultos todo ano. Em 17 estados, não há idade mínima para um jovem ser julgado na Justiça Comum. Apesar de as taxas de criminalidade terem caído no País desde os anos 1990, um estudo do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) estimou que jovens presos ao lado de adultos têm 34% mais chance de voltar a cometer crimes.

Fabio Paes, representante da ONG Aldeias Infantis e integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, afirma que a formulação das perguntas sobre o tema nas pesquisas de opinião pode levar a distorções. “Quando o enunciado consiste entre ser a favor ou contra uma pauta que envolve punição, o cidadão tende a se posicionar favoravelmente.” Essa postura talvez ajude a explicar as diferenças entre os levantamentos realizados recentemente por Vox Populi e Datafolha. Enquanto o primeiro questionou se o cidadão concordava ou não com a redução, o segundo perguntou se os adolescentes que cometem crimes devem ser punidos como adultos ou precisam ser reeducados. Segundo o Datafolha, 74% defenderam a primeira opção. Uma proporção bem mais próxima daqueles que se opõem à legalização da maconha e do aborto.

Paes afirma que a adesão à proposta é motivada pelo desconhecimento da população das políticas públicas desenvolvidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e pela Secretaria de Direitos Humanos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, programa da SDH criado em 2012, busca garantir nacionalmente o cumprimento de modalidades previstas na legislação da criança e do adolescente que escapem à mera aplicação da punição. Há oito medidas que deveriam complementar a internação, entre elas a inclusão em programas comunitários, o tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico e a participação dos jovens em programas para alcoólatras e dependentes químicos.

Embora ofereça recursos e assistência metodológica, o Sinase foi adotado por poucos estados, constata Paes. Muitos deles nem sequer entraram com um projeto para captar a verba. Não por menos, 0,1% dos jovens em regime de restrição e privação de liberdade cumpre medidas socioeducativas no País, segundo a SDH. Antes de cogitar investir em soluções ineficazes como a redução da maioria penal, é importante dar uma chance para aquilo que está à disposição, mas não é aplicado.

Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/812/o-inimigo-errado-3791.html>. Acesso em 20 ago. 2016.

Texto 3FOLHA DE S.PAULO **opinião**

São Paulo, domingo, 29 de maio de 2011

TENDÊNCIAS/DEBATES**Pirateiem****meus****livros****PAULO COELHO**

Em meados do século 20, começaram a circular na antiga União Soviética vários livros mimeografados questionando o sistema político. Seus autores jamais ganharam um centavo de direitos autorais.

Pelo contrário: foram perseguidos, desmoralizados na imprensa oficial, exilados para os famosos *gulags* na Sibéria. Mesmo assim, continuaram escrevendo.

Por quê? Porque precisavam dividir o que sentiam. Dos Evangelhos aos manifestos políticos, a literatura permitiu que ideias pudessem viajar e, eventualmente, transformar o mundo.

Nada contra ganhar dinheiro com livros: eu vivo disso. Mas o que ocorre no presente? A indústria se mobiliza para aprovar leis contra a "pirataria intelectual". Dependendo do país, o "pirata" -ou seja, aquele que está propagando arte na rede- poderá terminar na cadeia.

E eu com isso? Como autor, deveria estar defendendo a "propriedade intelectual". Mas não estou. Piratas do mundo, uni-vos e pirateiem tudo que escrevi!

A época jurássica, em que uma ideia tinha dono, desapareceu para sempre. Primeiro, porque tudo que o mundo faz é reciclar os mesmos quatro temas: uma história de amor a dois, um triângulo amoroso, a luta pelo poder e a narração de uma viagem. Segundo, porque quem escreve deseja ser lido -em um jornal, em um blog, em um panfleto, em um muro.

Quanto mais escutamos uma canção no rádio, mais temos vontade de comprar o CD. Isso funciona também para a literatura: quanto mais gente "piratear" um livro, melhor. Se gostou do começo, irá comprá-lo no dia seguinte -já que não há nada mais cansativo que ler longos textos em tela de computador.

1 - Algumas pessoas dirão: você é rico o bastante para permitir que seus textos sejam divulgados livremente. É verdade: sou rico. Mas foi a vontade de ganhar dinheiro que me levou a escrever?

Não. Minha família, meus professores, todos diziam que a profissão de escritor não tinha futuro. Comecei a escrever -e continuo escrevendo- porque me dá prazer e porque justifica minha existência. Se dinheiro fosse o motivo, já podia ter parado de escrever e de aturar as invariáveis críticas negativas.

2 - A indústria dirá: artistas não podem sobreviver se não forem pagos. A vantagem da internet é a divulgação gratuita do seu trabalho.

Em 1999, quando fui publicado pela primeira vez na Rússia (tiragem de 3.000 exemplares), o país logo enfrentou uma crise de fornecimento de papel. Por acaso, descobri uma edição "pirata" de "O Alquimista" e postei na minha página. Um ano depois, a crise já solucionada, eu vendia 10 mil cópias.

Chegamos a 2002 com 1 milhão de cópias; hoje, tenho mais de 12 milhões de livros naquele país.

Quando cruzei a Rússia de trem, encontrei várias pessoas que diziam ter tido o primeiro contato com meu trabalho por meio daquela cópia "pirata" na minha página.

Hoje, mantenho o "Pirate Coelho", colocando endereços (URLs) de livros meus que estão em sites de compartilhamento de arquivos. E minhas vendagens só fazem crescer -cerca de 140 milhões de exemplares no mundo.

Quando você come uma laranja, precisa voltar para comprar outra.

Nesse caso, faz sentido cobrar no momento da venda do produto.

No caso da arte, você não está comprando papel, tinta, pincel, tela ou notas musicais, mas, sim, a ideia que nasce da combinação desses produtos.

A "pirataria" é o seu primeiro contato com o trabalho do artista.

Se a ideia for boa, você gostará de tê-la em sua casa; uma ideia consistente não precisa de proteção.

O resto é ganância ou ignorância.

PAULO COELHO, escritor e compositor, é membro da Academia Brasileira de Letras. É autor de, entre outros livros, "O Alquimista" e "A Bruxa de Portobello".

Disponível em: <https://jucienebertoldo.wordpress.com/2013/02/23/textos-para-aulas-teoricas-de-educacao-fisica-ensino-medio/> Acesso em 22 ago. 2016.

Responda as questões:

Onde este artigo de opinião foi publicado? Qual a questão polêmica por trás desse artigo de opinião?

Qual a posição do autor em relação à questão polêmica? Você concorda com ele? Justifique.

Por que você acha que o autor desse artigo foi convidado pelo jornal para escrever sobre essa polêmica?

Você acha que as empresas que publicam esse tipo de artigo convidam qualquer pessoa para escrevê-los? Explique.

Identifique os principais argumentos utilizados pelo produtor do texto para defender sua tese?

Que tipos de movimentos argumentativos você identifica? Explique demonstrando trechos do texto.

Identifique alguns operadores argumentativos empregados no texto e identifique a relação de sentido estabelecida por ele.

Textos motivadores para a produção do artigo de opinião

Texto 1

Suécia: maioria penal aos 15, população armada e presídios vazios por falta de criminosos

Revolta Brasil
2015

11 de agosto de

A Suécia fechou presídios por falta de prisioneiros. Isso é mesmo verdade. O problema é que a notícia circula geralmente acompanhada de comentários dizendo que se trata de uma vitória do abrandamento de penas e um triunfo de políticas públicas esquerdóides. Seria isso mesmo?

Claro que não.

O país é um dos recordistas mundiais de porte de arma, com taxa de 31,5%. Só há oito no mundo com taxa de cidadãos armados superior à da Suécia. E mais: adolescentes suecos, a partir dos 15 anos, já podem ser julgados criminalmente como adultos.

O porte de armas pela população lá é liberado e cerca de 31% da população tem armas em sua posse, aqui no Brasil são apenas 8% devido às leis restritivas.

Quando se fala em liberar o porte de armas e diminuir a idade penal, lá vem os defensores do desarmamento e dos direitos dos manos. Afinal de contas coitadinho de um “di-menor” de 17 anos, ele não sabe o que faz quando pratica um crime, não é? E a população continua desarmada, só que os bandidos não.

Aqui as leis não funcionam, os bandidos se armam, a população continua indefesa e os coitadinhos dos “di-menores” bandidos continuam em suas sinas criminosas apoiados por leis que protegem bandidos e fazem a população refém do crime. Até quando?

Suécia – Exemplo para o mundo.

Disponível em: <http://www.revoltabrasil.com.br/mundo/7135-suecia-maioridade-penal-aos-15-populacao-armada-e-presidios-vazios-por-falta-de-criminosos.html>. Acessado em: 15 de ago. 2016. (Texto adaptado)

Texto 2

Redação Pragmatismo

Editor(a)

DIREITOS HUMANOS

29/MAY/2015 ÀS 16:49

Como funciona a maioria penal em Cuba, Irã, EUA e outros países

Na esteira da discussão no Congresso Nacional da PEC 171/1993, diversas informações falsas sobre maioria penal foram divulgadas nas redes sociais nas últimas semanas. A principal é que o Brasil era um dos únicos países do mundo a estipular 18 anos como limite para jovens infratores responderem por crimes cometidos.

Os erros foram cometidos, sobretudo, por entendimento equivocado sobre os conceitos de ‘responsabilidade penal’ e ‘idade de imputabilidade penal’ – popularmente conhecida como maioria penal.

No Brasil, o primeiro caso é fixado em 12 anos, o que significa que, a partir desta idade, caso cometam algum tipo de infração, os adolescentes são submetidos a um programa de ressocialização. Já a maioria penal está estabelecida em 18 anos, o que significa que, a partir deste marco, os jovens já respondem como adultos, sendo submetidos ao regime comum do código penal, ou seja, estando sujeitos a penas de privação de liberdade em presídios comuns.

De acordo com dados da ONU (Organização das Nações Unidas), as leis brasileiras para regulamentar o assunto são semelhantes às da maioria dos países do mundo. Argentina, Alemanha, Espanha, Holanda, Itália, Japão e México são alguns dos exemplos de países que trabalham maioria penal como o Brasil. Na América do Sul, só Guiana e Suriname punem jovens como quer a proposta da PEC 171/1993 discutida atualmente no Brasil

No entanto, há uma variação sobre como os países desenvolvem as medidas de punição e ressocialização. Além disso, questões culturais, econômicas e sociais diferem significativamente no entendimento do que é “ser adulto”.

“Portugal, México, Colômbia, Peru, Croácia e Alemanha, por exemplo, assim como o Brasil, aplicam medidas correccionais ao adolescente que ainda não atingiu a maioria penal. Há os que adotem um sistema de penas mitigadas ao menor, em comparação às

penas recebidas pelos adultos, como França, Venezuela, Irlanda e Inglaterra. Outros ainda utilizam punições mais severas considerando a gravidade do crime: China, Colômbia e Rússia”.

Jovens dividem celas com adultos na Indonésia

O país, que ganhou notoriedade que nos últimos meses após executar dois brasileiros acusados de tráfico de drogas, também tem uma das leis mais rígidas no mundo com relação a jovens infratores. Na Indonésia, crianças podem responder criminalmente a partir dos oito anos de idade. Em 2012, uma lei que aumentaria esse número foi estudada pelas autoridades locais, mas não foi aprovada. Com falhas no sistema prisional, cerca de 85% de crianças e adolescentes estavam presas no mesmo espaço que adultos, segundo informações da Universidade da Indonésia. Para agravar a situação, organizações locais de direitos humanos denunciam que jovens são frequentemente vítimas de abuso sexual ao compartilhar cela com adultos.

Estados Unidos é o país com o maior número de jovens encarcerados do mundo

Nos Estados Unidos, cada estado tem autonomia legal para legislar sobre o assunto. Pelo menos 33 não regulamentam nenhum tipo de idade mínima ou máxima para punir jovens infratores. Com a medida, adolescentes podem ser submetidos aos mesmos procedimentos dos adultos, inclusive com a imposição de pena de morte ou prisão perpétua. De acordo com a organização ‘Justiça Juvenil Nacional’, pelo menos 200 mil jovens abaixo dos 18 anos estão atualmente em “julgamento ou encarcerados como adultos nos EUA”.

Cerca de 2,3 milhões de pessoas estão presas nos EUA, o que coloca o país como o de maior número, no mundo, de encarcerados. Estudos do Departamento de Justiça norte-americano de 2012 indicaram que encarcerar jovens infratores trouxe impactos negativos à população, pois as chances reincidir no crime aumentam significativamente após o contato com adultos. Além disso, o país se recusa a ratificar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança estabelecida pela ONU em 1990.

‘Puberdade’ indica idade para punições no Irã

Diferentemente da maioria dos países, chama atenção no Irã o fato de que há uma diferenciação entre meninas e meninos para responsabilidade penal juvenil. Baseados no conceito de ‘puberdade’ — que pode variar de acordo com o gênero segundo a legislação do país — o Irã estabelece que adolescentes do sexo masculino podem ser julgados a partir dos 15 anos. Já as adolescentes do sexo feminino, aos nove.

A Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) condena essa diferença e vem pedindo nos últimos anos que o país reveja as leis para regulamentar o assunto. Um estudo da Universidade da Malásia de 2012 discute teoricamente as imprecisões do conceito de puberdade. “A atribuição de responsabilidade penal nesses termos não é coerente porque

uma pessoa que tenha atingido a puberdade não está necessariamente em idade de maturidade e autonomia”, afirma o estudo.

Cuba: tratamento diferenciado para menores de 20 anos

Em Cuba, a maioridade penal é de 16 anos, mas os menores de 20 cumprem a pena em estabelecimentos especiais, ou seja, em ambientes separados dos adultos, semelhantes à Fundação Casa, que existe em São Paulo e foca na ressocialização e educação profissional dos jovens infratores. O texto na íntegra pode ser consultado no [site da Cepal](#). Como diferencial apresentado pelo país, a pena pode ser reduzida pela metade entre 16 e 18 anos e em um terço para quem tem entre 18 e 20. Além disso, quem se utiliza de jovens menores de 16 para cometer crimes pode pegar de quatro a 20 anos de prisão.

Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/como-funciona-a-maioridade-penal-em-cuba-ira-eua-e-outros-paises.html>. Acessado em: 19 de ago. 2016.