



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



ADRIANA KARLA VALDEVINO NASCIMENTO

**ANÁLISE DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DO
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O LIVRO DIDÁTICO**

GARANHUNS-PE
2018

ADRIANA KARLA VALDEVINO NASCIMENTO

**ANÁLISE DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DO
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Juliene da Silva Barros Gomes.

**GARANHUNS-PE
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns - PE, Brasil

N244a Nascimento, Adriana Karla Valdevino

Análise do procedimento sequência didática na produção
do gênero artigo de opinião: uma proposta para o livro didático /
Adriana Karla Valdevino Nascimento. - 2018.

122 f. il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.

Inclui referências e apêndices

1. Livros didáticos 2. Prática de Ensino 3. Língua Portuguesa
- Artigo I. Gomes, Juliene da Silva Barros, orient. II. Título.

CDD 371.32

ANÁLISE DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, *campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 27 de março de 2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes
Orientadora

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins
1º examinador

Prof. Dr. Dennys Dickson Marcelino da Silva
2º examinador

Garanhuns - PE
2018

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso. (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2008, p. 53)

Aos meus alunos, razão pela qual empreendo o esforço na busca de novos conhecimentos, de aprimorar-me como pessoa e como profissional, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter se revelado a mim a cada momento desses dois anos de mestrado, como sinal de amor, amparo, cuidado e luz, e assim o fez me cercado de pessoas especiais que me ajudaram a trilhar esse caminho, nem sempre fácil, mas que com suas presenças esse sonho se tornou possível.

À minha querida orientadora, Juliene da Silva Barros Gomes, por acreditar que eu era capaz, dotada de uma sensibilidade de quem tem Deus no coração, me estendeu a mão quando eu pensava em desistir. Só tenho a agradecer pelos seus ensinamentos, palavras de incentivo, paciência e dedicação. Tenho muito orgulho de dizer que fui sua orientanda.

Aos meus pais, pelo amor sempre demonstrado. Meu pai (*in memoriam*), que sempre ficava a me abençoar quando saía para enfrentar os perigos da viagem a Garanhuns, tenho certeza que continua a pedir a Deus por mim. Minha mãe, alicerce da minha vida, que com suas palavras de incentivo me fez acreditar que conseguiria.

Aos meus irmãos, Idelbrando, Cid Jean e Katiana, por sempre acreditarem em mim.

Aos meus amigos, por sempre torcerem para a concretização dessa conquista.

A meu filho amado, Gabriel, pelo apoio e compreensão das ausências.

Aos professores do curso PROFLETRAS, pelos ensinamentos, incentivo e dedicação.

Aos amigos do curso PROFLETRAS, pelos momentos de partilha (choros e risadas), de companheirismo, de incentivo, por acreditarem que tudo daria certo ao final, em especial as amigas sertanejas Alecsandra Barros Ramalho e Maria Aparecida Ramos Lima, por dividir comigo os momentos de aventura pelas estradas do Sertão ao Agreste. Amigos que quero ter para o resto da vida!

Aos gestores das escolas em que trabalhei, Niedson Amaral e Lúcia Pessoa, pelo apoio e compreensão.

Ao namorado, Adelmo Pessoa, pelas mensagens diárias de incentivo, pelas orações e torcida.

Ao amigo Michel pela disponibilidade e ajuda na parte tecnológica.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido, que foi de fundamental importância para realização do curso.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Considerando uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, e que muitas vezes é o que norteia o trabalho do professor em sala de aula, nesta pesquisa, nos apoiamos em autores como Batista, Rojo e Zúñiga (2008), Batista (2003), Batista e Rojo (2008), Rojo (2000/2004), Bunzen e Rojo (2008), Bezerra (2010) e Bunzen (2015), pelos seus reconhecidos trabalhos de pesquisa na análise do Livro Didático de Língua Portuguesa. Partimos da premissa de que a sequência didática, tal como proposta por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) é um procedimento viável para o ensino dos gêneros. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar até que ponto as atividades de produção textual, propostas para o livro didático, trabalham na perspectiva de uma sequência didática. Dessa forma, analisamos como estão elaboradas as atividades do gênero artigo de opinião, de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Fundamentamos a análise nas teorias propostas por Bakhtin (2011) sobre os gêneros discursivos na interação, Bronckart (1999), que evidencia o interacionismo sócio-discursivo e Marcuschi (2008), que acreditam numa proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros, e nos estudos retóricos de Bazerman (2005/2006/2009) e Miller (2012), não como teorias que se anulam, mas que se complementam na abordagem dos gêneros como prática social. Com base nessa premissa, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e analítica, sobre as obras aprovadas pelo PNLD, Tecendo Linguagens (2012), de Tânia Amaral Oliveira [et. al.], da editora IBEP e Português Linguagens (2015) da editora Saraiva, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Os critérios de análise foram estabelecidos a partir da leitura do manual do professor que acompanha o livro didático, e nele, os autores explicitam que as atividades propostas para os capítulos de “produção textual” são embasadas na teoria de gêneros bakhtiniana e têm como procedimento metodológico a sequência didática. Nossas análises nos permitiram observar que há um tratamento reducionista quanto às etapas da sequência didática dos livros didáticos, no entanto, julgamos que é viável, possível e importante ensinar gêneros discursivos de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas e, critérios preestabelecidos, desde que haja mediação do professor, daí propormos, ao fim da análise, uma sequência didática para o gênero artigo de opinião.

Palavras-chave: Sequência didática; Livro didático; Gênero; Artigo de opinião.

ABSTRACT

Considering a school reality in which we know that what governs the practices of classroom is the adoption of textbook, for several reasons, and often is what guides the teacher's work in the classroom. For this, we support authors as Batista, Rojo and Zúñiga (2008), Batista (2003), Batista and Rojo (2008), Rojo (2000/2004), Bunzen and Rojo (2008), Bezerra (2015), for his research in analysis of Portuguese Didactic Book. We start from the premise that didactic sequence as proposed by Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) is a viable procedure for teaching the genres. Therefore, this research aims to investigate how far the activities of textual production, proposed for the textbook, work in a didactic sequence perspective. In this way, we analyze how the activities of opinion article genre are elaborated, in order to perceive the similarities and differences in relation to didactic sequence molds of Schneuwly, Noverraz and Dolz (2004). We have based the analysis in theories proposed by Bakhtin (2011) of interaction discursive genres, Bronckart (1999) socio-discursive interactionism evidences and Marcuschi (2008), who believe in a proposal of teaching-learning organized by genres, and rhetorical studies of Bazerman (2005/2006/2009) and Miller (2012), not as theories that cancel each other, but which complement each other in the approach of genres as social practice. Based on this premise, we developed a qualitative, descriptive and analytical research work, about works approved by PNLD, Tecendo Linguagens (2012), by Tânia Amaral Oliveira [et. al.] from IBEP publisher and Portuguese Language (2015) from Saraiva publisher, by Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. The analysis criteria were established from reading the teacher's manual in that the authors explain that activities proposed for the chapters of "textual production" are based on theory of Bakhtinian genres and have as methodological procedure the didactic sequence. Our analyzes have allowed to observe that exist a reductionist treatment regarding the stages of textbooks didactic sequence, however, we believe that it is feasible, possible and important teach discursive genres in an organized way, step by step, with specific tasks and preestablished criteria, provided there is mediation by teacher. Thus, we propose, at the end of analysis, a didactic sequence for the opinion article genre.

Key-words: Didactic sequence; Textbook; Genre; Opinion article.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de análise da pesquisa	59
Figura 2 - Apresentação da unidade	65
Figura 3 - Exemplar de atividade.....	66
Figura 4 - Exemplar de atividade.....	68
Figura 5 - Exemplar de atividade.....	69
Figura 6 - Exemplar de atividade.....	70
Figura 7 - Exemplar de atividade.....	71
Figura 8 - Exemplar de atividade.....	74
Figura 9 - Exemplar de atividade.....	77
Figura 10 - Exemplar de atividade.....	78
Figura 11 - Exemplar de atividade.....	79
Figura 12 - Exemplar de atividade.....	82
Figura 13 - Exemplar de atividade.....	84
Figura 14 - Exemplar de atividade.....	86
Figura 15 - Exemplar de atividade.....	87
Figura 16 - Exemplar de atividade.....	88
Figura 17 - Exemplar de atividade.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos traçados pelos PCNs (1998) para o ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:.....	30
Quadro 2 - Descrição das obras analisadas no eixo de produção de texto pelo PNLD	61
Quadro 3 - Análise do manual do professor	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

SD - Sequência Didática

LD - Livro Didático

LDP - Livro Didático de Português

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN/LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

INL - Instituto Nacional do Livro

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro didático para o Ensino Fundamental

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SEB - Secretaria de Educação Básica

FAE - Fundo de Assistência ao Estudante

SEESP - Secretaria de Educação Especial

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I	19
1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	19
1.1 Breve panorama histórico.....	19
1.2 Livro didático: objeto de análise.....	23
1.3 Os livros didáticos de Língua Portuguesa em tempos de mudança.....	26
1.4 A Produção de Texto no LDP.....	31
SEÇÃO II	33
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ENSINO DE GÊNEROS	33
2.1 Gênero como ação social.....	33
2.3 Sequências didáticas com gêneros discursivos.....	42
SEÇÃO III	49
3 O DISCURSO ARGUMENTATIVO	49
3.1 Gênero artigo de opinião.....	53
SEÇÃO IV	57
4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	57
4.1 A perspectiva metodológica adotada.....	57
4.2 Categorias da análise.....	58
4.3 Procedimentos de análise.....	61
4.4 A obra Tecendo Linguagens (2012).....	65
4.5 A obra Português Linguagens (2015).....	84
SEÇÃO V	92
5 SÍNTESE DA ANÁLISE E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	92
5.1 Proposta de intervenção: sequência didática com o gênero artigo de opinião.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICE	112

INTRODUÇÃO

A prática docente do ensino de Língua Portuguesa no ensino Fundamental e Médio, em escola pública do Estado de Pernambuco, tem nos mostrado a dificuldade de se trabalhar o eixo produção textual escrita. É notável a resistência de grande parte dos alunos nas atividades que exijam deles a elaboração de um texto escrito, mas a escola não pode se omitir, já que em muito depende dela o sucesso do aluno para além dos muros da escola. Se, em sala de aula, o professor puder contar com materiais didáticos que tenham como base concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem que aproximem a escrita escolar da não escolar, fortalecendo vínculos existentes dentro e fora da escola, poderá desenvolver um trabalho mais eficiente, e os alunos entenderão o poder da leitura e da escrita, tendo motivação para usá-las de forma mais competente na sociedade.

Dessa forma, há de se pensar que práticas e metodologias estão sendo realizadas no âmbito escolar que desprestigiem ou desfavoreçam o interesse do aluno em participar efetivamente das atividades de produção de texto, uma vez que atividades autênticas, ou seja, funcionais, são imprescindíveis para que haja aprendizagem significativa. A construção do conhecimento e a eficácia das aprendizagens ocorrem à medida que as atividades propostas tenham pleno sentido, relevância e propósito. Assim, aprender a escrever deveria sempre acontecer a propósito de atividades de escrita inseridas em contextos funcionais, que se caracterizam por ter uma função de ser e de se realizar, cumprindo um objetivo claro. Mas, além disso, devem ser relevantes e significativas na cultura dos alunos, que elas possam estabelecer uma rede ampla de relações entre as atividades propostas e temáticas que interessam a eles, percebendo a funcionalidade através da relação da linguagem da escola com o restante mundo social.

Sendo assim, nos dispomos a analisar questões de leitura e de escrita no livro didático, já que, como bem sabemos, ele é um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores no planejamento de suas aulas. O livro didático tem sido, muitas vezes, acusado de ser inadequado, de trazer atividades mecânicas, de escravizar os professores e de ter erros conceituais. Em relação aos livros de Língua Portuguesa, bem como as práticas cotidianas em sala de aula, mais especificamente no que se refere às atividades de produção de textos, os alunos eram

solicitados a fazer redações a partir da indicação de temas, ou de uma gravura única ou uma sequência de gravuras ou eram instruídos a produzirem um tipo textual.

Portanto, entre as diversas possibilidades que se podem adotar para a análise do livro didático¹, neste estudo optamos por aquela que enfatiza a importância e a centralidade do livro didático no processo de preparação e efetivação das aulas, ou seja, a concepção de livro didático como suporte das práticas pedagógicas, orientador do processo de ensino.

Sendo assim, o atual livro didático tende a contribuir para a permanência desse modelo de ensino. Como afirma Batista (2003):

[...] um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdo, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2003, p. 47)

Consequentemente, sentimos a necessidade de voltarmos nosso olhar para o trabalho que é realizado dentro das salas de aulas, no que diz respeito às propostas de produção de texto escrito, mas focalizamos nosso escopo à luz das propostas de produção escrita veiculadas nos livros didáticos (doravante LD), um instrumento norteador do trabalho do professor, para analisar até que ponto essas atividades estão de acordo com as orientações teórico metodológicas, como o que propõe, por exemplo os PCNs de Língua Portuguesa, que assumem uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem, tendo o texto como unidade básica do ensino, bem como a noção bakhtiana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho de Língua Portuguesa.

Como avalia Batista (2003), com livros de melhor qualidade é possível contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas:

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

¹ Há diferentes formas de analisar o livro didático. Nossa perspectiva é a de vê-lo como suporte das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, tomamos como objeto de análise as propostas de produção de texto do gênero artigo de opinião, no livro do nono ano, presentes em duas coletâneas de Livro didático de Língua Portuguesa (LDP), analisadas e indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): *Tecendo Linguagens* (2012) da editora IBEP, e *Português Linguagens* (2015) da editora Saraiva, para investigarmos até que ponto trabalham na perspectiva de uma sequência didática para ensinar o gênero aqui evidenciado, como propõe o Manual do Professor. Para tanto, verificamos como são elaboradas as atividades do gênero argumentativo opinativo de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Ademais, buscamos, como finalidade, investigar se o gênero sistematizado nessas obras, além de outras habilidades, contribui para a formação de um cidadão crítico, autônomo e ativo, que utiliza o gênero artigo de opinião como prática social.

A escolha do LD *Português Linguagens* (2015) da editora Saraiva deu-se pela razão de ser a mais recente escolha feita pela instituição escolar, espaço de atuação profissional, e LD *Tecendo Linguagens* (2012) da editora IBEP por ser usado nas escolas municipais de Tuparetama. Dessa maneira, ressaltamos essa escolha pela valorização da nossa realidade escolar, pois, subscrevemos o que prega o Profletras quanto à necessidade de formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação em sua sala de aula, de forma crítica e responsável, refletindo a respeito dos diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

Diante da importância de formamos pessoas capazes de refletir sua realidade e agir sobre ela, fica evidente o enfoque que deve ser dado às práticas de produção textual e especialmente aos texto argumentativos, e não obstante, o artigo de opinião é um gênero discursivo em que se busca analisar e tomar uma posição diante de uma questão polêmica, para tentar convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de um determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Assim, como o fim de contribuir para a melhoria das condições de produção textual na escola, nosso olhar inicial voltou-se para a área de produção de textos escritos, por considerá-la como um dos eixos deficitários do processo de ensino/aprendizagem de língua, visto que os estudantes, ao final de alguns anos de

escolarização, devem revelar essa capacidade e quando isso não acontece muitas vezes são penalizados em sua ascensão escolar.

Considerando uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, por várias razões, e que muitas vezes é o que norteia o trabalho do professor em sala de aula, são questionamentos centrais, colocados por esta pesquisa: até que ponto as atividades propostas para a prática de produção de texto do tipo argumentativo, especificamente o artigo de opinião, pelos livros didáticos do ensino fundamental, são elaboradas tomando por base a perspectiva sócio-discursiva dos gêneros textuais/discursivos, viabilizando estas atividades por meio de sequências didáticas que configurem práticas renovadas de ensino? O livro didático está instrumentalizado para oferecer aos alunos propostas de produção textual inseridas em uma real situação de produção, contextualizada, com interlocutores definidos através de atividades sistematizadas e organizadas em torno de um gênero? O trabalho de produção textual através de sequências didáticas seria uma proposta viável para o livro didático?

A partir desse panorama e dos questionamentos norteadores apresentados, nos apoiamos do pensamento de Rojo (2000),

No entanto, creio que os próprios livros didáticos poderiam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas sequências didáticas, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante um ano letivo. É de se prever que este formato não seja de imediato muito bem aceito pelos professores, escolas e editores, na medida que implica mudanças na forma de programar e organizar o ensino aprendizagem no tempo escolar. Mas isso não quer dizer que não seja produtivo e adequado. (ROJO, 2000, p. 36-37)

Assim, analisamos até que ponto as atividades de produção textual para o gênero artigo de opinião, propostas pelo Livro Didático de Português estão em consonância com as orientações teórico-metodológicas de um ensino-aprendizagem norteada por sequências didáticas (doravante SD), já que as obras analisadas declaram em seu manual do professor que utilizam a noção de SD na abordagem do gênero, dessa forma, buscamos relacionar a noção de SD desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com as sequências concretizadas nas obras anteriormente citadas.

Trata-se de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, descritiva e analítica com propósito intervencionista. Na busca teórica de fontes para esta pesquisa, foi feito um levantamento de estudos e documentos oficiais que

justificassem a importância de se trabalhar o texto em sala de aula, nos quais se pontuam o compromisso e o dever da escola em trabalhar com os gêneros textuais, a exemplo do aporte teórico sobre texto e gênero, o qual apreciaremos brevemente adiante, bem como de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que são categóricos ao se referirem à introdução da linguagem enquanto gêneros nas escolas.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: na primeira seção, discorreremos sobre o processo histórico pelo qual passou o LD, focando principalmente o Livro Didático de Língua Portuguesa, que vem passando por mudanças e atualizações instauradas no fim da década de 1990, por meio dos PCNs (Brasil, 1998), em que se preceitua que toda atividade relacionada à língua seja norteada por um texto. Para tanto, nos apoiamos em autores como Batista, Rojo e Zúñiga (2008), Batista (2003), Batista e Rojo (2008), Rojo (2000/2004), Bunzen e Rojo (2008), Bezerra (2010) e Bunzen (2015), pelos seus reconhecidos trabalhos de pesquisa na análise do Livro Didático de Língua Portuguesa.

Na segunda seção, tecemos considerações sobre a concepção e o ensino de gêneros², as fundamentamos, pois, nossas análises, sobre o trabalho de produção textual sob a perspectiva de gênero discursivo sob as orientações teóricas sócio-histórica e dialógicas de Bakhtin (2011), do interacionismo sóciodiscursivo de caráter psicolinguístico com atenção voltada para a didática da língua materna de Bronckart (1999), que apesar de não ter os gêneros textuais como objeto de análise, defende a elaboração de uma série didática, a partir de gêneros textuais, instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa; e nos estudos retóricos de Bazerman (2005/2006/2009) e Miller (2012), não como teorias que se anulam, mas que se complementam na abordagem dos gêneros. Outros estudos que também ampliaram o leque de informações da investigação foram a proposta do ensino dos gêneros orais ou escritos na língua materna de Dolz e Schneuwly (2004) que subsidiaram a pesquisa fornecendo ricas informações sobre o planejamento do ensino de gêneros, bem como orientações para a elaboração de proposta didática, no modelo

² Quando se fala ou escreve-se sobre gêneros, trata-se sempre de questionar: gêneros textuais ou discursivos? A priori não há diferenças entre os termos, como analisa Bezerra “não existem dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros textuais, como objetos do mundo exterior a linguagem [...]” (BEZERRA, 2017, p.28). Mas como ele mesmo aponta, a partir dos estudos de Rojo (2005), há uma tendência em se utilizar essa ou aquela terminologia para sinalizar vinculações teóricas. Assim, esclarecemos que optaremos pela designação “gêneros discursivos” por fazer uma referência a perspectiva teórica Bakhtiniana.

de sequência didática; e Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007/2009), Geraldi (1991) com a proposição do ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, além de mostrar o funcionamento da linguagem sob o aspecto textual-interativo.

Na terceira seção, fundamentamos uma breve apreciação sobre o discurso argumentativo e o texto opinativo sob a visão de Brankling (2000), Perelman (1996), Rodrigues (2005), Cunha (2007), Abreu (2009), Fiorin (2016) e Koch e Elias (2016).

Na quarta seção evidenciamos a perspectiva metodológica adotada, as categorias de análise e os procedimentos de análise do *corpus*, composto pelas atividades de produção textual com o gênero artigo de opinião.

Concluimos com nossa proposta de intervenção pedagógica, ou seja, apresentamos como sugestão, uma proposta de produção de texto escrito sobre o gênero artigo de opinião para o nono ano do ensino fundamental, para tanto pactuamos com Rojo (2000) ao acreditarmos que os livros didáticos podem subsidiar o trabalho do professor no eixo produção escrita, trazendo em seu formato de elaboração atividades planejadas em SD. Assim, Finalizando o trabalho, apresentamos a síntese da análise e a proposta de intervenção, seguidas das referências bibliográficas.

SEÇÃO I

1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

1.1 Breve panorama histórico³

A história do livro didático no Brasil remonta a um longo período de tentativas de implementação de políticas públicas que levaram ao atual Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação (PNLD/MEC). Começa em 1929, no governo Washington Luís (1926 -1930), com as discussões referentes às políticas do livro didático, iniciadas com a criação de um órgão chamado Instituto Nacional do Livro (INL) que, a princípio, não saiu do papel.

Só em 1937, no governo Vargas, com a nomeação de Gustavo Capanema para Ministro da Educação, o Instituto Nacional do Livro (INL) é criado com o Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937. Portanto, há 80 anos o Instituto Nacional do Livro começou a executar suas primeiras atribuições como: a expansão do número de bibliotecas públicas, a elaboração de uma enciclopédia nacional, a edição de obras literárias para a formação cultural da população e um dicionário nacional. Mas só em 1938, o livro didático passou a figurar na pauta do governo federal com o Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para tratar da produção, do controle e da circulação dos livros didáticos, que certamente vinha ao encontro da lógica do Estado naquele momento, que era do controle político ideológico.

O período de 1938 a 1945 caracteriza-se como inoperante com relação a uma política que contribua efetivamente com a melhoria do ensino, no que diz respeito ao material didático. No ano de 1945, com o fim do Estado Novo, a reabertura política e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, dois decretos sobre o livro didático foram sancionadas: o decreto nº 8.222, de 26 de Novembro de 1945, que modificava o processo de autorização de livros didáticos e o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, em que o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, em que foram redimensionadas

³ As informações utilizadas para se delinear esse percurso histórico do livro didático no Brasil, foram obtidas na página do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>, acesso em 11/11/2017.

as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando na esfera federal o poder de legislar sobre o livro didático.

Os anos de 1960 ocorreram ainda alguns impasses sobre a política do livro didático, tanto relacionados à questão da especulação comercial como na proposta de projetos governamentais, como os acordos. Em 1966, o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional fazem um acordo que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático. O acordo garantiu ao MEC recursos no período de três anos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros.

Em 1970, através da Portaria nº 35, de 11/3/1970, o MEC implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro. Já em 1971, o referido Instituto passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Através do Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los à parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar – torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do FNDE e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Com a promulgação do decreto lei nº 91.542 de 1985, é estabelecida a suposta garantia de autonomia do professor para a escolha do livro didático. Foi um marco relevante para a política do livro didático no Brasil, uma vez que representou certo avanço no processo de democratização no que se refere à distribuição de material didático aos alunos e a escolha do material pelo professor.

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que, a partir de 2001, passou a ser denominada Secretaria de educação Básica (SEB), órgãos esses, ligados ao Ministério da Educação (MEC). No entanto, só a partir de 1995, o MEC se propõe a desenvolver e a executar algumas outras ações que vão ao encontro da melhoria da execução do PNLD e conseqüentemente da qualidade do livro didático. Essa nova mentalidade vem aliada à questão da Reforma do Estado dos anos de 1990. Assim,

para manter o proposto daquela configuração de Estado democrático descentralizador, a partir do decreto nº 91.542/85, o MEC articulou a participação das equipes de intelectuais pesquisadores para avaliação do livro didático.

Mas foi em 1996, com a extinção do FAE - Fundo de Assistência ao Estudante e a transferência das suas ações em 1997, para o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que começaram a produção e a distribuição dos livros de forma contínua e dinâmica. A partir daí, todos os estudantes do ensino fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas. Observamos, também, que a partir desse período o PNLD sofreu alterações que marcaram suas principais atribuições hoje, que é a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos, valendo ressaltar que a aquisição e distribuição dos livros se fazem de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir do universo definido pela avaliação prévia do material que é apresentado pelas editoras ao PNLD. A instituição desse processo de avaliação prévia dos livros didáticos ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997. Nos livros didáticos são avaliadas a natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão de texto, a atividade de produção de textos escritos, o trabalho com a compreensão oral e a produção de textos orais, o trabalho sobre os conhecimentos linguísticos, o manual do professor e aspectos gráfico-editoriais. Essa avaliação vem sendo realizada, desde 2001, sob a responsabilidade direta de universidades públicas, com a supervisão da SEF.

De acordo com Batista, Rojo e Zúñiga (2008)

Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e políticas (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para o ano de 1999 inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (BATISTA, ROJO e ZÚNIGA 2008, p. 50)

Com base nessa avaliação, o PNLD elabora um Guia de Livros didáticos, coletânea das resenhas das obras recomendadas, haja vista que não são todos os livros produzidos no mercado editorial que ficam à disposição para a escolha pelas escolas, somente os que passam pelo crivo dessa secretaria do Ministério. A respeito

disso, “A instituição da avaliação gerou um conjunto de fortes conflitos - na esfera jornalística e na esfera jurídica - entre editores e autores, de um lado, e o MEC, do outro” (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2008, p. 50)

Mas o certo é que houve um esforço para que o livro didático chegasse às salas de aula com uma certa qualidade. Nesse sentido, o MEC aponta o Guia de Livros didáticos como sendo um dos documentos mais importantes para a efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e à estrutura das obras e às suas potencialidades para a prática pedagógica.

O Guia de livros didáticos é uma peça fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções. A primeira delas é de orientação aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário inicial do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola. O Guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. (BRASIL, 2017)

A distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental só começou em 2001. O PNLD começa também a atender de maneira gradativa alunos com necessidades, como na distribuição de livros em braile para os alunos cegos - esse programa é realizado em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação.

Em 2003, os dicionários passaram a ser entregues aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries. Em 2004, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), passando a distribuir livros de Matemática e de Português para os alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio das escolas públicas, sendo gradativamente incorporada a distribuição das outras disciplinas: em 2007 é distribuído o livro de Biologia; em 2008, Química e História; em 2009, Física e Geografia - ainda em 2009, foram feitos investimentos direcionados à alfabetização de jovens e adultos, para utilização no mesmo ano; e, em 2011, foi incluída a distribuição do livro de Língua Estrangeira.

Com o advento da democratização do ensino no Brasil, marcado pelo fim da oligarquia e o surgimento do capitalismo industrial, o LD começou a desempenhar um papel de prestígio na sala de aula, ora sendo usado pelo aluno, ora como material de pesquisa pelo professor. O que sabemos, hoje, é que o livro didático está presente no cotidiano da sala de aula e que constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente, como analisam Batista, Rojo e Zúñiga (2008),

Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2008, p. 50).

Não seria a principal, mas certamente esta é uma das razões pelas quais o livro didático tem sido objeto de discussões e análises nos últimos anos.

1.2 Livro didático: objeto de análise

Nos últimos anos, os livros didáticos passam a ser objeto de interesse dos pesquisadores brasileiros. De acordo com o levantamento realizado por Batista e Rojo (2008), a respeito da produção acadêmica desenvolvida em pesquisas tratando de questões relativas ao livro didático, obtém-se um número significativo de estudos, em que foram realizados 1752 trabalhos sobre o livro didático no período de 1990 e 2003, sendo que a maior parte deles (37,2%) concentra-se na área de Ciências da Linguagem, seguidas da área de Educação (29,3%). Os autores nos apontam ainda que, entre 1987 e 2003, foram produzidas 209 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado em torno da referida temática. Ao reconhecer e estudar o papel da pesquisa focada no livro didático, observa-se que houve um incremento do interesse pela pesquisa sobre o livro didático a partir de 1997.

Ao se analisar a distribuição dos trabalhos por tema e período, será explorada a hipótese de que esse aumento das pesquisas sobre o livro didático pode estar ligado, dentre outros fatores, a mudanças ocorridas, a partir de 1997, nas políticas públicas para livro didático no País” (BATISTA e ROJO, 2008, p. 19);

Apenas o período que vai de 2000 a 2003 é responsável pela metade da produção, embora os autores observem uma queda a partir de 2002. Sendo assim,

diversas pesquisas em Educação têm propiciado a construção de uma visão crítica de docentes e alunos, no processo de formação profissional, sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso. Através dessas medidas implementadas pelo MEC a partir de meados da década de 90, no PNLD, que vieram dar novo alento e incremento as pesquisas sobre o livro didático no Brasil, identificou-se “a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” de acordo com Batista (2003, p. 28).

Vale ressaltar que diversas áreas do conhecimento estão envolvidas nas pesquisas brasileiras sobre o livro didático, tomando por base o levantamento feito por Batista e Rojo, no seu artigo *Livros escolares no Brasil: a produção científica* (2008)

A maior parte dos trabalhos (37,2 %) concentra-se nas subáreas ligadas à grande área de Ciências da Linguagem (Artes, Comunicação Visual, Letras e Linguística Aplicada), seguidas das subáreas da Educação (Geral, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Metodologia de Ensino, Planejamento Educacional, Políticas Públicas, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Didática), que detêm 29,3% da produção. Em seguida, vêm as pesquisas nas áreas de Ciências Sociais (17%) e de Ciências Exatas (13,6%), havendo restrita contribuição das áreas de Psicologia (1,1%) e de Ciências da Saúde (0,7%). (BATISTA e ROJO, 2008, p. 21)

Os autores também realizaram um estudo sobre a produção científico-acadêmica brasileira que rege o universo do livro didático, voltado unicamente para as dissertações e teses produzidas no Brasil no período de 1987 a 2003. Foram encontrados 229 trabalhos, dos quais 91% são dissertações de mestrado e apenas 9% são teses de doutorado, ao que os autores chamam à atenção. Se por um lado houve a majoritária concentração de dissertações, podendo ser compreendida segundo eles pela evolução dos programas de pós-graduação e se há por outro lado o baixo índice de trabalho de doutoramento sobre o tema, Batista e Rojo analisam que “à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa.” (2008, p. 28).

De forma mais geral, podemos elencar alguns pontos que julgamos ser interessantes para traçar um panorama dos trabalhos de pesquisa realizados no meio acadêmico, tendo como base Batista e Rojo (2008):

- Apenas três autores produziram tanto suas dissertações de mestrado quanto de doutorado sobre o tema.
- A grande maioria das pesquisas – 83% - foi produzida por instituições públicas: 56% em públicas federais e 27% em públicas estaduais.
- A região Sudeste concentra maior parte da pesquisa sobre livros escolares com 67% da produção.
- A área de Letras (Linguística, Linguística Aplicada e língua Portuguesa) responde por 29% sendo a mais expressiva dentre aquelas da área de educação.
- As teses e dissertações se interessam majoritariamente pela análise dos conteúdos e metodologia de ensino (57%).
- A grande maioria das investigações sobre o livro didático (86%) se caracteriza como pesquisa descritivo-explicativa, conseqüentemente, a maior parte desses estudos – 65% - foi desenvolvida por meio da análise documental, isto é, por meio dos próprios livros.
- As disciplinas que tendem a recair as investigações sobre o livro didático predominantemente são obras dirigidas para o ensino de línguas – materna (17%) e estrangeiras (12%).

Assim, reconhecemos a importância da pesquisa focada no livro didático, situado em um processo histórico de intervenção e controle, em que forças conjuntas – Estado, escola e sociedade – constroem uma visão crítica sobre a qualidade dos livros didáticos, e dessa forma venham a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

Reconhecemos que a transposição e implementação de saberes teóricos não convencionais não são tarefas simples de se executar, assim, focalizamos nossa análise no trabalho proposto pelos livros didáticos de Português (LDP doravante) inscritos no PNLD 2012 e 2015, com um escopo voltado para o que já é possível

desejar como padrão de qualidade a ser atingido para o LDP. No caso, voltaremos nossa análise para a efetivação do trabalho com os gêneros argumentativos, tomando o artigo de opinião como mote, para analisar o livro didático de língua portuguesa do ponto de vista das metodologias de ensino nele desenvolvidas.

1.3 Os livros didáticos de Língua Portuguesa em tempos de mudança

Segundo Bunzen e Rojo (2008, p. 76) “O ensino de língua materna foi, durante alguns séculos, feito por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais, e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas”. Ensinar português era levar ao conhecimento dos alunos regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio. Assim, de acordo com Bezerra (2010) até por volta da década de 1950, estudava-se português nos próprios manuais de gramática,

Pois o público que tinha acesso a escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola para estudar língua. Nesse contexto, era possível estudar as regras gramaticais sem tantas dificuldades, pois os alunos dominavam aquele registro linguístico abordado por esses manuais. E o professor, sendo também usuário da norma padrão, vindo de classe média e alta, com um nível elevado de letramento, tinha condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas, não cabendo a ninguém nem a nenhum livro impor exercícios e atividades didáticas. (BEZERRA, 2010, p.44)

A situação começa a mudar na década de 60, com o processo da expansão do acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico,

Com a ditadura militar, a partir de 64, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial. (BUNZEN e ROJO, 2008, p. 77)

Dessa forma, esse cenário sociopolítico impõe que se abram as portas das escolas às classes menos favorecidas, começando, assim, a acontecer transformações nas condições de ensino-aprendizagem

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do

professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos da elite, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. (BUNZEN e ROJO, 2008, p. 77)

De acordo com Geraldi (1991), se a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até as respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independente de sua formação ou capacidade.

É interessante observar que nesse processo, o professor que antes era tido como um profissional de prestígio na sociedade, pois pertencia uma profissão que conferia *status* às moças de classe média e alta, agora, representa a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade. Dessa forma a profissão de professor começa a desprestigiar-se, pois “com o aumento da população escolar, ampliou-se também o número de professores, que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem o conhecimento mais profundo da língua” (BEZERRA, 2010, p. 45). Mas se há uma mudança no perfil do professor e do aluno era cabível que houvesse também uma mudança nas propostas de ensino, as quais segundo Bezerra “permaneceram praticamente as mesmas, ou seja, de análise gramatical, embora juntamente com o estudo de texto (acabaram-se as antologias para leitura na escola).” (BEZERRA, 2010, p.45).

Assim, os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos na qualidade do ensino, ou seja, “se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas do conhecimento desses professores.” (BEZERRA, 2010, p.45).

Sobretudo, é a partir da década de 70, segundo Bunzen e Rojo (2008) que podemos atribuir o nascimento do LDP devido às mudanças educacionais da época da ditadura, a promulgação da LDB e da Lei 5.692 de Agosto de 1971, que instituiu entre outras coisas o ensino da matéria Comunicação e Expressão, que tinha como conteúdo específico a língua portuguesa. “A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão na 1ª metade do 1º grau (1ª e 4ª série, antigo primário); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo ginásio)” (BUNZEN e ROJO, 2008, p. 78)

Sobre essa reconfiguração do LDP, analisa Bezerra (2010):

Do ponto de vista linguístico, concebia-se, nessa década de 1970, a língua como instrumento de comunicação, por influência da teoria da informação que se divulgava na época. Assim, a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação (Jakobson,1976) [...] Sendo a língua um código e devendo ser de comunicação e expressão, através de códigos variados (não só o verbal, mas também o não verbal, os livros didáticos de português modificam sua escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado de textos literários e, depois, notícias jornalísticas para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos). (BEZERRA, 2010, p. 47)

No entanto, por mais recomendado que fosse que o ensino de língua portuguesa girasse em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e discursivas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado, a adoção de uma variedade textual para o livro didático, por vezes, foi vista, como pretexto para o ensino de regras gramaticais, caracterizando-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino da Língua Portuguesa, embora ainda insuficientemente praticada. Na intenção de corresponder a esse novo paradigma que afetaria sua concepção de língua, de gramática, de texto, de frase e assim, a redefinição do objeto mesmo de ensino, Antunes (2009) faz uma crítica à prática pedagógica de alguns professores que

Empenhados em ensinar com base no texto, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que fazia antes. (ANTUNES, 2009, p.52)

Assim, com a divulgação de outras teorias linguísticas, no que diz respeito à concepção de língua e linguagem, tendo início na década de 80 e intensificando-se na década de 90, os estudos linguísticos, numa visão interacionista da linguagem, com contribuições principalmente do campo da pragmática, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, defendida por Bakhtin (2011), o que podemos nos referir a uma noção central como a de discurso, “linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros” como bem caracterizou Benveniste (1958, p. 284 *apud* RANGEL, 2005, p. 16).

Nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser antes de qualquer coisa o ensino de uma forma de interagir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua, de acordo com Rangel (2005) quando propõe que

Ao contrário da noção de sistema ou de código, ao contrário também do que denominamos como gramática, o conceito de discurso nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação muito particular. (RANGEL, 2005, p. 16).

Assim, segundo o autor, “uma renovada perspectiva teórica - ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações” (RANGEL, 2005, p. 16), e a partir daí, noções como as de textualidade, cunhadas pela linguística textual renovam completamente a concepção de texto, com implicações diretas sobre o material didático, quer do ponto de vista da leitura, quer no que diz respeito à produção de textos.

É notório que os livros didáticos de Língua Portuguesa estão de certa forma buscando atender às propostas e diretrizes do MEC veiculadas nos documentos oficiais, principalmente as do PCN (1998) e de tal forma concordar com Rangel (2015), quando avalia que:

E é igualmente inegável que as propostas de ensino, especialmente no que diz respeito ao tratamento didático dado à leitura e à produção de textos, já se orientam claramente pela virada pragmática, a começar pelo fato de boa parte das coleções tomar o gênero, explícita ou implicitamente, como unidade de referência para o trabalho didático. Em maior ou menor grau, o tratamento dado à leitura e à escrita, nas coleções aprovadas, dá mostras evidentes de que uma e outra são consideradas como atividades de (re)construção de sentidos, orientadas por propósitos específicos e dirigidas por/para interlocutores mais ou menos definidos. O papel desempenhado pelos conhecimentos prévios e pelo contexto não é desconsiderado; e o mesmo se pode dizer a respeito das dimensões textuais e discursivas da linguagem escrita. (RANGEL, 2015, p. 25)

A partir do século XXI, novas pesquisas vêm sendo produzidas sobre o trabalho com gêneros textuais nas escolas, desprezando assim a abordagem limitada do uso do texto; nessa nova perspectiva e em conformidade com o funcionamento linguístico, autores como Bakhtin, Bronckart e Schneuwly fundamentam os atuais PCNs, orientando que agora “trata-se, então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos

cognitivos” (ROJO, 2004, p. 11). Dessa maneira, os PCNs (1998) de Língua Portuguesa abordam, também, outros objetivos para o ensino de Língua materna no Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Objetivos traçados pelos PCNs (1998) para o ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; • Sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; • Aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: <ul style="list-style-type: none"> • Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; • Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; • Identificando referências intertextuais presentes no texto; • Percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; • Identificando e repensando juízos de valor tanto sócio quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) ideológicos (preconceituosos ou não) associados à linguagem e à língua; • Reafirmando sua identidade pessoal e social.
Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo

nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.
--

Fonte: PCNs (1998, p. 32)

Com a leitura acima, podemos perceber que os objetivos para o ensino de Língua Materna nos levam a refletir sobre um ensino pautado na competência comunicativa e que faça com que o educando possa inserir-se no meio social do qual faz parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não deve estar centrado nos métodos tradicionais, em que o aluno é um sujeito passivo e o ensino mecânico. Assim, pretendemos analisar, a seguir, o panorama que ora se vislumbra sobre o ensino de produção de texto no LDP.

1.4 A Produção de Texto no LDP

O LDP tem sido muitas vezes acusado de ser inadequado, de trazer situações bastante artificiais de produção de texto, em que o aluno é orientado a escrever a partir de uma imagem, de um tema ou mesmo de um tipo textual. E nessa perspectiva o texto é tratado como produto e não como um processo. Consideramos, porém, que as orientações fornecidas nos Livro Didático de Português para a construção de textos, em sua boa parte, contemplam as teorias dos gêneros, como se vê na prática e nos resultados de diferentes estudos (ARAÚJO, 2016).

Mas, superadas algumas dificuldades iniciais (pelo menos se espera) do trabalho com o texto em sala de aula, devido à adoção do trato com os gêneros textuais/discursivos (doravante discursivos) que as aulas de leitura, produção e análise linguística tornam-se mais significativas, já que, de acordo com Reinaldo (2005)

As reflexões presentes nessa abordagem, por tomarem como unidade de análise o texto, observando não apenas sua estrutura, mas também o percurso de construção dos seus sentidos, têm oferecido novos caminhos para esse domínio do ensino de língua. A primeira contribuição dessa linha de reflexão, ao tomar o texto como unidade de linguagem em uso, foi a consideração dos fatores que definem a textualidade [...] (REINALDO, 2005, p. 90)

Dessa forma, o conceito de gêneros discursivos retoma os princípios da textualidade: o de que a língua constitui uma forma de comportamento social, ou seja, é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua, em que é importante observar que o texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Sobre essa linha de reflexão, Reinaldo (2005) pondera que:

No entanto, a introdução dos fatores de textualidade como critérios de avaliação da produção ainda não se deu, de forma efetiva, nos LDP. Assim, é muito frequente, no manual do professor, os autores fazerem referência à importância de se observar os fatores de textualidade produção de textos e no desenvolvimento da proposta do livro não haver atividades que explorem esse aspecto da construção do texto. (REINALDO, 2005, p. 91)

O que percebemos é que há um esforço por parte dos autores do LD para a inclusão de uma situação comunicativa – o lugar e o momento da produção, um destinatário, o objetivo da interação para que as produções sejam tidas como mais significativas para o ato de escrever, pois, de acordo com os PCNs (1998) “Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” (BRASIL, 1998, P. 17).

Diante do exposto, achamos que é uma tarefa interessante e valorosa analisar os livros didáticos, em especial o LDP, observando quais são suas propostas para a produção textual com base nos gêneros como ferramenta didática, sendo assim, discorreremos, logo adiante sobre a questão dos gêneros discursivos e o ensino da língua.

SEÇÃO II

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ENSINO DE GÊNEROS

Até o século XX, a expressão gêneros textuais era mais utilizada pela retórica e pela literatura, estando relacionada aos gêneros épico, lírico e dramático. Mikhail Bakhtin (2011), no entanto, empregou o termo gênero em sentido mais amplo, alegando que todos os textos utilizados pela sociedade pertencem a um gênero, por isso, acreditamos ser relevante conjurar algumas ideias desse filósofo que reverberaram na concepção de língua como fenômeno social. É válido esclarecer que nossa pesquisa se fundamenta prioritariamente na perspectiva Interacionista e Sociodiscursiva de Bronckart, Dolz e Schneuwly, já que nosso enfoque maior está no ensino dos gêneros nas práticas pedagógicas com a língua materna. No entanto, consideramos plausível apresentarmos também nos Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, 1994; 2006; 2015) e MILLER, (1984, 2009, 2012), uma vez que vislumbramos a aprendizagem dos gêneros para seu uso na sociedade.

Dessa forma, os gêneros são vinculados aos usos da linguagem, associados às atividades sociais. Consideramos, pois, que apesar de cada uma dessas abordagens possuírem um arcabouço teórico específico, elas não são estanques, tratam-se de propostas teóricas que se complementam ao considerarmos que o texto é tratado como um lugar de interação, adotando uma dimensão social e histórica da língua, priorizando os sujeitos e seus conhecimentos. Dessa forma, nos preocupamos, não somente, como realizar didaticamente o ensino dos gêneros, mas que sua utilização se efetive além dos muros da escola.

2.1 Gênero como ação social

Para Bakhtin (2011), o enunciado está relacionado às relações dialógicas, as quais são diferentes das relações puramente linguísticas, ou seja, ao contrário da palavra e da sentença, unidades de linguagem, o enunciado está associado à realidade e, portanto, é um fenômeno social de interação verbal.

O filósofo afirma que,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p.261-262) (Grifos do autor)

Resumidamente, o gênero é enunciado pelo fato de ser matéria linguística, é relativamente estável porque está inserido em um contexto determinado e tem temática e interlocutor estabelecidos. Quanto ao relativamente, indica que a estabilidade total não existe, em razão de o gênero ser modificado de acordo com a situação de comunicação. Dessa forma, ao definir que todos os tipos relativamente estáveis de enunciados, quer sejam orais ou escritos, está-se assumindo que são igualmente determinados pela especificidade de condições de comunicação discursiva, particulares de cada campo da comunicação e de uma determinada função. Sendo assim, Bakhtin introduziu a noção de gêneros textuais (2011, p.262), justificando a relevância do seu estudo sobre os gêneros discursivos que venha a contribuir na fundamentação de pesquisas que abordem tal assunto.

Na perspectiva sociorretórica, encontramos autores como Charles Bazerman e Carolyn Miller que, de um modo geral, “preocupam-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Para Bazerman (2006),

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não- familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23). (Grifo do autor)

Destarte, a perspectiva sociorretórica, de modo geral, evidencia os gêneros como ações sociais colocadas à disposição da comunicação e reconhece a

importância do papel ativo do indivíduo como o produtor desses gêneros. Assim, podemos concluir que é pelo uso de textos, realizadores de gêneros, que organizamos nossas ações no mundo e, também, atribuímos significado aos fatos sociais enredados em nossas atividades diárias. Assim, os gêneros unificam e organizam as práticas sociais.

De acordo com Bazerman (2009, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Sendo assim, pensando no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, vemos a importância de o professor ter a percepção de que o aluno já traz para a escola vivências externas ao ambiente escolar. E de gêneros que se utilizam no convívio familiar e em situações corriqueiras, portanto, é relevante um trabalho em que os estudantes percebam que diferentes situações exigem diferentes gêneros, com diferentes posições, ideias e objetivos, pois “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Como já foi dito, Bazerman não se atém ao ensino de gêneros, mas um aspecto da sua teoria julgamos que seja relevante para nossa pesquisa sobre a produção do gênero artigo de opinião, uma vez que é nossa pretensão a apropriação do gênero pelo aluno. Assim como nos diz Bakhtin, sobre a construção composicional ou a relativa estabilidade do gênero, não devemos reduzir o estudo dos gêneros tão somente à análise das características ou estruturas do gênero, mas não devemos desconsiderá-las. Pois, como bem diz (BAZERMAN, 2006, p.27), “Com o passar do tempo e com as repetições, os padrões e as expectativas socialmente compartilhados emergem para guiar todos na interpretação de circunstâncias e enunciados”. Isso implica dizer que, se os gêneros abrangem um conjunto de textos produzidos socialmente, é preciso algumas similaridades, algumas repetições para que a produção seja identificada por outros e futuramente reconhecida como integrante de determinado grupo de gêneros. Os gêneros são, portanto, construídos e agrupados de acordo com as recorrências de produção social.

Para Miller (2012), há algumas características para a compreensão de gêneros como mutáveis e evolutivos:

1. O gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala de ação retórica; como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação surgiu.
2. Como ação significativa, o gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como substância de formas em níveis mais altos, como padrões recorrentes do uso linguístico, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência sócia; ele é motivador ao ligar o privado ao público, o singular com o recorrente. (MILLER, 2012, p.39)

Dessa maneira, as ações humanas só podem ser interpretadas quando considerado o contexto situacional, isto é, elas são históricas, situadas no tempo e no espaço, tendentes a um determinado público. Assim, o importante para Miller não é classificar o gênero, mas saber como ele funciona.

Assim, quando não se aceita a ideia de que o texto é um evento de comunicação que se dá de maneira social e cognitiva, fato de relevância para entendermos as relações de produção textuais com as nossas práticas sociais, incorremos no erro de trabalhar a produção textual nas escolas através de atividades mecânicas e pouco significativas para o aluno, porque não há, quase sempre, conexão entre os textos produzidos e o universo real. Ademais, aprender gêneros é compreender como participar das ações que permeiam as diferentes esferas sociais que existem fora do ambiente escolar. Logo, as simulações que acontecem na tentativa de imitar o uso real dos gêneros são necessárias e importantes. Além disso, a maior contribuição que essa abordagem teórica traz, a nosso ver, é a possibilidade de enriquecimento da nossa visão de gênero e, conseqüentemente, a melhoria da nossa prática enquanto professores.

Ainda de acordo com Bazerman (2005, p. 15), durante muito tempo “o ensino da escrita se preocupou com a maior parte da produção de produtos bem formados que seguiam regras gerais de adequação e correção”. Fato é que o ensino preocupou-se, ao longo das últimas décadas, mais com a organização textual e com regras gramaticais do que com a construção de textos bem produzidos nas suas diferentes esferas de circulação.

Sobre essa escrita, Bazerman (2005) pontua:

Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários para o estudo da linguagem ou da literatura (...). Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. (BAZERMAN, 2005, p.16)

Sabemos que Bazerman tem seu trabalho com os gêneros voltado para o espaço acadêmico, mas acreditamos ser bastante produtivo levarmos essas considerações feitas por ele para o ensino básico, uma vez que é importante ter a concepção de que a escrita de um texto, em sala de aula, vá além da correção gramatical, até para critérios de avaliação, mas que seja um texto bem articulado, com ideias que possam ser compartilhadas por outros (que não seja somente o professor ou o próprio aluno o leitor do seu texto); e acreditamos também que a aquisição da escrita de qualquer gênero é um processo que requer tempo e atividades, o que nos remete ao procedimento da sequência didática como uma forma eficaz de se ensinar os gêneros discursivos na escola.

2.2 Gênero como objeto de ensino

Na seção anterior, vimos que há a necessidade de um trabalho pedagógico a partir dos gêneros. É imprescindível, portanto, perceber que, por meio da linguagem, é possível extrapolar os limites da forma linguística. Nesse sentido, esta pesquisa reconhece os gêneros como instrumentos para o ensino da linguagem, concebendo-os em sua funcionalidade na comunicação de acordo com a cultura de seus interlocutores, com suas especificidades e diferenças, desmistificando a concepção de que são determinados apenas por suas formas e estruturas. Marcuschi (2008) define os gêneros como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Nesta concepção interacionista da linguagem, os sujeitos são considerados como os próprios construtores de textos, em vista disso, entender como ocorre a

aprendizagem da língua em determinadas situações comunicativas e fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa em diversos contextos sociais é necessário. Logo, nesta perspectiva, os gêneros devem ser o ponto de partida do trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, dado que ela só acontece por meio deles.

Nessa referida visão, preconizam Koch e Elias (2007)

[...] **na concepção interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores [...]. (KOCH e ELIAS, 2007, p.10). (Grifos das autoras)

Seguindo essa mesma linha teórica encontramos Marcuschi, que afirma:

Desde de que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende em boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Diante dessas contribuições teóricas para o estudo dos gêneros discursivos, faz-se necessária a assimilação desse aporte teórico para o direcionamento das práticas pedagógicas nas salas de aula, principalmente nas aulas de Português, em que o texto deva ser o objeto de ensino aprendizagem, e que, entenda-se aqui, texto como todo enunciado que se realiza através dos gêneros discursivos, conforme nos orienta os PCNs de Língua Portuguesa (1998)

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos (...) que só podem ser compreendidos como unidade significativa global, isto é, quando possuem textualidade. {E ainda} todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, formas relativamente estáveis e enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BRASIL, 1998, p.8)

Vê-se aqui como as contribuições teóricas são institucionalizadas por órgãos oficiais ligados ao ensino e apresentadas como parâmetros para embasar o ensino de Língua portuguesa no Brasil. Estes aspectos: tema, estilo e construção composicional (antes aludidos), são devidamente considerados nesse trabalho como critérios para a construção de uma SD no ensino do discurso argumentativo, visto que é o tema de

onde partimos, é o que é dizível a partir da capacidade discursiva do aluno sobre tal assunto, ou seja, o repertório do aluno, ou a falta dele, incidirá sobre a produção do aluno. Sendo assim, a discutibilidade dos temas é um fator que contribui na possibilidade de construção dos discursos argumentativos. Outro aspecto que consideramos importante para ser observado em relação à escolha dos temas, em um trabalho de produção textual em sala de aula, é que esse pode ser um fator que venha a motivar ou não a produção dos alunos, de acordo com o interesse que tais temas despertem neles, ou não.

Outro aspecto relevante considerado por Bakhtin (2011) é em relação à intenção comunicativa do falante, defendendo a ideia de que para escolher o gênero que vai ser usado na comunicação, primeiro o falante tem clareza de sua vontade discursiva, que é determinada pela especificidade de uma esfera da atividade humana, o que aqui nos remete a relação indissociável do estilo com o gênero, quando nos diz que

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

De acordo com o exposto, ampliamos assim nossa noção de estilo individual para o da língua, em que a linguagem com sua intencionalidade discursiva, com toda sua subjetividade e particularidade, é mobilizada e adaptada ao gênero escolhido, desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero, o qual veicula a língua materna, já que ela não chega até seu usuário por meio de dicionários e gramáticas, mas por meio dos gêneros, “desse modo, tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Não que a gramática não tenha relação com a estilística, visto que é também nesse espaço que podemos analisar e empregar a linguística textual, de acordo com as recorrências gramaticais inerentes a cada gênero, ou mesmo “porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011, p.269).

O terceiro elemento seria as formas estáveis que compõem o gênero, o que entendemos como sendo as características estruturais que “formatam” cada gênero e o que os tornam identificáveis e domináveis, pois “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011, p.282). Assim, é necessário que se ensinem as especificidades da estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem a determinado gênero.

Podemos perceber isso ao analisarmos o discurso de Koch e Elias (2009) quando concebem que:

Como já é de nosso conhecimento, a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias com base no tema e objetivo determinados, bem como em aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual. (KOCH e ELIAS 2009, p.77).

Dando continuidade às contribuições teóricas para o estudo dos gêneros, é imprescindível analisarmos Bronckart (1999). Ele faz parte do grupo de estudiosos da perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, com atenção didática voltada para a língua materna. “Sua vinculação psicológica é influenciada por Bakhtin e Vygotsky, perspectiva que se preocupa com o ensino dos gêneros orais e escritos na língua materna, especificamente no ensino fundamental” (MARCUSCHI, 2008, p.153).

Para Bronckart “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (1999, p. 103), ou seja, para as ações humanas terem significado numa interação, é preciso apropriação dos gêneros, pois o falante não poderia interagir se não dominasse o gênero utilizado. Ele propõe uma série didática em quatro fases: elaborar um modelo didático, identificar as capacidades adquiridas, elaborar a conduzir atividades de produção e avaliar as novas capacidades adquiridas.

É notório que há muitas recomendações quanto à importância do uso dos gêneros em sala de aula, tendo o ensino da língua por meio dos gêneros do discurso como uma forma de fugir do ensino tradicional prescritivo, buscando um ensino mais produtivo, no qual os alunos possam aprender, na escola, práticas sociais de uso da língua, articulando a realidade escolar com a vida em sociedade. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) investem na

introdução da linguagem, enquanto gêneros textuais, nas escolas, e Marcuschi(2002) alerta para o valor do trabalho com gêneros textuais em sala de aula na atualidade ao enfatizar que “[...] a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos”(MARCUSCHI, 2002 p.35).Assim, é preciso ressaltar a importância de materiais didáticos que proponham atividades que destacam a funcionalidade dos gêneros em situações de comunicação e não apenas sua estrutura e/ou aspectos gramaticais.

Mas é necessário observar a forma como este recurso didático está sendo trabalhado. Devemos, portanto, refletir sobre a forma como se ensina. Schneuwly e Dolz (2004) defendem a ideia de que o gênero é um instrumento, e, portanto, imprescindível numa comunicação (falada ou escrita), com uma situação definida por uma intenção comunicativa, num determinado local e com destinatários, até porque, segundo eles, este instrumento guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento:

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que os chamamos por vezes de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p.65)

Ainda segundo os autores, os gêneros são objetos de ensino, e defendem a ideia de que os textos, tanto orais como escritos, podem e devem ser ensinados de maneira sistematizada, apresentando-nos para tal ensino uma estratégia “chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43). O que, nos faz acreditar, assim como eles, que dessa forma, os alunos podem, a partir do que já sabem, reconstruírem e se apropriarem dos gêneros textuais. De acordo com eles, essa apropriação é facilitada devido à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela SD.

Como a contribuição específica desses autores será a base para a proposição final a ser apresentada como proposta de intervenção no ensino de Língua

Portuguesa, daremos atenção específica na próxima subseção ao modelo didático-pedagógico de trabalho como os gêneros discursivos - a SD.

2.3 Sequências didáticas com gêneros discursivos

As SDs foram propostas para o ensino dos gêneros orais e escritos, assim o primeiro aspecto a ser mencionado diz respeito aos objetos de aprendizagem, os gêneros discursivos, que, numa perspectiva interacionista, vão se constituindo pelos grupos sociais no decorrer da história, sendo “o reflexo e o principal instrumento da interação social” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.44), mas que aqui o enfoque é dado ao trabalho escolar.

Considerando assim o ensino dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) nos dizem que

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.44)

O segundo aspecto a se observar na apropriação do gênero pelo aluno é o que tange às capacidades de ação, discursiva e linguísticas, em que o aprendiz pode, por meio de modelos discursivos disponíveis nos espaços sociais, num mecanismo de reprodução, se apropriar dos gêneros, por isso é importante que o aluno tenha contato, com uma quantidade significativa com textos de escritores que já dominem tal gênero.

Os autores orientam que

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções dos professores. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas, como produtos de aprendizagem sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.45)

E, por último, as estratégias de ensino tratam fundamentalmente de pensar e propor o ensino dos gêneros textuais para que o aluno progrida, fornecendo atividades

complexas e simples que redimensionem o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero estudado para a apropriação efetiva do mesmo.

Assim, pensando nesse procedimento, Dolz e Schneuwly (2004) dizem que:

Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas pra eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gênero em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.45)

Partindo deste princípio, não há como negar a importância desta teoria para a pesquisa proposta, particularmente por ela trazer os principais procedimentos quanto ao ensino dos gêneros, nomeados de sequência didática, assim como afirma Marcuschi “A proposta parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada” (MARCUSCHI, 2008, p.213) sobre o modelo de trabalho em sequências didáticas de Joaquim Doz, Michèle Noverraz e Bernard Scheunwly para o ensino de gêneros nas séries fundamentais.

Ainda analisando a proposta dos autores,

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. (MARCUSCHI, 2008, p.213)

A proposta de ensino de Dolz e Schneuwly foi pensada para ser desenvolvida no ensino fundamental em francês, ou seja, poderíamos questionar se os estudos realizados pelos autores se adaptariam à realidade das escolas brasileiras. O que pode ser esclarecido por Rojo e Cordeiro (2004)

No entanto, a discussão como um todo cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil. Isso, por duas razões: nos dois casos, está se discutindo o ensino de língua materna e não do francês (ou do português) como língua estrangeira; e também nos dois casos, está se

discutindo ensino de unidades do discurso (gêneros) mais que da língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas). (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.12)

Quando acolhemos o procedimento 'sequência didática' como uma maneira eficaz e possível de se trabalhar a produção textual em sala de aula, e mais especificamente, quando propomos que tal procedimento seja efetivamente adotado pelos produtores dos livros didáticos de Língua Portuguesa, não estamos ignorando as possíveis adaptações desse procedimento para os livros didáticos ou mesmo na sua transposição didática, uma vez que uma proposta na forma de material didático pode correr o risco de tornar-se enrijecida, estática, o que desviaria o objetivo maior dessa pretensa metodologia que seria o processo de ensino aprendizagem baseado em atividades contextualizadas, significativas e motivantes. E mais, ainda no que diz respeito ao trabalho do professor, que nesse caso não pretendemos pô-lo no patamar de um mero "aplicador" de atividades, mas que a proposta lhe sirva de material pedagógico, conforme concluem

Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis [...] A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais dos seus alunos. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Os autores genebrinos (2004, p.83) apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser apresentada pela seguinte descrição:

I- Apresentação da situação: esse primeiro momento é muito importante, pois é onde será apresentado o projeto comunicativo ao aluno, de maneira bastante explícita para que compreenda a situação de comunicação: qual gênero será abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará da produção. Logo após, os conteúdos a serem trabalhados devem ter relação com o gênero, o qual deve ser apresentado aos alunos e discutido com eles os aspectos da organização do gênero em foco. Dessa forma, pode motivar os alunos, já que nesse momento eles já estarão sendo orientados sobre a primeira produção.

II- Produção inicial: nesse momento, os alunos são orientados a produzir o gênero escolhido, que pode ser de forma escrita ou oral, individual ou coletiva, o que

“não desemboca em necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua riqueza e complexidade” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.86). Nessa etapa, o professor avalia as capacidades já adquiridas pelos alunos e terá principalmente o papel de regular as atividades que serão desenvolvidas no percurso da sequência didática, visando a mestria do domínio do gênero.

III- Os módulos: após serem diagnosticados os problemas que apareceram na primeira produção, serão pensadas atividades que instrumentalizarão o aluno a superar tais dificuldades, devendo ser, esses aspectos problemáticos, decompostos em módulos que vão do mais complexo ao mais simples, para finalizar com o mais complexo, que é a produção final.

Segundo os autores,

Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nesses módulos? (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 88)

Sendo assim, Dolz e Schneuwly (2004) esquematizam as orientações para tais questionamentos, a saber:

1. Trabalhar problemas de níveis diferentes: devido a complexidade do texto, que funcionam em vários níveis na mente do aluno, esse se depara com problemas específicos de cada gênero e, ao final, deve tornar-se capaz de solucioná-los, objetivando prepará-lo, para isso, em cada sequência, trabalha-se problemas relativos a vários níveis de funcionamento. Dentre eles, destacam-se na produção de texto quatro níveis principais:
 - a) *Representação da situação de comunicação:* o aluno precisa aprender a delinear a situação de produção: perceber quem é o destinatário de seu texto, qual o objetivo a atingir, a modalidade usada, o gênero adequado.
 - b) *Elaboração dos conteúdos:* seria o momento da captação de informação para seu texto, o aluno deve, portanto, aprender as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo, a depender do gênero.

- c) *Planejamento do texto*: todo gênero tem uma estrutura mais ou menos convencional, dependendo da finalidade do texto e do seu destinatário, sendo assim, com vistas a esses aspectos o aluno pode estruturar seu texto.
 - d) *Realização do texto*: nessa etapa, o aluno precisa aprender a escolher os meios de linguagem mais eficientes que venham contribuir para a “tessitura” do gênero trabalhado.
2. Variar as atividades e exercícios: a diversificação de atividades e exercícios, assim como a variação dos modos de trabalho é importante, pois dá a cada aluno a possibilidade de ter acesso ao conhecimento por diferentes vias, considerando que há três grandes categorias de atividades e de exercícios distinguidos como:
- a) *As atividades de observação e de análise de textos*: para que os alunos percebam a funcionalidade do texto, deve-se fazer um trabalho de observação dos gêneros, que pode ser através de textos autênticos ou fabricados.
 - b) *As tarefas simplificadas de produção de textos*: são atividades que devam centrar em um objetivo mais específico da produção do texto, segundo Marcuschi (2008, p.216) “é o momento em que se trata dos aspectos pontuais, como a transformação de uma sequência tipológica em outra, ou a variação de um texto em algum de seus aspectos”.
 - c) *A elaboração de uma linguagem comum*: no processo de apropriação do gênero é interessante que o aluno desenvolva a capacidade de analisar critérios sobre o gênero estudado para que ele possa falar sobre os textos, comentá-lo, criticá-lo, melhorá-lo, atuando sobre o seu ou o do colega.
3. Capitalizar as aquisições: depois de ter aprendido a falar sobre o gênero em foco e analisá-lo sob vários aspectos, o aluno consegue obter linguagem técnica e demonstra isto ao se expressar, construindo conhecimentos sobre o gênero, desenvolvidos ao longo dos outros módulos. Segundo os idealizadores da sequência didática “Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resume tudo o que foi

adquirido nos módulos [...] na forma sintética de *lista de constatação* ou de *lembrete* ou *glossário*.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.90) (Grifo dos autores)

IV - Produção final: esse é um momento de avaliação, tanto para o aluno como para o professor; ao aluno a possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, reconhece o que construiu, por que o fez e de que forma, aprendendo a controlar seu comportamento de produtor de texto durante a revisão e reescrita, enfim permite-lhe averiguar a sua evolução (ou não). Para o professor esse momento pode ser um momento de atribuir nota (avaliação somativa) à produção do aluno, estabelecendo para isso critérios avaliativos que sejam explicitados para os alunos, não ficando no nível da subjetividade. “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.91). Por outro lado, a produção final também considerará as limitações ainda existentes na produção final do aluno, permitindo assim um redirecionamento dos pontos mal assimilados.

Sugerem, dessa forma, a utilização de módulos de ensino, para qualificar as práticas de linguagem, tornando-se, assim, essenciais para a apropriação dos gêneros e se distanciar de uma prática pedagógica que transforma os alunos em meros “reprodutores” de fórmulas distantes do desenvolvimento cognitivo e social.

Haja vista o exposto, a SD que apresentaremos toma por base a proposta elaborada por Dolz, Noverraz, e Schneuwly por a considerarmos viável para subsidiar as propostas de produção textual veiculadas nos livros didáticos de uma forma geral, e de maneira mais específica, delineando a nossa intenção intervencionista: uma proposta de sequência didática para o livro didático, centrada no gênero artigo de opinião, em língua portuguesa, para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II.

O que nos remete, aqui, à questão da escolha dos gêneros a serem trabalhados pela escola, nos adverte os autores

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, para dar acesso

aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83)

Segundo Bakhtin (2011) a heterogeneidade dos gêneros discursivos possibilita a classificação dos gêneros primários (simples), que são aqueles originados de condições comunicativas imediatas, de situações de comunicação verbal espontânea do dia-a-dia como: diálogo cotidiano, conversas familiares, reuniões de amigos, e até o bate-papo do MSN, blog, e-mail, etc. E a de gêneros secundários (complexos), que surgem em convívio cultural mais complexo, com uma linguagem mais rebuscada, envolvendo assuntos literários, publicitários, científicos, artísticos, culturais, políticos etc., os quais podem ser exemplificados com palestras, monografias, teses científicas, romances, dramas, etc.

Sendo o artigo de opinião um gênero textual secundário, conforme a classificação de Bakhtin, deve pois, ser um objeto de ensino adequado, necessitando de trabalhá-lo de modo especial, devido a sua complexibilidade,

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Outrossim, o ensino-aprendizagem da produção do artigo de opinião justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção, através do seu discurso argumentativo, da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita, um dos domínios da linguagem fortemente enfatizado nos PCNs e grandemente ausente das práticas correntes de sala de aula.

A seguir, abordaremos o discurso argumentativo, numa perspectiva dialógica da linguagem. Assim, trataremos de refletir sobre o gênero opinativo argumentativo pela sua abrangência tanto social quanto educacional.

SEÇÃO III

3 O DISCURSO ARGUMENTATIVO

Partimos da ideia de que “todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (FIORIN, 2016, p. 9), ou seja, não existem discursos neutros, já que todos os discursos têm propósito(s) comunicativo(s), muito embora, para esse autor, alguns discursos se apresentem como explicitamente argumentativos, como por exemplo, o discurso político, publicitário; outros não se apresentam como tal, por exemplo, o discurso didático, romanesco, lírico etc. Assim, num sentido amplo, a argumentatividade é uma característica inerente a qualquer gênero discursivo. Toda produção discursiva, seja uma fábula narrada, ou um classificado de jornal no qual um bem é descrito, é dotada de argumentatividade desde que instaure um processo de interlocução, ou que haja sujeitos agindo com intencionalidade.

Por outro lado podemos pensar que se a argumentação é algo inerente à linguagem, ela tem estreita relação com o mundo social dos indivíduos, como bem analisa Fiorin (2016):

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinavam a arte da persuasão. (FIORIN, 2016, p.9)

Assim podemos afirmar que a argumentação é um dos principais recursos da linguagem, haja vista que estamos a todo momento nos posicionando de forma crítica diante aos questionamentos que a vida em sociedade nos impõe, agindo de forma a defender nosso ponto de vista, ou mesmo a tentar convencer o outro, dessa forma,

Linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc. (KOCH e ELIAS, 2016, P. 13)

O que nos faz pensar que o funcionamento real do discurso é o dialogismo defendido por Bakhtin, assim como reflete Fiorin (2016)

Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, [...] Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação. (FIORIN, 2016, p.9)

Aqui, consideramos a relação intrínseca existente entre o ato de escrever e de ler, pois quem escreve, escreve sempre com a intenção de interagir com o leitor, buscando muitas vezes persuadir, “[...] a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento da ação sobre as mentes, meio de persuasão”, conforme afirma (PERELMAN, 1996, p.149-150).

Isso significa dizer que toda argumentação é diálogo, porque envolve sujeitos, seus conhecimentos e formas de compreensão da realidade, porque pressupõe liberdade de pensar e expressar o pensamento, daí podermos considerar a existência de outras teses que podem ser evocadas, citadas ou mesmo refutadas, numa postura em que nada remete à ideia de passividade.

Assim, argumentar pressupõe **intencionalidade** e **aceitabilidade**, ou seja, de um lado há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; do outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 34) (Grifos das autoras)

É ainda interessante observar o que nos diz Koch e Elias (2016) sobre a dinâmica do processo discursivo argumentativo que se enreda nas relações sociais, focalizando sempre os dois lados - locutor e interlocutor,

Na argumentação, queremos e buscamos a adesão do nosso interlocutor, mas sem cancelar o diálogo, a subjetividade, a atitude que requer sempre atenção e respeito ao outro às suas razões, às diferenças que são próprias entre os indivíduos. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 34)

Argumentar, então, não é tentar impor nossa razão, nossa força, nossos desejos ao(s) outro(s). “Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2009, p. 41)

Nessa mesma linha de entendimento, os PCNLP preceituam o desenvolvimento da argumentação no ensino da língua/linguagem, ressaltando que

A linguagem verbal possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideais, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1998 p. 22)

É necessário, então, que definamos o que venha a ser argumentar. Abreu (2009) afirma que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”

Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, “por meio de” e à Suada, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2009, p. 8)

Dessa forma, compreendemos que a persuasão se faz pelo convencimento, quando se mobilizam argumentos, sendo esses argumentos fundamentados na razão e servem para demonstrar certas verdades, independente de crenças e valores; ou na emoção, porque eles dependem de valores, de crenças, de temores, de anseios, etc.

Essa compreensão do que é argumentar justifica a proposta de possibilitar ao aluno não somente o conhecimento conceitual e formal da língua, mas principalmente, o desenvolvimento de habilidades de reflexão e ação, por meio de estratégias discursivas, para que torne cada vez mais apto a analisar, compreender e produzir textos que circulam socialmente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das competências leitora e escritora são essenciais à formação de cidadãos participativos. Deles destacamos:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem

acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 16).

Em consonância com os PCN-LP, entendemos que é papel do professor de língua materna fornecer subsídios para que o aluno compreenda a função dos gêneros do discurso e seja capaz de atuar de forma crítica na sociedade em que vive, por meio do uso da linguagem oral ou escrita, sabendo informar-se, expor ideias e fatos, reivindicar direitos, fazer uma reclamação formal, persuadir seu interlocutor, entre outras atividades necessárias ao cidadão contemporâneo, tendo em vista sua inclusão social. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna pode propiciar práticas de leitura, de escrita e de reflexões sobre a língua, como práticas sócio-históricas e abandonar as antigas práticas educativas mecânicas e descontextualizadas da realidade externa.

Tendo em vista que a argumentação é muito relevante para que os alunos se tornem cidadãos críticos e reflexivos, cabe à escola ensiná-los a argumentar. Assim, considerando que a argumentação é de grande importância para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, entendemos que o trabalho em sala de aula promova a reflexão e a tomada de decisão, como também e, principalmente, dê condições ao sujeito serem persuasivos nos momentos em que deles a sociedade exigir.

Os PCN-LP também discorrem sobre a importância da escola e a mediação do professor no tocante ao ensino da argumentação. Neste documento, cabe a ambos instaurarem o espaço para reflexão de discursos que apresentem ao aluno, possibilidades de análise crítica e reflexiva sobre seu próprio discurso, como: valores, preconceitos e intenções, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998 p. 48)

Assim, optamos pelo estudo do gênero artigo de opinião, por entendermos que ele pode propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade argumentativa, que é tão latente na fase da adolescência.

3.1 Gênero artigo de opinião

Partindo das contribuições feitas por Marcuschi (2008) sobre o enquadramento dos gêneros por domínios discursivos;

[...] entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. (MARCUSCHI, 2008, p. 194) (grifo do autor)

Situamos o artigo de opinião no domínio discursivo jornalístico, ou seja, é um gênero discursivo que circula nos jornais, o que configura como suporte para circulação de tal gênero, “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Sabemos que geralmente o artigo de opinião vem publicado em jornal, espaço voltado às diversas camadas sociais, por publicarem assuntos atuais comuns a todos. Todavia, de acordo com Rodrigues (2005), esse gênero é pouco encontrado em jornais voltados para classes populares. O que relacionamos a uma questão não somente social de acesso à informação, mas também cultural, visto que é perceptível a não adesão ao hábito de leitura aos jornais impressos, o que demanda tempo e dinheiro, preferindo-se o jornal televisivo, de acesso mais rápido e fácil. Assim, podemos deduzir que o artigo de opinião é reservado a um público pertencente a classes mais altas da sociedade. Neste sentido, é imprescindível que nós professores apresentemos o referido gênero a nossos alunos, a fim de que eles ampliem sua linguagem e participem mais ativamente da sociedade da qual fazem parte. Já os PCNLP (BRASIL, 1998), ao apresentarem os conteúdos referentes ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, elencam o gênero artigo como sendo gênero de imprensa, inserido na modalidade de leitura e escrita, ou seja, de acordo com os PCN-LP, esse gênero deve ser privilegiado na escola, pois possibilita ao aluno o

contato com um gênero discursivo que privilegia a variedade social de prestígio, dotado de uma linguagem padrão no tocante aos aspectos estilístico-composicionais, sendo um usuário da língua capaz de escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos na prática de produção de texto. Assim defende o PCN-LP, quando assinala que

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato é que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os PCN-LP afirmam que a escola deve “organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem” (Op. Cit). Para tanto, adotam a utilização do texto, enquanto objeto de ensino, por meio do qual há a possibilidade de se trabalhar com a diversidade de gêneros em língua portuguesa no Ensino Fundamental. O desenvolvimento dessa capacidade poderá resultar na melhoria da qualidade da educação básica. Consideramos, portanto, que o artigo de opinião é um gênero jornalístico que deve ser estudado na escola por já estar inserido no trabalho escolar e nos livros didáticos, por propiciarem o desenvolvimento de habilidades de linguagem importante e ser relevante em termos de prática sociais correntes na sociedade, pois assim está de acordo Bonini (2011), “O estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação de massa) apresenta uma grande relevância social” (BONINI, 2011, p. 53).

O artigo de opinião “se situa na seção Opinião, elemento constitutivo do gênero, pois é o lugar de sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 171). Assim, o conteúdo temático desse gênero jornalístico se encontra na articulação entre a apreciação dos acontecimentos sociais e a questão do posicionamento externo ao jornal. Sendo assim, faz um juízo de valor a respeito dos acontecimentos da esfera social presentes na notícia jornalística.

Além disso, o autor mantém relações dialógicas com enunciados ditos anteriormente ao incorporar diferentes vozes e seus acentos de valor, seja para validá-las concordando com elas “movimento dialógico de assimilação”, seja para desqualificá-las refutando-as “movimento dialógico de distanciamento.” (RODRIGUES, 2005, p. 174). As relações dialógicas também podem ser evidenciadas no tocante aos aspectos estilístico-composicionais, tendo em vista que são marcadas pela escolha de palavras, verbos, expressões avaliativas, operadores argumentativos, aspas, etc., como recursos argumentativos, a fim de persuadir e convencer o leitor e com ele estabelecer um diálogo.

Ainda nessa perspectiva Cunha (2007, p. 170) afirma que, para a sustentação da coerência temática e da coesão, o articulista pode fazer uso de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, porém, conforme, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, nesse momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante). O tempo verbal predominante é o presente do indicativo como tempo de base, comentando sempre algo já dito.

Em sendo altamente argumentativo, o artigo de opinião está classificado como um gênero discursivo da ordem do argumentar, apresentando sustentação, refutação e negociação de tomada de decisão (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Sendo assim, do tipo predominantemente argumentativo, por meio de argumentos, o escritor, além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo através de informações coerentes e admissíveis.

É, portanto, a principal função do artigo de opinião convencer o outro, é influenciá-lo por meio de sua argumentação, transformando os seus valores por meio de uma determinada posição assumida pelo autor, refutando, assim, as possíveis opiniões divergentes. Dessa forma, para se produzir um artigo de opinião, é imprescindível que haja uma questão polêmica a ser discutida, ou seja, uma questão controversa referente a um tema específico, debatido em determinados círculos sociais (BRÄNKLING, 2000). Ou seja, esse gênero possibilita o posicionamento sobre temas polêmicos, ou que gerem controvérsias, manifestando sua adesão ou refutação perante assuntos locais, nacionais ou internacionais relevantes, através de mecanismos argumentativos próprios do gênero em questão, objetivando persuadir o leitor usando o raciocínio lógico e articulando conhecimentos de diversas áreas do saber.

Esse gênero textual também é classificado como dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa, ou seja, proposição, argumentação e conclusão.

Dado o exposto, havemos de questionar se o livro didático oferece aos alunos propostas de produção textual inseridas em uma real situação de produção, contextualizada e com interlocutores definidos.

Pressupondo, pois, ser o material didático um dos indutores nas mudanças das práticas de sala de aula, não queremos aqui atribuir culpas, mas poderemos repensar a adoção, no livro didático, de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, analisando os seus procedimentos e suas vantagens para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse contexto, podemos repensar a elaboração das atividades de produção textual do livro didático pode ser uma das formas de contribuir com a transformação do trabalho do professor, assim como a aprendizagem efetiva do aluno.

Nesse sentido, atribuímos relevância a uma investigação que focalize as propostas de produção escrita veiculadas nos livros didáticos, um instrumento norteador do trabalho do professor, para analisar até que ponto essas atividades estão de acordo com as orientações teórico metodológicas, como o que propõe, por exemplo os PCNs de Língua Portuguesa, que assumem uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem, tendo o texto como unidade básica do ensino, bem como a noção bakhtiana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho de Língua Portuguesa.

SEÇÃO IV

4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, abordamos questões concernentes às atividades didáticas destinadas ao artigo de opinião, objeto desta pesquisa. A partir das observações feitas no livro didático do nono ano das coleções *Tecendo Linguagens*, publicada pela editora IBEP (2012) de autoria de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de O. Silva, Cícero de O. e Lucy Aparecida M. Araújo; e *Português Linguagens*, publicada pela editora Saraiva (2015) de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, buscamos verificar como se apresenta o ensino da produção do artigo de opinião, desde o embasamento teórico que fundamenta tais coletâneas, contido no manual do professor, até as atividades efetivamente propostas aos alunos.

4.1 A perspectiva metodológica adotada

A escolha do método para a realização de uma pesquisa é essencial, uma vez que ele será o responsável pela produção dos dados e, conseqüentemente, pela exploração desses.

A princípio ficamos em dúvida se consideraríamos nossos estudos baseados em documentos ou bibliografias, o que nos apoiamos em Gil (2002), para elucidar tal questão

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Portanto, é o tratamento metodológico de pesquisa documental que evidenciaremos ao longo deste estudo, por considerarmos que utilizamos, para nossa pesquisa, material que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas, assumindo assim características de documentos.

Consideramos como base a abordagem de natureza qualitativa, descritiva e analítica, a qual segundo Bogdan e Biklen (1994) “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação

contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48). o que está de acordo Flick (2004), na pesquisa qualitativa, trabalhamos especialmente com o texto, ele afirma que “mais cedo ou mais tarde, na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos” (FLICK, 2004, p. 222), pois julgamos que, em nosso percurso, nos depararemos com fenômenos e informações que não poderão ser traduzidos em números, mas através da interpretação e atribuição de significados desses elementos informativos. E assim, tomamos como *locus* de pesquisa dois LD do nono ano das coleções *Tecendo linguagens (2012)* e *Português Linguagens (2015)*. Baseados em algumas hipóteses construídas na reflexão sobre as teorias que embasam a presente pesquisa, delimitamos como *corpus* de análise as atividades de produção textual sobre o gênero artigo de opinião, verificando se o procedimento SD é abordado (ou não) por essas atividades propostas pelo LD.

Pressupondo, pois, ser o material didático um dos indutores nas mudanças das práticas de sala de aula, não queremos aqui atribuir culpas, nem apresentar uma crítica sobre o livro didático, mas construir uma reflexão acerca do ensino de língua, podermos repensar a adoção, no livro didático, de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, analisando os seus procedimentos e suas vantagens para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como esta pesquisa apresenta preocupação em articular a discussão teórica com a prática pedagógica, após a análise das atividades e as reflexões fomentadas pelas linhas teóricas aqui referidas, elaboramos e apresentamos atividades de produção textual para o livro didático, objetivando que essa possa ser uma das formas de contribuir com a transformação do trabalho do professor, assim como a aprendizagem efetiva do aluno.

4.2 Categorias da análise

Considerando uma realidade escolar na qual sabemos que o que rege as práticas de sala de aula é a adoção do livro didático, por várias razões, e que muitas vezes é o que norteia o trabalho do professor em sala de aula, indagamos: até que ponto as atividades propostas para a prática de produção de texto do tipo

argumentativo, especificamente o artigo de opinião, pelos livros didáticos do ensino fundamental, são elaboradas tomando por base a perspectiva sócio-discursiva dos gêneros textuais, viabilizando estas atividades por meio de sequências didáticas que configurem práticas renovadas de ensino?

Consideramos que o trabalho com gêneros discursivos, abordados por meio da metodologia de SD, assim como propõem Dolz e Schneuwly (2004) uma forma eficiente de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros na escola. Consideramos, porém, que as orientações fornecidas nos Livro Didático de Português para a construção de textos, em sua boa parte, contemplam as teorias dos gêneros, como se vê na prática e nos resultados de diferentes estudos (ARAÚJO, 2014), assim, analisamos se os livros didáticos de Língua Portuguesa trabalham os gêneros argumentativos no formato de SD.

Levando em consideração a importância dos gêneros para a formação dos alunos, no que se refere a habilidades comunicativas, acreditamos que além de atividades que levem o aprofundamento de suas características enquanto gênero, são necessárias atividades que levem o aluno à reflexão e criticidade quanto à situação de produção. Destarte, escrever um texto por escrever não é suficiente, é necessário instrumentalizar os alunos para dominarem tal situação de produção, de forma à adequarem o texto ao seu contexto de produção. Dado o exposto, adotamos as categorias de análise elencadas a seguir, as quais comporão a SD.

Figura 1 - Categorias de análise da pesquisa

PROCESSOS DE PRODUÇÃO ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção e de uso; • Abordagem temática; • Reescrita.
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tese; • Argumentos/contra-argumentos; • Conclusão.
ASPECTOS LINGUÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão; • Coerência; • Variação linguística.

Fonte: Elaborada pela autora

A partir destas categorias norteadoras, destacaremos pontualmente os passos constitutivos da SD no trabalho realizado nas obras.

A categoria 'processos de produção escrita' refere-se ao ato de escrever não como um ato isolado, mas concebe a escrita em perspectiva interacional, ou seja, o sentido da escrita advém de uma conjugação de fatores relacionados ao escritor, ao leitor, ao texto, assim, quem escreve o faz para um leitor ou um conjunto de leitores, tendo um objetivo a ser alcançado junto a esses leitores, sendo assim, age estrategicamente no curso da sua produção, e para isso vai ajustando a sua escrita ao longo da atividade, processo que focaliza a reescrita. A partir dessa categoria, buscamos analisar como as atividades oportunizam ao aluno refletir sobre a função sociocomunicativa do gênero artigo de opinião, como todo gênero, desempenha um papel em determinada situação social, entre seus interlocutores. É relevante enfatizar que analisaremos, nas propostas de produção, os aspectos e as características relacionadas ao próprio gênero, tais como: é abordado o suporte textual, se as atividades orientam o aluno ao planejamento do texto com base na situação de comunicação específica para cada gênero, à reflexão sobre essa situação de comunicação, à definição do conteúdo de acordo com a função social, ao estabelecimento do objetivo do texto, às expectativas dos seus leitores e à revisão e reescrita das produções textuais, e principalmente, se o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, é pensado e organizado de acordo com o que sugere Dolz e Schneuwly em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004).

Quanta a abordagem temática, foi devidamente considerada nesse trabalho como critérios para a construção de uma sequência didática no ensino do artigo de opinião, uma vez que a reflexão sobre tal assunto, ou seja, o repertório do aluno, ou a falta dele, incidirá sobre a produção do aluno, sendo assim, a discutibilidade dos temas é um fator que contribui na possibilidade de construção dos discursos argumentativos. Outro aspecto que consideramos importantes para ser observado em relação à escolha dos temas, em um trabalho de produção textual em sala de aula, é que esse pode ser um fator que venha a motivar ou não a produção dos alunos, de acordo com o interesse que tais temas despertem neles, ou não.

Na segunda categoria 'Estrutura composicional', diz respeito aos elementos caracterizadores do gênero artigo de opinião. Dentre os vários elementos, escolhemos a tese, argumentos/contra argumentos e conclusão por serem eles que estruturam um texto que se organiza composicionalmente como uma argumentação.

Por último, a categoria 'aspectos linguísticos' analisará como as noções de coesão/coerência, tão importantes para a organização do texto, de modo a assegurar

o bom desenvolvimento das ideias e a construção de argumentação válida para fundamentar as opiniões que se pretende sustentar, de forma articulada e coerente. Esses aspectos são recorrentes nesse gênero, porém, nem sempre considerados nas atividades de produção textual.

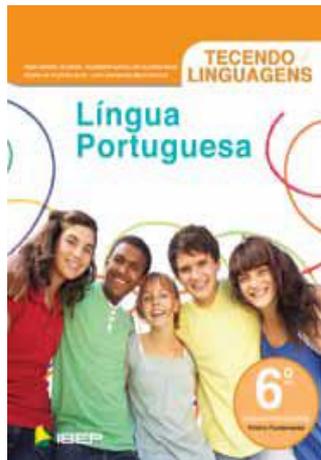
4.3 Procedimentos de análise

Haja vista ser a sequência didática nosso interesse de pesquisa como procedimento metodológico no livro didático, e mais especificamente o trabalho com o gênero argumentativo artigo de opinião, para fins de análise, seguimos alguns passos, que nortearam nosso trabalho de pesquisa, a partir de duas coleções.

Analisaremos as atividades de produção textual propostas pelas coleções descritas abaixo:

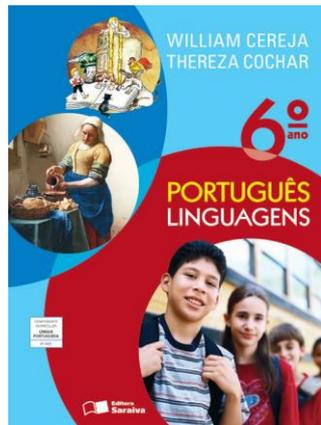
Quadro 2 - Descrição das obras analisadas no eixo de produção de texto pelo PNLD

Visão geral apresentada pelo guia de livros didáticos PNLD 2014 (p. 69)



No eixo de **produção escrita**, a disposição dos variados gêneros na coleção obedece a uma lógica de progressão da aprendizagem e busca contemplar, em cada volume, uma variedade tipológica que perpassa a narrativa, o relato, a exposição e a argumentação. Os gêneros estudados em cada capítulo constituem a base para a proposta de produção textual, que apresenta, além de atividades de autoria, transcrição e reconto, orientações para planejamento, avaliação.

Visão geral apresentado pelo guia de livros didáticos PNLD 2017 (p. 43)



A **produção de texto** escrito está baseada em gêneros textuais diversos. O objetivo central é trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que não sentimos a necessidade de uma avaliação da organização geral da coleção, uma vez que o objetivo do presente trabalho não é analisar o livro em si, mas sim as atividades de produção textual com o referido gênero, especificamente para o nono ano.

Em um primeiro momento, analisamos o manual do professor, que trás consigo os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a obra, fazendo uma leitura descritiva de tais pressupostos, e concomitantemente estabeleceremos uma relação de forma mais específica, no eixo produção de texto, se aquilo que os autores apregoam como orientação teórica, realmente se realiza no *corpus* do material, ou seja, se esse embasamento teórico realmente contribui com a prática elaborativa desse recurso didático.

Em seguida, voltamos nossa atenção e a delimitamos para o tratamento dado, nessas coleções selecionadas, ao trabalho elaborado para proposta de ensino de produção de texto do gênero artigo de opinião nos livros do nono ano que compõem as duas coleções, e mais especificamente, analisamos se as atividades propostas a serem desenvolvidas pelos alunos formam um instrumento adequado para a avaliação das sequências didáticas voltadas para o aprendizado de gêneros.

E, por último, a partir da bibliografia em que nos baseamos, a do interacionismo sócio-discursivo, tida por nós como uma visão eficaz de se trabalhar o texto na sala de aula, adotando o conceito de gêneros do discurso, e com todas as suas atribuições que já foram pertinentes discorrer nesse trabalho de pesquisa, e apostando que para

se alcançar níveis melhores de aprendizagem da escrita de um gênero, essa se deve dar através de atividades sistematizadas, organizadas (sequências didáticas) em torno de um gênero, dessa forma, objetivamos uma forma de contribuição na melhoria das práticas pedagógicas, (o que aqui não podemos negar o papel importante do professor e do livro didático), que reflitam de maneira efetiva na capacidade/competência escritora dos alunos, detemos, assim, nosso esforço em estudarmos e construirmos uma proposta de SD (nos moldes da desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004) acerca do gênero artigo de opinião.

Vejamos o que propõe o manual do professor

Quadro 3 - Análise do manual do professor

	Tecendo Linguagens	Português Linguagens
Pressupostos Teóricos	Paulo Freire Vigotski Mikhail Bakhtin Howard Gardner Bernard Schneuwly Joaquim Dolz	Mikhail Bakhtin Bernard Schneuwly Joaquim Dolz Jean - Paul Bronckart Auguste Pasquier
Pressupostos Metodológicos	Progressão curricular Sequência didática Projetos	Progressão curricular Sequência didática Projetos

Fonte: Elaborada pela autora

Como se vê, ambas as coleções estão em sintonia com a base teórica mobilizada para o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros discursivos através da SD.

Apesar de percebermos melhoras no tratamento dado as atividades de produção de texto, ainda detectamos incoerências entre o que ‘pensam’ o e o que propõem, os produtores do LDP, mais especificamente, a proposta de produção textual através de SD, já que eles sinalizam que adotam esse procedimento em suas coleções e quando nos detemos a analisar tal materialização metodológica nas atividades postas para o livro do aluno constatamos que na realidade SD não se realiza tal como indicam os autores. A exemplo da Coleção Tecendo Linguagens no seu manual do professor (2012, p. 18) “De acordo com o que sugerem Dolz e Schneuwly em seu livro Gêneros orais e escritos na escola (2004), propomos a organização da obra e das SD para o trabalho por meio do agrupamento do gênero [...]”. Da mesma forma planejam os autores da Coleção Português Linguagens (2015,

p. 280) “E além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos do projeto da escola e pensar numa progressão curricular e em SD que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros”, sendo assim, citam nos seus pressupostos teóricos e metodológicos a concepção bakhtiana de gêneros do discurso, ancorados também na perspectiva interacionista sociodiscursiva de Dolz, Schneuwly e Bronckart, levando em conta a proposta de projetos e SD no ensino de produção de texto.

Como podemos observar, as duas obras apontam as SD como procedimento metodológico para o trabalho de ensino da escrita de um gênero, como um caminho possível a ser desenvolvido, referindo-se ao grupo de Genebra, especialmente, a Dolz e Schneuwly, à adoção da sua pesquisa na produção desse material didático.

Doravante, nos disporemos a analisar se os livros didáticos, escolhidos para realização dessa pesquisa, apresentam conforme defendido por esses autores, a SD, considerada um conjunto de atividades progressivas, que levem os alunos a dominarem tais gêneros, buscando assim examinar como deveria ser um material didático funcional, de boa operacionalização para desenvolver a competência de escrita dos alunos, no que concernem os textos argumentativos, como o artigo de opinião.

De acordo com a proposta dos autores citados, a esquematização, se dá da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Serão estes elementos que guiarão a análise. A princípio, a grande dúvida seria se o trabalho de produção textual através de sequências didáticas seria uma proposta viável para o livro didático, pois como exposto anteriormente, esse é um método que parte de uma de uma produção inicial- diagnóstica, em que as atividades subseqüentes dependeriam dela para a elaboração dos módulos; o que não seria possível para o livro didático.

Quando acolhemos o procedimento ‘sequência didática’ como uma maneira possível de se trabalhar a produção textual em sala de aula, e mais especificamente, quando propomos que tal procedimento seja efetivamente adotado pelos produtores dos livros didáticos de Língua Portuguesa, não estamos ignorando as possíveis adaptações desse procedimento para os livros didáticos ou mesmo na sua transposição didática.

Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis [...] A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais dos seus alunos. (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Ou seja, evidenciamos mais ainda o trabalho do professor, que nesse caso não pretendemos pô-lo no patamar de um mero “aplicador” de atividades, mas, que a proposta lhe sirva de material pedagógico, conforme concluem os autores.

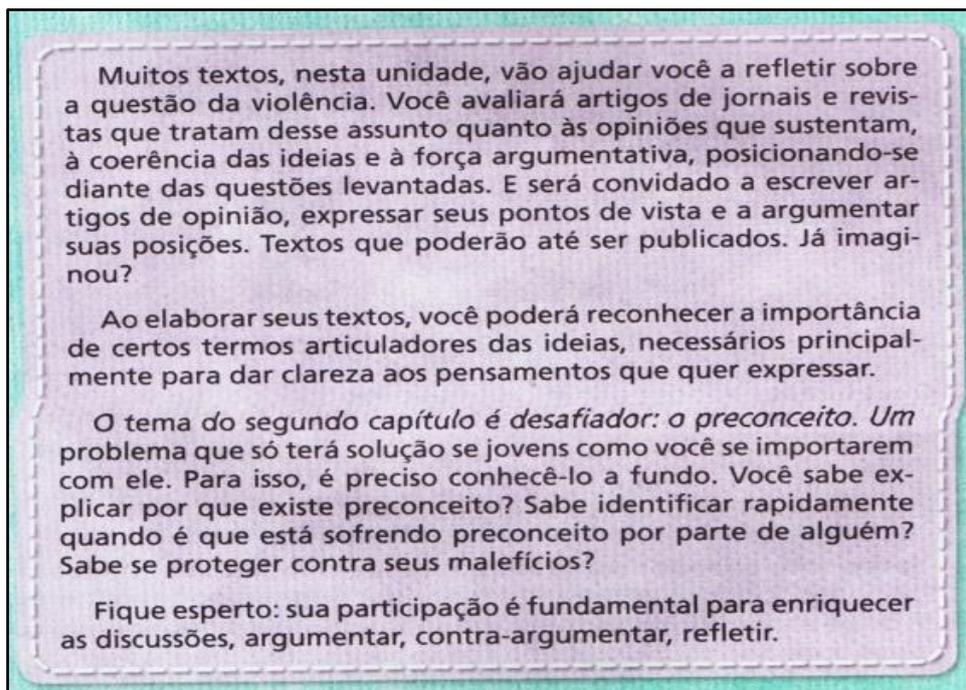
Tomando por base isso, vamos observar em separado cada uma das obras, fazendo uma leitura comentada.

Vejamos o que propõem as obras para cada passo da sequência:

4.4 A obra *Tecendo Linguagens* (2012)

➤ Apresentação da situação

Figura 2 - Apresentação da unidade



Fonte: Livro Didático *Tecendo Linguagens*, 9º ano, 2012, p.105.

Ao abrir a unidade apresentando para o aluno o gênero que será estudado nesse momento “E será convidado a escrever artigos de opinião, expressar seu ponto de vista e a argumentar suas posições”; apontando os temas que serão abordados: questões de violência e preconceito. Os autores possibilitam ao aluno a visualização do seu projeto comunicativo, mas sem ainda não deixar claro para o estudante o contexto de produção, ou seja, os interlocutores não estão definidos, não se sabe para quem vai escrever, ou mesmo onde será veiculado o texto para sua circulação. Acreditamos que nesse primeiro momento possa-se abrir um espaço para um diálogo reflexivo entre os sujeitos a cerca de questões relacionadas ao gênero que será objeto de ensino, e que de certa forma venha a contribuir para despertar o interesse do aluno na escrita.

➤ Produção inicial

Figura 3 - Exemplar de atividade

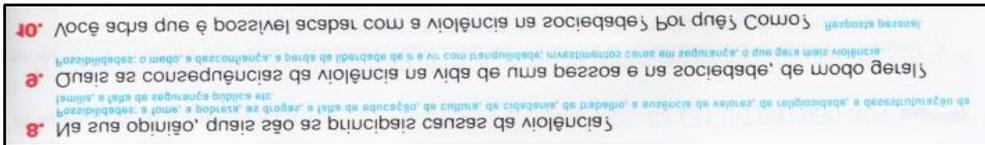
Pra começo de conversa

Professor, sugerimos que este capítulo seja iniciado com um trabalho dos alunos em pequenos grupos. Pensamos que eles poderiam montar painéis com imagens e textos, trazidos para sala de aula de acordo com a solicitação do final do capítulo anterior. Por meio desse trabalho, você poderia conhecer melhor quais os tipos de violência mais presentes na vida de seus alunos.

Observe a charge.

Hoje em dia, Brasília, 20 mar. 1998.

1. O que você vê? *A mãe e o filho, vestido com uma armadura, conversando.*
2. Que sentimento é transmitido por meio da expressão facial da mãe? *Sentimento de espanto, surpresa.*
3. O que o filho quis dizer ao fazer a pergunta à mãe?
Quis pedir permissão à mãe para sair, pois agora não precisará mais ter medo da violência porque está protegido pela armadura.
4. Seria possível entender a charge sem a frase no alto do quadrinho? Por quê?
Professor, oriente os alunos para que percebam a importância do contexto na compreensão do que se lê, do que se vê. Sem esses dados, a interpretação da charge ficaria generalizada, servindo para qualquer cidade, mas, no caso, a referência torna-se específica para Brasília.
5. A charge é uma comunicação composta geralmente de imagens e palavras que revelam um problema social, político. Seu objetivo é a crítica humorística, ou seja, a denúncia de um problema de forma engraçada, capaz de nos fazer rir e refletir sobre ele. O que a charge critica?
Crítica a violência nas ruas de Brasília.
6. A charge geralmente perde o seu sentido quando lida fora do contexto em que foi criada. Essa charge se refere à realidade social do ano 1998. Sabendo disso, pense e responda: a mensagem dessa charge perdeu o sentido? Explique. *Não, porque a violência continua sendo um problema, assim como nos anos 1990.*
7. O que você entende por “ato de violência” no mundo de hoje?
Seria interessante que os alunos lembrem que a violência não se restringe apenas às agressões físicas, mas a tudo aquilo que prejudica os direitos do cidadão.



Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.106/107.

Percebemos que essa atividade tem como foco a exploração do tema “violência” através do gênero charge, que será o assunto a ser tratado na proposta de produção, ou seja, preparando o aluno para a abordagem temática, mas, sem apresentar ainda uma proposta de produção inicial. Nessa seção “Pra começo de conversa”, os autores, sugerem que a atividade possa se desenvolver de forma oral, o que não deixa de ser uma produção textual, mas já que o gênero a ser ensinado é de característica escrita, indicamos que após a realização das questões 8, 9, as quais levam o aluno a elaborar uma opinião sobre o tema, estabelecendo uma relação de causa e consequência, dessa forma a posicionar-se criticamente. O aluno poderia ativar seu o conhecimento prévio sobre o gênero artigo de opinião, com a proposta de uma produção inicial desse gênero sobre as várias faces da violência, o que pode ser enfatizado a partir da questão 7 no que trata de “ato de violência”, lembrando ao aluno que a violência não se restringe apenas às agressões físicas,mas a tudo aquilo que prejudica os direitos dos cidadãos; ou a própria questão 10 poderia ser a indicação da primeira produção do aluno sobre o gênero artigo de opinião com o questionamento se a violência é algo possível de acabar; representando, assim, para o professor o diagnóstico de como esses alunos concebem a produção de tal gênero, o que já sabem e o que precisam aprender, mas, pela experiência com o ensino fundamental, já esperando que, em sua grande maioria, apresentem dificuldade em articular e estruturar esse gênero. Dessa forma, esse momento da produção inicial não é contemplado pelos autores, o que de certa forma descaracteriza a SD, pois se bem analisarmos essa atividade é essencial para o professor e o próprio aluno acompanhar a evolução da aprendizagem.

➤ Módulos

Figura 4 - Exemplar de atividade

Prática de leitura

Há textos que circulam no meio social nos quais o autor não chega a emitir sua **opinião**, apenas apresenta os **fatos**.

Não é o caso dos artigos de opinião, em que o autor, além de apresentar os fatos, defende também um ponto de vista. Daí o nome **artigo de opinião** para esse gênero textual.

Texto 1 – Artigo de opinião

Leia o texto a seguir e debata com os seus colegas o assunto tratado pelo jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias e opiniões que ele apresenta.

Professor, um dos objetivos deste capítulo é ampliar a visão dos alunos sobre o tema da violência e fazê-los perceber que ela tem inúmeras faces. Pelo estudo da argumentação, os alunos irão escrever artigos de opinião e participar ativamente de discussões sobre essa temática.

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: *caso social é caso de polícia*.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.



Eduardo Krapp/Fóme Imagem

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.107.

Neste momento o aluno leitor terá seu primeiro contato com o gênero artigo de opinião, os autores introduzem a atividade de leitura apresentando a finalidade desse texto, que é defender um ponto de vista, dando ao aluno uma ideia da função social desse gênero, de modo que a leitura se torna uma atividade dialógica quando há a possibilidade de interação entre o escritor e o leitor, assim, quando o enunciado que

comanda a leitura do texto orienta para que o aluno se posicione criticamente a cerca das opiniões do autor, o texto se torna espaço de diálogo entre os sujeitos, no qual o leitor não é um destinatário passivo, mas um momento de construção de sentido do texto, é no lugar da interação que o sentido se constrói (GERALDI, 1991).

Figura 5 - Exemplar de atividade

POR DENTRO DO TEXTO

- Segundo Gilberto Dimenstein, “a violência só gera mais violência.” Qual é o primeiro argumento do texto que apoia essa afirmação? Reproduza-o com redação própria.
A rua serve para o menino abandonado como preparação para o adulto marginal. Assim o descaso, a violência da sociedade em relação aos meninos de rua é responsável por gerar adultos violentos.
- Por que tanto adultos quanto menores abandonados são vítimas da sociedade?
Porque a sociedade não consegue garantir o mínimo de paz social, para que todos tenham oportunidade de viver de maneira digna.
- Segundo o articulista, o que significa “paz social”? Explique sem copiar as palavras do texto.
Paz social é viver sem sentir pavor de tudo e de todos, tanto de crianças que roubam ou agredem, quanto de bandidos que sequestram, é não achar que a solução é matar todos os bandidos para viver com tranquilidade.
- Procure no dicionário o significado correto da palavra **pivete** e copie-o. Em seguida, explique a diferença entre **pivete** e “crianças desenvolvendo suas potencialidades”.
Pivete: menino crescido, menino esperto; menino que rouba, é que geralmente vive nas ruas, ou que trabalhe para ladrões. Pivete é um menino bandido; crianças desenvolvendo suas potencialidades são as que estudam e têm acesso ao mundo da cultura, no sentido mais amplo da palavra, aquilo que desperta sua curiosidade.
- Relacione “infância marginal” com país desenvolvido e país de Terceiro Mundo.
Em países desenvolvidos, as crianças estudam e brincam; infância marginal só existe em país de Terceiro Mundo, onde as crianças, em vez de estudarem e brincarem, são obrigadas a trabalhar, em subempregos ou semiescravidão, ou a praticar crimes para sobreviverem.
- Segundo o texto, o Brasil se insere em que tipo de país? Por quê? Justifique sua resposta.
O Brasil é um país de Terceiro Mundo. Como não há igualdade de oportunidades, muitas crianças trabalham para ajudar suas famílias, outras para garantir o próprio sustento, já que, muitas vezes, nem família têm; dessa forma, permanecem fora da escola, sem direito a viver sua infância, sem direito a se preparar para o futuro.
- O texto é composto de seis parágrafos. Resuma cada um deles com uma única frase.
- No primeiro parágrafo, o artigo se refere à rua; no último, também. Explique qual é a ligação entre o que se diz no começo e o que se diz no fim do texto.
A rua é o lugar onde as crianças abandonadas se tornam delinquentes, isto é, é a “escola” da marginalidade, estabelece-se aí o círculo vicioso: a sociedade abandona os menores carentes e esses, mais tarde, devolvem a ela a lição aprendida: a violência.
- Copie o quadro a seguir em seu caderno e complete-o identificando causas e consequências da violência citadas no texto.

Causa	Consequência
A sociedade é violenta.	O menino (ou o adulto) é violento.
Garoto abandonado de hoje.	Adulto abandonado de amanhã.
Sociedade sem paz social.	Vítimas: garoto e adulto abandonados.
Há pivetes.	Não dá para andar na rua tranquilamente.
Não há sequestradores.	Há paz.
Há violência.	Deseja-se arma, mudança de espaço ou extermínio de crianças e adultos.
Infância marginal: país de Terceiro Mundo.	Crianças abandonadas na rua.
País desenvolvido.	Crianças na escola.

- Qual é a ideia central ou ideia principal do texto “Paz social”?
*O autor do texto é Gilberto Dimenstein. A continuação da resposta é pessoal.
1º parágrafo: A violência contra a criança marginalizada gera mais violência, pois ela é a responsável pelo futuro adulto violento e marginal. 2º parágrafo: A sociedade é responsável pela criança e pelo adulto abandonados, pois não garante a paz social. 3º parágrafo: Paz social é achar anormal o extermínio de adultos e crianças, desejar mudar de país e viver sem tranquilidade. 4º parágrafo: Infância marginal só existe em países de Terceiro Mundo onde só algumas crianças vão à escola, as excluídas ficam nas ruas e têm de mendigar para sobreviver. 5º parágrafo: Esse descaso em relação aos menos favorecidos é próprio da história do Brasil. 6º parágrafo: A sociedade enxerga a situação da criança no Brasil como responsabilidade da polícia, devido aos atos de violência praticados pelos menores abandonados, e se esquece de que o abandono de infância é um problema social.*

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.108.

Observamos que os autores, para essa atividade de compreensão do texto, pensada para se extrair os sentidos do texto, procuraram não reproduzir perguntas do tipo cópia, sempre com orientações do tipo “Explique”, “Justifique”, “Resuma”, “Explique sem copiar”. Sendo assim instigam a reflexão e despertam o senso crítico do aluno, tão importante para o trabalho com a argumentação. Na questão 10, o aluno é levado a reconhecer a ideia central do texto, já se apropriando da tese, um aspecto da formação composicional do artigo de opinião.

Figura 6 - Exemplar de atividade

TEXTO E CONTEXTO

1. Quem é o autor do artigo de opinião? Você já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite-os. O problema de violência no Brasil é um problema social, pois o descaso com as crianças carentes gera adultos marginais.
2. A que público o texto se dirige? O texto se dirige a jovens e adultos que tenham interesse no assunto, que possam se preocupar e se sensibilizar com o tema e tomar iniciativas a fim de buscar soluções para o problema.
3. Qual é o problema focado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo? O problema focado no texto é a marginalidade na infância e suas consequências. O autor já o apresenta no 1º parágrafo do texto.
4. Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado? O texto foi publicado em um livro, mas também poderia circular em jornais, revistas e sites da internet.
5. Observando a linguagem do texto, identifique a variante linguística predominante. A norma urbana de prestígio.
6. Esse artigo de opinião foi retirado do livro *O cidadão de papel*. Considerando que o autor aborda diferentes aspectos dos problemas que a nossa sociedade enfrenta, por que você acha que ele atribuiu esse título ao livro? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno entenda que, no Brasil, as leis que representam nossa democracia, muitas vezes, existem apenas no papel, não são verdadeiramente postas em prática e, por isso, somos cidadãos de papel.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Qual é o objetivo do jornalista ao escrever esse texto? O objetivo do jornalista é defender um ponto de vista.
2. Quais estratégias ele usa para alcançar esse objetivo? O autor expõe e argumenta suas ideias e critica outros pontos de vista.
3. Já identificamos anteriormente o problema focado no artigo de Dimenstein. Após a apresentação da ideia principal, o autor precisa defender e fundamentar a sua **tese** (ideia principal defendida pelo autor).

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.109.

Levando em consideração as categorias de análise deste trabalho, verificamos que as atividades propostas na figura 6 procuram abordar o contexto de produção e uso do gênero, questionando sobre o autor, possíveis leitores, modos de circulação do texto ou possíveis suportes, deixando o aluno ciente de que esses aspectos abordados na leitura fazem parte do processo de elaboração de um texto. A questão 5, embora aborde de forma tímida o aspecto da variação lingüística, trás para o aluno o estilo da escrita que ele deve adotar para produzir o artigo de opinião. Acreditamos

que esse aspecto da análise linguística deveria ser melhor estudado, pois somente sinalizar para o aluno que ele deva usar a norma formal, culta ou de prestígio na escrita do gênero, não garantirá para ele a apropriação dessa linguagem.

Figura 7 - Exemplar de atividade

Prática de leitura

Texto 2 – Crônica

Antes de ler

1. O título do texto que você vai ler é "Assim caminha a humanidade". A que deve se referir o texto? Provavelmente a alguma coisa (positiva ou negativa) que faz parte do dia a dia dos seres humanos, mas em direção ao futuro.
2. Lendo apenas os trechos em negrito no texto e associando-os à leitura do título, pense e responda.
 - a) O texto provavelmente é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Como chegou a essa resposta? Predominantemente argumentativo, por dar a impressão de estar defendendo uma ideia.
 - b) O tom do texto em relação às atitudes humanas deve ser mais otimista ou pessimista? O que fez você pensar assim? Pessimista. Espera-se que o aluno considere o que foi escrito nos trechos em negrito ("Mas ninguém fala, ninguém diz nada", por exemplo).

Assim caminha a humanidade

Há muito que penso nisso e muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. Mas ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não o sei. Trata-se do automóvel. Essa maravilha mecânica, o veículo revolucionário que acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos.

E agora esse totem da nossa era, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. Não serve mais à finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas: transporte individual, rápido, seletivo, perdeu o sentido.



Foto: rodriques Pzaborn/ABR

Você, **hoje**, para transpor alguns poucos mil metros, da sua casa para o centro, leva o mesmo tempo que gastaria se fosse caminhando a pé. As ruas de todas as cidades do mundo – pequenas, médias, grandes (ou imensas como São Paulo ou Nova York) – vivem atravancadas por essas tartarugas ninjas, andando a passo de, sim, de tartaruga mesmo, cada uma ocupando um espaço que vai de 10 a 12 metros quadrados, e transporta na sua grande maioria só uma ou duas pessoas, no máximo três, se houver o motorista.

Arrogante. Nas suas janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um **monstro de egoísmo**. A área que ele exige para si, na via pública, em vez de dois personagens lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas, folgadoamente instaladas. Para quem vem, aqui no Rio, da Barra da Tijuca ao centro, tem de se inserir logo na avenida das Américas, num imenso, compacto cortejo, andando em velocidade de enterro (qual enterro, já vi enterro marchando em muito maior velocidade!) e carregando, todos juntos, um contingente de pessoas que caberia folgadoamente dentro de um trem suburbano. E, em meio de buzinas, palavrões, batidas de para-choques ou outros incidentes mais graves, só vai alcançar o seu destino – se der sorte – dentro de, no mínimo, hora e meia.

É, temos de livrar as ruas disso que Macunaíma chamava “a máquina veículo automóvel”. O carro puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? **Hoje** nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes Rolls Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e a sujeira dos cavalos, das lerdas carruagens do fim do século 19, assim também o automóvel acabou.

Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade, rápido, limpo, confortável. Metrô, ou mesmo grandes veículos de superfície, sei lá. A cabeça dos técnicos já deve estar trabalhando, a dos urbanistas, a dos chamados cientistas sociais.

Hoje em dia se leva mais tempo viajando de casa para o trabalho, do que no trabalho propriamente dito. E, como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se de sair de casa em plena madrugada e chegar em casa depois das 10 da noite. Quem mora em subúrbio conhece bem essa tragédia. Os ônibus mesmo, que poderiam ser um grande recurso, têm os seus espaços disputados furiosamente pelos carros, e se embaralham, retardam e engarrafam, na confusão geral.

Quem sabe vai-se recorrer ao transporte aéreo, grandes helicópteros que seriam como ônibus voadores, pousando em heliportos arran-

dados nos tetos dos grandes edifícios? Não sei... Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.

Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como **os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas** e demais **desgraças** dos grandes ajuntamentos

Professor, você poderá encontrar a biografia de Rachel de Queiroz no Manual

urbanos? Então, a solução seria mesmo acabar com os próprios grandes ajuntamentos urbanos. Voltar todo mundo a se espalhar pelo campo, só procurando os centros quando a natureza do seu trabalho o exigisse.

Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.

Rachel de Queiroz. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Global, 2003.

POR DENTRO DO TEXTO

1. A cronista afirma que o automóvel não serve mais à finalidade a que se destinava. Por quê? Qual era a finalidade original do automóvel? Porque ele devia ser um transporte prático e rápido para distâncias maiores, urbanas. Como as ruas estão cheias demais, congestionadas, o automóvel não consegue mais se deslocar com rapidez.
2. Observe que o texto tem dez parágrafos.
 - No primeiro parágrafo, apresenta-se o assunto da crônica: o automóvel e o trânsito caótico dos centros urbanos.
 - No segundo parágrafo, a crônica afirma uma opinião: o automóvel vai acabar.
 - No terceiro e no quarto parágrafo, comenta-se o que é o carro, hoje, e o enorme problema do trânsito urbano.
- a) De que tratam os parágrafos quinto ao oitavo? Explique resumidamente. Nesses parágrafos, ela discute alternativas e possibilidades, em contraste com a situação atual, para que se escape ao caos que os carros trouxeram aos grandes centros urbanos.
- b) A que conclusão a crônica chega nos dois últimos parágrafos? Ela constata que pode acontecer de não se fazer nada a respeito desse problema, assim como não se faz nada com relação aos estragos que o homem provoca no mundo em que vive.
3. Releia o último parágrafo e identifique qual é a opinião da cronista sobre as ações humanas, de maneira geral. Ela acha que o homem não sabe conservar o que é bom e viver bem, porque cada um pensa em si mesmo e não no planeta, no seu ambiente.
4. Você concorda com a opinião da cronista? Justifique sua resposta de maneira convincente, dando pelo menos dois argumentos que confirmem sua opinião. Resposta pessoal.
5. Qual é a ideia central do texto? Resuma, em apenas um parágrafo, a mensagem principal da crônica. A ideia central é a situação incoerente em que se encontra o ser humano: o desenvolvimento tecnológico, que deveria beneficiar a todos, traz prejuízos à natureza e às pessoas. Como no caso do automóvel, que veio para facilitar o transporte, por ser mais rápido e mais confortável para longas distâncias, mas se tornou um empecilho urbano, pois ocupa muito espaço, leva poucas pessoas e, ao invés de facilitar, dificulta a locomoção dentro dos grandes centros urbanos.
6. Que sentimentos a crônica desperta no leitor? Copie dois trechos que justifiquem sua resposta. Possibilidades: amargura, decepção, pessimismo... este é o destino do homem sobre a Terra; acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou. "Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas e demais desgraças dos grandes aglomerados urbanos? Então, a solução seria mesmo acabar com os próprios grandes aglomerados urbanos."
7. Justifique o título da crônica explicando que sentidos podemos atribuir a ele. O título exprime ironicamente certo conformismo ao constatar que o destino da humanidade é caminhar para uma situação pior que a que tinha antes, porque destrói seu ambiente. O título também se refere ao modo como "se caminha" nas grandes cidades: os carros, que deveriam agilizar a locomoção das pessoas, congestionam as ruas e por isso todos andam muito devagar.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Depois da leitura, o que você pôde constatar: o texto é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Por quê? Predominantemente argumentativo, pois apresenta uma tese a respeito dos automóveis, ou seja, defende um ponto de vista a respeito de sua função na atualidade, usando argumentos para isso.

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.110/111/112

Nesse segundo momento, os autores propõem a leitura de uma crônica argumentativa para que o aluno analise os parágrafos do texto, distinguindo os parágrafos que fazem parte da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, apresentando assim a estrutura composicional de um texto argumentativo. É cabível observarmos que há uma tentativa de se trabalhar essas partes do texto não somente por meio de questões interpretativas, como é comum encontramos nos livros didáticos questões para se identificar a tese, os argumentos e a conclusão do texto, mas é proposto ao aluno que produza, como na questão 4, em que é pedido que o aluno dialogue com o autor do texto, discordando ou concordando com ele, justificando sua posição com a elaboração de argumentos. Em relação ao tema do texto, julgamos não ter sido uma boa escolha, pois foge um pouco da unidade temática que vinha sendo

apresentada nesse capítulo, acreditamos que um texto que fizesse referência a um outro tipo de violência iria contribuir mais efetivamente para a construção da argumentatividade no texto final do aluno; avaliamos também, que seria um texto que despertasse no aluno interesse em sua leitura.

Figura 8 - Exemplar de atividade

Reflexão sobre o uso da língua

Recursos de coesão

1. Releia este trecho.

[...] muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. **Mas** ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não **o** sei.

c) Espera-se que os alunos retomem o que já aprenderam sobre conjunções em capítulos anteriores; que tenham compreendido que esses conectivos são responsáveis pelo estabelecimento de relações entre as frases, contribuindo para a construção da coesão. Sem essas articulações, o texto fica confuso.

a) Ao usar a conjunção **mas**, que tipo de ideia será introduzida? De adição? De consequência? De causa? De adversidade? De explicação? Trata-se de uma ideia contrária, ou seja, de adversidade.

b) Reescreva a frase usando outra conjunção, sem alterar o sentido original do trecho. Possibilidade: muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa, porém ninguém fala, ninguém diz nada.

c) Você é capaz de dar exemplos de outras conjunções? Qual é a utilidade dessas palavras?

d) O pronome pessoal oblíquo **o** está substituindo qual palavra? Como ficaria a oração, sem o recurso do pronome? Substitui **quê**, ou seja, o motivo de ninguém falar isso. Sem o recurso, a oração ficaria do seguinte modo: Não sei por qual motivo; ou: não sei por quê; ou ainda: não sei por que ninguém fala, ninguém diz nada sobre isso.

e) Qual a diferença entre o emprego de uma conjunção (mas, porém, porque, quando) e de um pronome oblíquo (o, a, lhe)? Os dois contribuem para dar coesão ao texto. Mas os pronomes oblíquos substituem termos, evitando repetição, ajudando na retomada do que foi dito. Já as conjunções articulam termos, orações, ajudando na progressão das ideias do texto. Se o texto não progride em relação às ideias, repetindo-se sempre sem que seja intenção do seu autor, ele não desenvolve adequadamente as ideias.

2. Muitas vezes, para se evitar repetições de substantivos, usam-se outras palavras ou expressões. Quais são as outras expressões usadas pela cronista para se referir ao automóvel? Essa maravilha mecânica; o veículo revolucionário que...; esse tótem da nossa era; "transporte individual, rápido, seletivo"; "essas tartarugas negras"; "um monstro de egoísmo"; "isso que Marcelina chamava de máquina veículo automóvel"

3. Como já sabe, para evitar repetições e assim retomar a palavra ou expressão anterior, usam-se, muitas vezes, pronomes. Observe este trecho.

Arrogante. Nas **suas** janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um monstro de egoísmo. A área que **ele** exige para **si**, na via pública, em vez de dois personagens **lhe** ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas...

• Copie o substantivo que foi substituído pelos pronomes destacados. O automóvel.

Importante saber

Além dos pronomes, outras palavras retomam termos ou ideias anteriores dentro do texto. Releia o penúltimo parágrafo.

Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como **os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas** e demais **desgraças** dos grandes ajuntamentos urbanos?

A palavra **desgraças** serve, ao mesmo tempo, para retomar o sentido do que foi dito antes e para ajudar a progressão das ideias apresentadas pelo texto. Isso acontece porque essa palavra, nesse caso, resume o que foi dito antes e se refere ao que podia ser dito a seguir.

O que queremos dizer com isso?

Um texto é como um tecido em que se juntam fios para criar uma unidade de acordo com a ideia de quem o escreve.

Mas como fazer isso, tratando-se de um texto? Usando os recursos da nossa língua que ajudam a fazer essas ligações entre o que foi dito com o que se quer dizer na próxima frase ou oração. A eles damos o nome de **recursos de coesão**.

Veja que classes ou tipos de palavras ou procedimentos podem funcionar como recursos de coesão.

- **Pronomes.** Ex.: o, a, lhe, seu, sua, este, esse, aquele.
- **Advérbios.** Ex.: aqui, ali, lá, aí.
- **Repetição de nome próprio ou parte dele.** Ex.: Nem mesmo a rainha da Inglaterra usa suas carruagens. Se até a *rainha* prefere seus reluzentes *Rolls Royces*, que dirá o homem moderno, apressado.
- **Numerais.** Ex.: O carro puxado a cavalos e o automóvel tornaram-se obsoletos. *O primeiro* por sua lentidão e sujeira, *o segundo* por sua inutilidade e egoísmo.
- **Uma palavra-síntese.** Ex.: "Ou será que os engarrafamentos vão continuar [...], como os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas e demais *desgraças* dos grandes ajuntamentos urbanos?"

- **Elipse** (omissão de uma palavra na frase). Ex.: "E agora esse totem da nossa era, o AUTO-MÓVEL, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. (*Ele*) Não serve mais à finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas".
- **Associação** (um termo retoma o outro por manterem entre si uma relação de sentido naquele parágrafo, naquele determinado contexto). Ex.: "A área que ele exige para si, na via pública, em vez de duas *personagens* lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três *pessoas*, folgadoamente instaladas".
- **Palavras ou expressões sinônimas ou quase sinônimas.** Ex.: "O *carro* puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? Hoje nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes *Rolls Royces*. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e sujeira dos cavalos, das lerdas carruagens do fim do século 19, assim também o *automóvel* acabou".
- **Metáforas.** Ex.: "E agora esse *totem da nossa era*, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim..."

■ **Epíteto** (palavra ou expressão que dá qualidade a um ser). Ex.: “Trata-se do *automóvel*. *Essa maravilha mecânica* [...] acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos”.

Nominalizações (transformação de um verbo ou outra classe gramatical em um nome). Ex.: “Ou será que os *engarrafamentos* vão continuar por mais anos e anos? Porque a função atual do carro é *engarrafar* qualquer avenida ou rua de qualquer cidade grande”.

Professor, há sugestão de revisão de conteúdo no Manual.

APLICANDO CONHECIMENTOS

- Identifique, nos trechos a seguir, os recursos de coesão utilizados. Anote a resposta em seu caderno.
 - “Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.”
A coesão é estabelecida pelos pronomes **seu** e **desses**, que retomam **helicópteros**.
 - “Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.”
O pronome **este** anuncia o destino do homem; **acabar com tudo de bom e bonito** na natureza; **o ele** retoma **homem**; o advérbio **também** estabelece relação com outro espaço já deteriorado pelo homem; e a conjunção causal **já que** relaciona as ideias das duas orações: “até que o campo se deteriorasse” e “este é o destino do homem sobre a Terra”.
- Releia os trechos trabalhados no exercício anterior.

Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num **desses**, a convite de um amigo.

Até que o campo se deteriorasse também – já que **este** é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.”

 - Explique a diferença entre o uso do pronome **este** e **desse** nos trechos destacados: qual deles retoma o que foi dito anteriormente no parágrafo e qual se refere ao pensamento que vem a seguir?
O pronome **desse** retoma o substantivo **helicóptero**, a que ele se referiu; **este** remete ao que vem a seguir, após os dois pontos, em que ele diz qual é o destino do homem.

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.113/114/115.

Nesse módulo, os autores trazem a análise dos recursos de coesão a serviço do texto, levando o aluno a refletir sobre as relações semânticas (adição, consequência, causa, adversidade, explicação) que as conjunções estabelecem dentro do texto, no entanto, a forma como foi abordado dá a inferir que os alunos já tinham estudado sobre esse assunto, o livro não traz uma anotação complementar que demonstre as relações de sentidos existentes no emprego das conjunções, cabendo ao professor suprir essa lacuna na transposição didática; mas acreditamos que o objetivo maior dessa atividade é levar o aluno a analisar a coesão do tipo referencial, evitando assim a repetição de palavras nas suas produções, ajudando na retomada do que já foi dito, configurando um processo anafórico, ou catafórico, como no caso da seção “Aplicando conhecimentos” em que se contribui para manter o tema, ou o tópico, de um texto, o que ajuda também na manutenção da coerência textual.

Assim, julgamos importante que na sequência didática haja um módulo que trate da análise linguística, de forma que o aluno perceba que a gramática está a

serviço da construção do texto, reconhecendo assim, os gêneros como instrumentos para o ensino da linguagem, concebendo-os em sua funcionalidade na comunicação, desmistificando a concepção de que são determinados apenas por sua formas e estruturas, o que afirma Marcuschi (2008, p.154) “ao dominarmos um gênero, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Destarte, destacamos a importância de materiais didáticos que proponham atividades que destacam a funcionalidade dos gêneros em situações de comunicação e não apenas sua estrutura e/ou aspectos gramaticais.

Figura 9 - Exemplar de atividade

Hora da pesquisa

O que você acha: a violência só existe entre os jovens? Ela só se manifesta em classes menos favorecidas? Existem regiões brasileiras, ou cidades, em que a taxa de criminalidade é maior? O que tem sido feito para tentar mudar esse quadro de violência?

Pesquise em diversos meios de comunicação (sites de busca, jornais, revistas etc.), coletando dados, notícias, artigos que explorem essas questões. Você vai precisar desse material para a próxima **Produção de texto**.

Professor, oriente o aluno a coletar um material variado sobre o assunto. Exponha-lhe a importância de conhecer o assunto sobre o qual se pretende escrever, a fim de que seu texto apresente bons exemplos e argumentos que defendam seu ponto de vista. Sugerimos montar um mural com o material coletado pelos alunos na pesquisa.

Prática de leitura

Texto 3 – Artigo expositivo

Antes de ler

Discuta as questões seguintes com a classe.

1. O que é violência?
Segundo o Dicionário Houaiss, violência é a "ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intelecção moral contra alguém; ato violento, crueldade, força". No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o "constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, coação". A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como "a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis".

2. Por que você acha que tantas pessoas se envolvem com a violência?
Professor, discuta com os alunos que a violência não é apenas física, podendo ser também psicológica, como ocorre com o bullying.
 Resposta Pessoal.

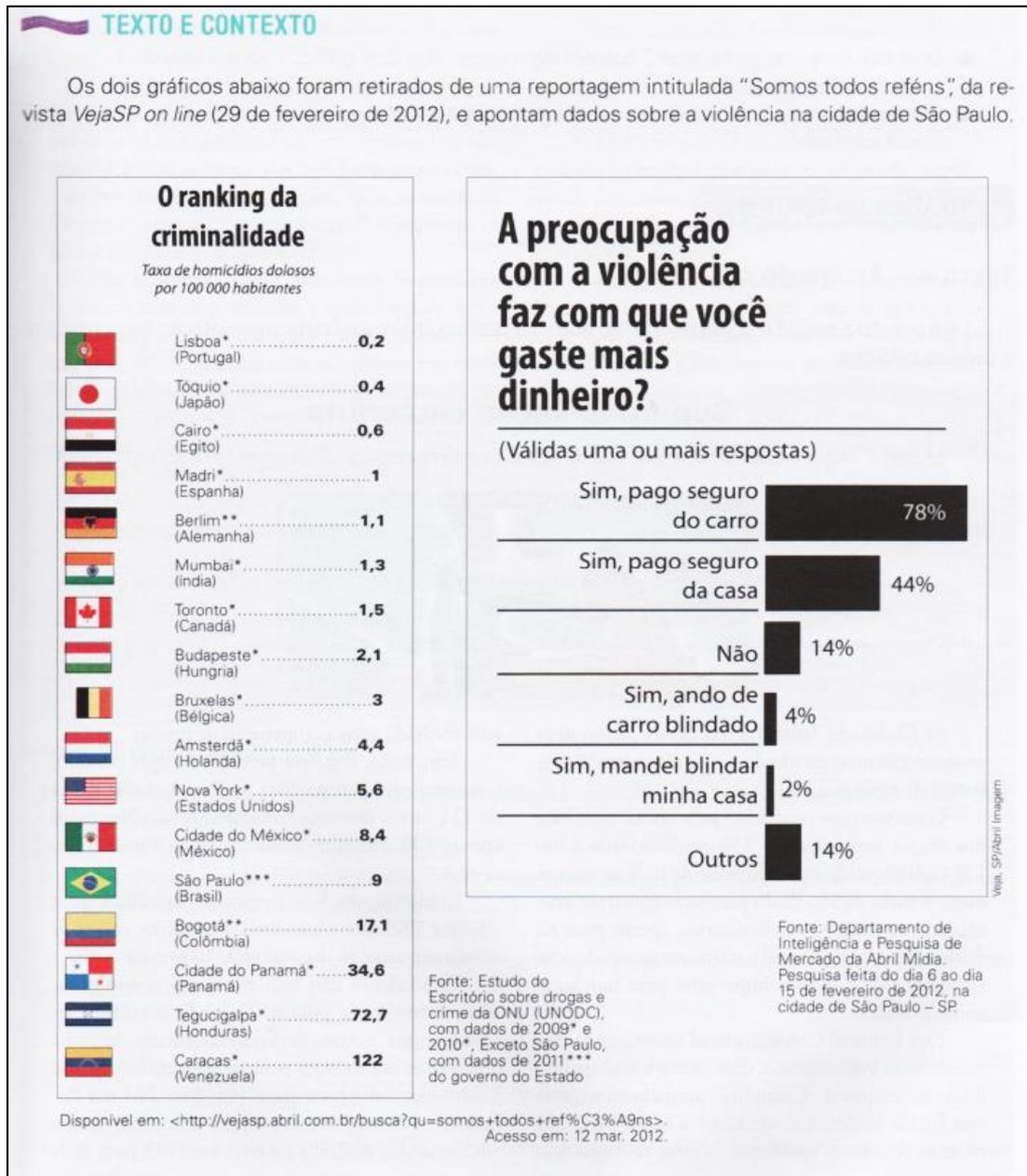
3. Você acha que há soluções para resolver ou, pelo menos, diminuir a violência? Quais?
 Resposta Pessoal.

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.116.

Nesse terceiro módulo, os autores propõem uma discussão sobre o tema “violência”, de forma a suscitar uma elaboração de opinião, na questão 1, de argumentos na questão 2 e uma proposta de resolução do problema, na questão 3; de maneira que nesse momento irá propiciar uma interação entre os alunos na sala de aula. Em seguida propõem a leitura de textos informativos sobre o tema com apresentação de dados e gráficos que venham a subsidiar a informatividade na

produção do aluno. Assim, vemos o interesse e o cuidado dos autores em trabalhar bem o tema quando orientam o aluno para a pesquisa.

Figura 10 - Exemplar de atividade



Associando as informações que os gráficos trazem, você irá escrever um parágrafo expositivo em que se estabeleça uma relação de causa (índice de violência na cidade de São Paulo) e consequência (tentativas de prevenção).

Orientações para a produção do parágrafo expositivo

- Elabore uma frase que expresse o assunto principal, ao qual as outras ideias expostas estarão relacionadas.
- O assunto do parágrafo deverá conter informações dos dois gráficos apresentados.
- É importante expor os dados numéricos relacionados ao assunto.

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.117/118/119/120.

Ao final da atividade de leitura é sugerido que o aluno escreva um parágrafo expositivo que estabeleça uma relação de causa e consequência, no entanto, indicamos que seria mais interessante para a aprendizagem do aluno, nesse momento em que está se apropriando das estratégias argumentativas, a orientação fosse para a produção de um parágrafo argumentativo, com base na leitura dos dados dos gráficos.

Figura 11 - Exemplar de atividade

Prática de leitura

Texto 4 - Artigo de opinião

Leia o texto a seguir e observe como o autor se posiciona a respeito da superlotação dos presídios e cadeias públicas.

Superpopulação carcerária

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



Edição de ArteFolhapress

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

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

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

será resolvido com a construção de prisões.

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

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

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

100 mil habitantes), seria preciso construir uma penitenciária a cada 21 dias.

Agora, analisemos as despesas. A construção de uma cadeia consome R\$ 37 milhões, o que dá perto de R\$ 48 mil por vaga. Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela.

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

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

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

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

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

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

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

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

POR DENTRO DO TEXTO

- Podemos afirmar que o subtítulo do texto apresenta uma opinião sobre o tema apresentado? Justifique sua resposta.
Sim, pois no subtítulo o autor afirma que o lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico.
- Para comprovar que não adianta construir novos presídios, o autor citou a opinião de Lourival Gomes, secretário da Administração Penitenciária.
 - De que maneira o autor do texto nos faz acreditar que a opinião do secretário pode ser considerada confiável?
Segundo o autor, ele é um profissional a quem não faltam credenciais técnicas e a experiência que os anos trazem.
 - Com que intenção o autor nos traz informações a respeito do secretário?
É um recurso para que aceitemos o argumento sem questionar. Professor, é um momento propício para se falar sobre citação de autoridade e sua qualidade argumentativa.
 - Que argumento foi utilizado para reforçar a opinião do secretário?
Em janeiro de 2012, o sistema prisional paulista recebeu a média diária de 121 novos detentos, enquanto foram libertados apenas 100, ou seja, ficaram encarcerados 21 a mais todos os dias.
- De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo?
A taxa de encarceramento aumentaria e isso acarretaria na necessidade de construções de ainda mais presídios.

- Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual a comparação estabelecida pelo autor?
Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela. (Professor, pode-se falar, aqui, do argumento por comparação.) Além disso, devem ser considerados também os custos com a sua manutenção.
- Releia o seguinte trecho:

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

- Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?
Ridículos. Provavelmente, sua intenção é tentar convencer o leitor de que a opinião apresentada é inquestionável.
- A conclusão desse texto desenvolve três soluções para o problema de superlotação dos presídios. Explique, resumidamente, quais são elas.
A primeira é tornar a Justiça mais ágil, facilitando a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocando em liberdade os que já pagaram por seus crimes. A segunda é a prevenção: oferecer aos ex-carcerários qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelas marginais. A terceira é educar as classes desfavorecidas para o planejamento familiar.
 - O que essas soluções apresentadas têm em comum?
Todas partem do princípio de que se deve reduzir a população carcerária e não aumentar a quantidade de presídios.
 - Por que, segundo o autor, o lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico?
Porque não temos nem teremos presídios suficientes.
 - Por que o fato de empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos é um perigo que ameaça todos nós?
Por que mantê-los em espaços exíguos estimula sua agressividade que, um dia, se voltará contra nós, quando eles estiverem fora das grades.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

- Já sabemos que, em um artigo de opinião, o autor tem por objetivo expor suas ideias e defender uma tese, ou seja, uma opinião, um ponto de vista. Em "Superpopulação carcerária," qual é a tese apresentada pelo autor?

Para o autor, o problema da superpopulação carcerária não se resolveria aumentando o número de presídios, e sim mudando o processo judicial de julgamentos e trabalhando em projetos que evitassem que mais pessoas fossem presas.

Importante saber

Os textos argumentativos apresentam características e elementos discursivos específicos que os diferenciam de outros textos.

Além de apresentar sua tese, a ideia a ser defendida, o autor deve apresentar argumentos que a sustentem. Exemplos, dados estatísticos, alusões históricas, comparações, relações de causa e consequência, depoimentos e declarações de autoridades em determinado assunto são **tipos de argumentos**.

2. Localize no texto um exemplo de argumento:

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

b) por comparação.
Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retribuir uma família da favela. Esse custo, no entanto, é irrisório quando comparado aos de manutenção

c) a partir de dados estatísticos.
*Levantamento produzido pela **Folha**, com base nos censos realizados nas 150 penitenciárias e nas 171 cadeias públicas e delegacias de polícia, mostra que o Estado de São Paulo precisaria construir imediatamente mais 53 penitenciárias*

d) de causa e consequência.
Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infirmizam nos ruas, estaríamos em mais lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Das cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

Fonte: Livro Didático Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p.120/121/122.

Esse quarto módulo, também de leitura e compreensão de um artigo de opinião, é importante para o aprendiz que em contato com o gênero estudado vá assimilando suas particularidades. Assim é observado mais uma vez a estrutura composicional do gênero, em que se tem uma tese, a qual defende a ideia de que o problema da superpopulação carcerária não se resolve com a construção de novas prisões, e para isso apresenta argumentos de diferentes tipos, o que é o objetivo maior da atividade: informar ao aluno as diferentes formas de produzir os argumentos que sustentarão tal tese, sendo aqui os de autoridade, comparação, dados estatísticos, causa e consequência. Observamos que a contra argumentação não foi abordada na atividade, o que seria cabível, visto que é um aspecto que faz parte do gênero artigo de opinião. A parte da conclusão é abordada na questão 6 e 7, em que o aluno é levado a conhecer uma conclusão do tipo proposta.

➤ Produção Final

Figura 12 - Exemplar de atividade

Produção de texto

Com base nos dados e informações que você recolheu na atividade proposta na **Hora da Pesquisa** deste capítulo, você vai elaborar um artigo de opinião.

Sob a orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e leiam os materiais que trouxeram. Converse com seus colegas sobre os textos e forme sua própria opinião sobre o assunto.

Depois, escreva o seu artigo de opinião. Ele será publicado em um mural na data combinada com o professor. Professor, inicialmente, sugerimos que o mural acomode quatro ou cinco artigos, que serão trocados por novos a cada semana.

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o artigo de opinião

- | | |
|--|---|
| 1. Qual é o público leitor do texto? | Alunos do 9º ano e de outras turmas da escola. |
| 2. Que linguagem vou empregar? | A linguagem empregada em artigos de opinião tende a ser mais formal, e a escrita de acordo com as convenções gramaticais. |
| 3. Qual é a estrutura que o texto vai ter? | Organização em parágrafos. |
| 4. Onde o texto vai circular? | Em um mural de publicação semanal. |

Orientações para a produção

1. Delimite, dentro do tema violência, um aspecto a ser explorado, como por exemplo: violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc..
2. Exponha o seu ponto de vista a respeito do tema, ou seja, apresente uma tese.
3. Elabore argumentos que sustentem a tese. Lembre-se de usar tipos de argumentos diferentes, como: depoimentos de autoridades, exemplos, dados estatísticos, relações de causa e consequência.
4. Apresente a tese na introdução do texto, desenvolva os argumentos nos parágrafos seguintes e, por fim, conclua o texto. Uma maneira interessante de concluir o texto é apresentar propostas para a resolução do problema apresentado na tese. Não se esqueça de fundamentar as propostas que forem dadas, para convencer os leitores de que são realmente boas e viáveis.

5. Evite generalizações de ideias. Frases como “ninguém faz nada para mudar a situação” ou “todos devem fazer a sua parte” devem ser substituídas por informações mais precisas que tenham base no material de pesquisa.
6. Ao apresentar suas ideias, evite expressões como “eu acho”, “na minha opinião” e prefira frases que comecem com expressões parecidas com “é importante”, “é necessário”, “é imprescindível”, “é fundamental”, por exemplo.
7. Escreva o texto com base nas convenções gramaticais e ortográficas.
8. Após a realização do rascunho, façam uma revisão do texto e redijam a versão final, que será exposta futuramente.

Professor, importante criar um espaço para socialização dos textos. Além do jornal mural, os textos também podem ser digitados e armazenados em um blog que tenha como objetivo discutir sobre essas questões, em busca de soluções.

Avaliação e reescrita

Ao terminar a escrita do texto, faça uma avaliação dele. Veja alguns itens.

1. As minhas ideias estão claras e coerentes?
2. Meu ponto de vista sobre o tema está bem definido?
3. Utilizei argumentações para justificar as minhas ideias e opiniões?
4. Fiz uma introdução com as minhas ideias e apresentei uma conclusão?
5. As palavras de ligação que usei construíram de fato o sentido que eu queria dar aos parágrafos?
6. Fiz a correção ortográfica? Acentuei as palavras?
7. Empreguei adequadamente a pontuação? Considerei as regras gramaticais de modo geral, de acordo com o gênero de texto elaborado?

A proposta de Produção do artigo de opinião aparece no final do capítulo, após algumas etapas de estudo sobre esse gênero, o aluno é convidado a escrever o seu texto, observando alguns aspectos: contextuais, o público leitor e onde vai circular; composicionais, parágrafos; lingüístico, a linguagem formal/padrão. Ademais, é apresentada ao aluno uma lista de orientações para a produção do artigo de opinião, como a delimitação do tema, a organização dos parágrafos (tese, argumentos e conclusão). Até aqui, alguns módulos foram trabalhados de forma a focar não somente os aspectos composicionais, mas também a senso crítico do aluno, através de uma variedade de gêneros que abordam o tema “violência”, sobre o qual o aluno será convidado a produzir seu artigo de opinião. No entanto, ele não tem a produção inicial para que possa comparar sua evolução.

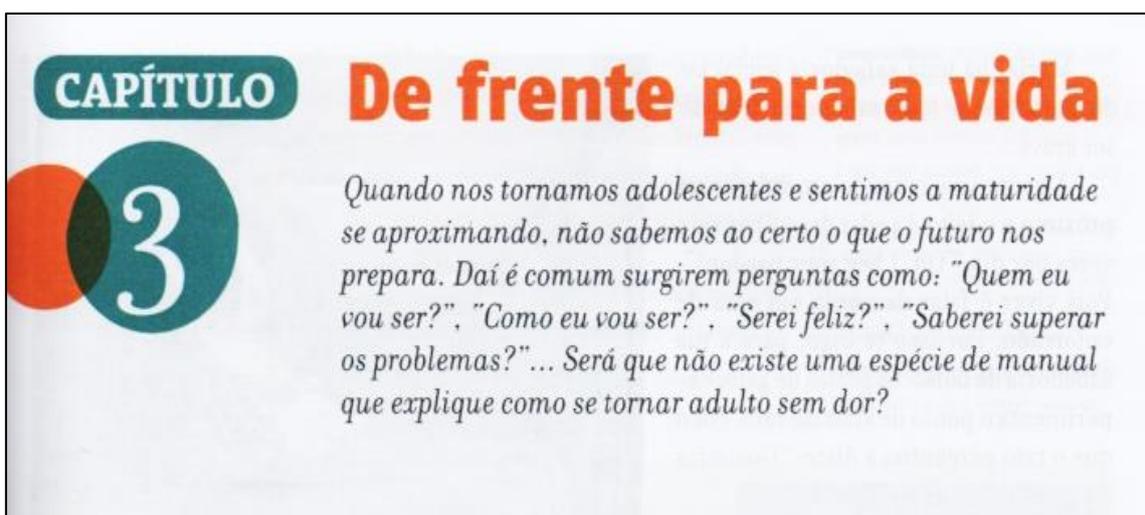
A atividade de reescrita foi incorporada como uma etapa do processo de construção do texto, deslocando o foco da avaliação centrada no professor para o próprio aluno-autor.

Após este breve olhar sobre a obra *Tecendo Linguagens* (2012), faremos breve leitura comentada sobre a obra *Português Linguagens* (2015).

4.5 A obra *Português Linguagens* (2015)

- Apresentação da situação

Figura 13 - Exemplar de atividade



Para Maria da Graça

Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: *Alice no País das Maravilhas*.

Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.

[...]

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. "Quem sou eu no mundo?" Essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrares essa charada, tão entranhada em ti mesma como os teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta: o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira.

A sozinha (esquece essa palavra que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: "Estou tão cansada de estar aqui sozinha!". O importante é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta.

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes consequências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos. Apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo.



A leitora (1870), de Pierre Auguste Cot.

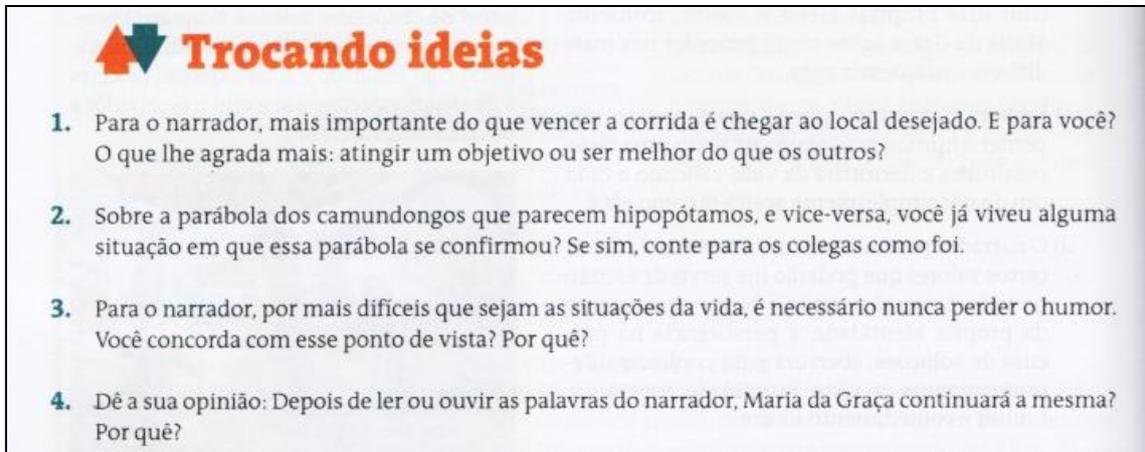
Bildgeman Images/Aryston Brasil/coleção particular

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 9º ano, 2015, p. 177.

Nessa obra, o gênero artigo de opinião é tratado no capítulo 3 “De frente para a vida” da unidade 3 “Ser jovem”, que não apresenta para os estudantes o gênero ou os gêneros que serão trabalhados nessa unidade, apenas os motivando com uma imagem e leitura de um poema sobre a juventude. No capítulo 3, em que os autores propõem a escrita de um artigo de opinião, a abertura do capítulo é feita com uma atividade de leitura, compreensão e interpretação da crônica “Para Maria da Graça” que não levanta grandes reflexões pessoais sobre as responsabilidades que vêm com a maturidade, e sim, questões centradas no texto. Portanto, observamos, aqui, que não houve uma preocupação em deixar o aluno ciente do trabalho que realizará mais à frente com o gênero artigo de opinião, nesse caso, não lhe é apresentado nem o gênero que será produzido nem o projeto comunicativo motivador dessa produção.

➤ Produção inicial

Figura 14 - Exemplar de atividade



Trocando ideias

1. Para o narrador, mais importante do que vencer a corrida é chegar ao local desejado. E para você? O que lhe agrada mais: atingir um objetivo ou ser melhor do que os outros?
2. Sobre a parábola dos camundongos que parecem hipopótamos, e vice-versa, você já viveu alguma situação em que essa parábola se confirmou? Se sim, conte para os colegas como foi.
3. Para o narrador, por mais difíceis que sejam as situações da vida, é necessário nunca perder o humor. Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?
4. Dê a sua opinião: Depois de ler ou ouvir as palavras do narrador, Maria da Graça continuará a mesma? Por quê?

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 9º ano, 2015, p. 182.

Ainda continuando com a análise da crônica “Para Maria da Graça”, os autores, na subseção “Trocando ideias”, propõem que seja uma atividade para desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno, um momento de interação em que é preciso ouvir e respeitar as opiniões alheias, de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão, sem, contudo, ser um momento da produção inicial. Isso seria cabível, com o tema, por exemplo, “Gravidez na adolescência: de quem é a culpa?”, pois esse assunto já teria sido debatido nessa unidade, no capítulo 2, suscitando assim, assunto para a primeira produção que seria reavaliada e reescrita na produção final, que aconteceria após a realização dos módulos, esperando-se que esses dêem conta do aluno se apropriar do gênero estudado. Os autores não percebem essa etapa da sequência como necessária, mas como avaliam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101)

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Dessa forma, a produção inicial não deve se desconsiderada, visto que ela além de ser um instrumento regulador da sequência, também desenvolverá no aluno uma relação consciente com o processo de escrita, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração, que vai de um primeiro texto até sua versão final.

Figura 15 - Exemplar de atividade

Produção de texto

O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano. Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Assim, nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, em alguns casos, até mesmo desejável), pois, como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem-fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Você vai ler, a seguir, um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais. O texto foi escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de Internet e inovação digital.



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 9º ano, 2015, p. 182.

Os autores fazem uma breve exposição sobre o gênero artigo de opinião, contando com hipótese de que os alunos já estudaram esse gênero no livro didático do 6º ano, o que pode não ter acontecido. Nesse momento, o aluno é convidado a ler um artigo de opinião. Nesse caso, a observação de textos de referência é algo produtivo, segundo os autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 113) “O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se, de uma certa maneira, observável, como um objeto exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto.

➤ Módulo

Figura 16 - Exemplar de atividade

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.)



1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.

a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*

b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais. Apenas poderiam reclamar aqueles que são "desinteressados", isto é, alheios a fotos e redes sociais.*

2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo. *A grande quantidade de informações "demasiadamente pessoais" nas redes sociais, tais como "do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal"*

a) menção a fatos do cotidiano;

b) utilização de vozes de autoridade: *"Psicólogos dizem que [...]"*

c) comparação com situações reais. *"Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa."*

3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.

a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*

b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, até porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.*

4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:

a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*

b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*

c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Dificilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.*



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 9º ano, 2015, p. 183/184.

Os autores desenvolvem apenas um módulo para o ensino do artigo de opinião, através da leitura e análise do texto “Eu não quero saber da sua vida”, atividade que se atem a observar a estrutura composicional do gênero, em que constatamos que tais elementos são abordados na prática de leitura, e não prática de produção, assim como algumas estratégias argumentativas, como a utilização de argumentos do tipo: fatos, de autoridade e de comparação. Os autores procuram não abordar o contexto de produção e questões concernentes à análise lingüística nessa atividade de leitura.

➤ Produção final

Figura 17 - Exemplar de atividade

AGORA É A SUA VEZ ▶

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Após se tratar o gênero artigo de opinião de forma muito sucinta, nesta obra, principalmente no desenvolvimento dos módulos, o aluno é convidado a escrever seu artigo de opinião, também sem ter escrito a produção inicial, sobre o tema “Gravidez na adolescência”, tema que normalmente desperta o interesse do aluno, e já debatido no capítulo anterior, portanto de conhecimento dele, caso o professor tenha realmente seguido a sequência do livro. O contexto de produção é criado, a princípio de forma ficcional “o seu texto comporá uma seção especial do blog com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escrito por médicos, pais, professores e estudantes entre outros”, mas à frente, é dado um direcionamento real “publique o seu texto de maneira que você, seus colegas, professores julgarem mais conveniente (blog, mural, redes sociais, etc).”

Como de praxe, a atividade de reescrita vem logo após a atividade de escrita, importante para o aluno perceber que escrever é também reescrever, assim, “Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que dá a seu destinatário” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.112). Destarte, podemos julgar que a estruturação da SD em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permita tal percepção de escrita como processo.

Vemos, assim, que a produção de texto envolve escolhas, intencionalidade, contexto, interação, suporte, modos de linguagem, aspectos que precisam ser discutidos e analisados, tanto nas atividades de produção quanto nas atividades de leitura, de forma sistematizada e organizada. Referindo-se a esquematização da SD que contemple tais aspectos, ela possa ser elaborada obedecendo todas as suas etapas, de modo a contribuir para o ensino e o uso mais eficaz dos gêneros.

SEÇÃO V

5 SÍNTESE DA ANÁLISE E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta pesquisa, nossa principal proposta foi analisar como aparecem as atividades de produção com o gênero artigo de opinião no LD, para averiguarmos como elas exploram os recursos textuais listadas na figura 1, dentro da sequência didática, pensada para o trabalho de ensino do gênero. Aqui, concluímos a análise, chegando às considerações abaixo.

Constatamos que o trabalho com a sequência didática não se realiza como propõem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), principalmente, a produção inicial, que não aparece em nenhuma das obras analisadas, sendo essa uma etapa muito importante para a vivência da SD. E também uma forma do aluno avaliar o quanto progrediu, da produção inicial à final, na escrita do gênero. A situação inicial, que deveria aparecer no início da SD, sendo esse um momento inicial de motivar o aluno para a produção do gênero, apresentando-lhe o projeto comunicativo, com informações, que fazem parte do contexto de produção e de uso do gênero, como: para quê escrever, para quem, onde publicar, que linguagem utilizar, entre outros. No entanto, aparecem ao final, junto da produção final, que, nos casos observados, acaba sendo a produção inicial e final, pois só há uma única proposta de produção no capítulo.

A obra *Tecendo Linguagens* (2012), como mostra a figura 2, apenas sinaliza uma apresentação inicial. Assim, percebemos algumas discrepâncias entre teoria e prática nas referidas obras, ainda que os autores proponham um trabalho com produções de texto de modo a contemplar a teoria de gêneros, de forma que, no geral, forma, tema e estilo sejam abordados, por meios das atividades na sistematização do gênero. Assim também ocorre com o contexto de produção, em que critérios como perfil dos interlocutores, finalidade do gênero, suporte ou veículo, estrutura, linguagem, são priorizados tanto nas atividades de leitura e compreensão do texto, quanto nas atividades de produção textual.

Podemos observar que a obra *Tecendo Linguagens* (2012) tem uma preocupação maior em trabalhar não somente a forma do gênero, mas também sua função, com questões que levam o aluno à tomada de posição, bem coerente com o gênero proposto que trabalha a formação de opinião. Essa postura encontra respaldo

em Marcuschi (2008), para quem, a determinação do gênero, se dá basicamente pela sua função e não pela forma: “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Já a obra *Português Linguagens* (2015) trabalha um único módulo, antes da produção final, priorizando os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero, perdendo, assim, uma ótima oportunidade de valorizar o gênero como prática social.

Em relação aos critérios de análise, essa diferença de sistematização das atividades, entre as obras analisadas, se dá também ao observamos os aspectos linguísticos, visto que é importante que o aluno perceba que esses elementos estão intrínsecos na tessitura do texto, pois assim esclarecem os autores genebrinos sobre a abordagem desse aspecto na SD, “A perspectiva adotada nas sequências didáticas é um perspectiva textual [...]. É no nível da textualização, mas particularmente, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.114).

Destarte, podemos observar que a primeira obra traz um módulo para se estudar alguns aspectos coesivos do texto, já a segunda obra não aborda tal aspecto, indicando apenas a linguagem, na produção final, que o aluno deva empregar na escrita do seu texto, voltada apenas para a variação linguística. Outros elementos argumentativos imprescindíveis na articulação do texto argumentativo não foram nem sequer mencionados nas atividades, como a conjunção, o pronome, o artigo as locuções, os verbos, os modalizadores, tudo isso poderia ser trabalhado em um módulo. Importante salientar que existe uma seção - *Escrevendo com expressividade* (coerência, coesão) - nesse mesmo eixo, que trabalha esses elementos, mas aparece na sequência, depois da produção final, portanto, desvinculada da SD. No entanto, indagamos, por que não trabalhá-la junto, para que o aluno perceba que os elementos linguísticos constroem o sentido do texto, contribuindo para a sua compreensão e clareza?

É possível, nessas considerações finais, retomar e responder as perguntas de pesquisa constante na Introdução: 1) até que ponto as atividades propostas para a prática de produção de texto do tipo argumentativo, especificamente o artigo de opinião, pelos livros didáticos do ensino fundamental, são elaboradas tomando por base a perspectiva sócio-discursiva dos gêneros discursivos, viabilizando estas

atividades por meio de sequências didáticas que configurem práticas renovadas de ensino? 2) O livro didático está instrumentalizado para oferecer aos alunos propostas de produção textual inseridas em uma real situação de produção, contextualizada, com interlocutores definidos através de atividades sistematizadas e organizadas em torno de um gênero? 3) O trabalho de produção textual através de SD seria uma proposta viável para o livro didático?

Primeiramente, a investigação aqui empreendida demonstrou que no manual do professor há uma indicação do trabalho com os gêneros através da SD, o que se apresenta incoerente com as atividades de produção textual nos LD analisados, pois constatamos que não existe a padronização criteriosa delimitada e sugerida pela SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como por exemplo: não apresenta a situação inicial com o projeto coletivo que deverá ser apresentado no final como a sequência original; faz uma pequena contextualização do gênero e introduz o texto que será trabalhado; não há produção inicial. O que se pode pressupor é que há uma tentativa de didatização de critérios na organização e estruturação das obras, baseada nos critérios propostos pelo grupo genebrino, embora que de forma parcial.

Ademais, julgamos que a obra *Tecendo Linguagens* (2012), mais que a obra *Português Linguagens* (2015), procura viabilizar alguns aspectos importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas dos alunos, inclusive no que concerne a sua capacidade de criticar. As obras partem de situações reais e contextos que permitem a reflexão de circunstâncias concretas na produção textual, e também, como ressalta Marcuschi (2008), ambas enfatizam a circulação do texto, atentando para o processo de interlocução.

Quanto ao gênero artigo de opinião, o que se podemos perceber por meio das questões, nas obras observadas, é que ainda há uma preocupação em apresentá-lo como algo formatado, padrão a ser usado e não como evento social que pode ser usado por qualquer um que queira, como cidadão, interagir, discutir, divergir com outros leitores sobre assuntos reais, controversos do seu meio social, ou utilizá-los para atender a suas necessidades de leitor. Assim, pensamos em uma atividade de produção articulada com o gênero carta do leitor, uma vez que o aluno, na posição de leitor, possa comentar, criticar ou elogiar o artigo por meio da carta do leitor, gênero também veiculado em jornais e revistas, o que, por um lado levará o aluno a perceber as relações existentes entre os gêneros na sociedade, um texto puxa outros; por outro

lado, a atividade apresenta, eles também, como cidadãos, que poderiam fazer o mesmo, escrevendo para uma revista ou jornal de grande circulação, bom exemplo de cidadania.

Percebe-se, também, uma preocupação muito grande em ensinar sua forma composicional e ainda quando é mostrada a função, não se mostra o gênero em seu uso real, por isso, pensamos em atividades que levem o aluno a ter contato com jornais, revistas, sites, para mostrar que gênero é uma prática social, um evento social e que o aluno pode fazer uso dele o quanto sentir necessidade. É preciso saber o *para quê*, o *porquê* usá-lo para ter sentido como prática social. É preciso estimular o aluno a querer usá-lo e saber quando usá-lo.

Por outro lado, não se pode esquecer que o gênero existe para atender a uma situação comunicativa e que ele se constitui dentro de um contexto sócio-histórico dos sujeitos e que ele pode sofrer modificações, não se tratando de formas rígidas. Para veicular, ele precisa estar adequado às reais necessidades de uso tanto na forma, como na temática, como na linguagem.

Quanto à elaboração das atividades, pensamos em questões subjetivas, contextualizadas, possibilitando ao leitor o uso de inferências, elaboração de hipóteses, reflexões, ativação de conhecimentos prévios. Todas essas estratégias permitem não só uma apreensão maior do gênero, como também o posicionamento crítico do leitor. Podendo contribuir para a formação crítica do aluno/leitor se houver desde de haja mediação do professor, agente ativo nesse processo.

À luz dessas considerações, o que cabe salientar é que é viável, possível e importante o LD trazer o ensino dos gêneros discursivos públicos da oralidade e da escrita de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas, critérios preestabelecidos por meio do procedimento SD. Ademais, é imprescindível lembrar que se o aluno for levado a saber a importância social dos gêneros textuais e que, como cidadão, possa usá-los em seu dia a dia, uma vez que a mídia disponibiliza espaço para isso, saberá usá-los em diferentes situações sociodiscursivas e aplicá-los em seu uso diário e contexto sócio-histórico situado.

Sabemos da importância de se refletir sobre a qualidade do material didático, visto que esse de certa forma influenciará na qualidade do ensino. Nesse caso, o LD tomado como suporte para o planejamento das aulas, inserido numa realidade em que muitas vezes, é adotado como principal recurso didático pelo fato de uma grande parte dos professores não disporem de tempo suficiente para preparem eles mesmos seu

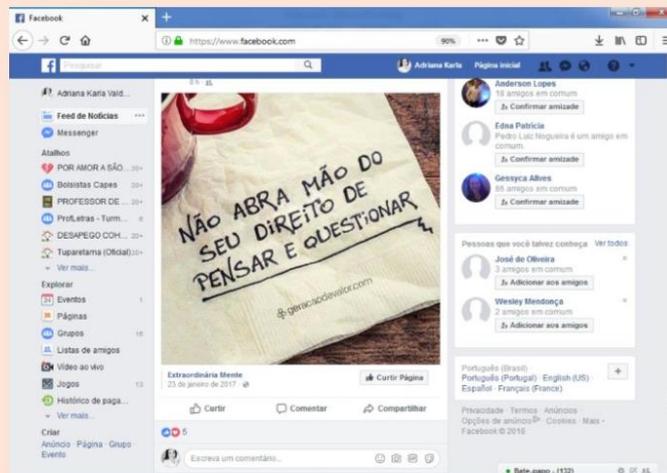
material, já que precisam se desdobrar em mais de um vínculo empregatício para comporem seu orçamento, ou ao contrário, não utilizam o LD por não se encontrarem capacitados para trabalhar com LD que adotam uma proposta inovadora, optando por um material mais tradicional. É válido salientarmos que o LDP vem passando por sucessivas reformulações, no sentido de atender às novas exigências de um ensino voltado para o texto, e enquanto educadores possamos está sempre envolvidos no processo avaliativo do livro didático.

Finalmente, com o objetivo de complementar a análise feita, intervindo no LDP, com vistas à melhoria dos processo de produção escrita e de efetivação do modelo de SD por meio dos gêneros nos LDs, propomos uma SD que objetiva ajudar o aluno a dominar melhor o gênero artigo de opinião, antes desconhecido, porém necessário por fazer parte do seu contexto social, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Além de proporcionar uma auto-avaliação, em que o aluno ao reler o seu texto, refletirá sobre ele e terá oportunidade de corrigir os erros, percebendo assim, que a produção textual é um processo, e não algo preexistente, pronto na mente do autor ou do leitor. É importante salientar que o professor é parte ativa na realização da SD. As sugestões, claro, partem das categorias de análise já citadas, no entanto, sabemos que as possibilidades são muitas. Fica, então, nosso convite aos professores e nossa certeza de que é apenas mais um caminho dentre tantos possíveis para explorar o texto em sala de aula.

5.1 Proposta de intervenção: sequência didática com o gênero artigo de opinião

ARTIGO DE OPINIÃO

Penso, logo opino!



- ◊ Você acha importante expressar a sua opinião?
- ◊ Você gosta de opinar sobre as questões polêmicas que surgem na nossa sociedade?
- ◊ Como você reage quando as outras pessoas expressam uma opinião diferente da sua?
- ◊ Hoje, as redes sociais são um espaço convidativo para expormos nossa opinião. Você tem facilidade para expor sua opinião nesse meio de comunicação?

Em nosso cotidiano, são muitas as formas de expressar nossa opinião diante de acontecimentos, atitudes ou ideias polêmicas. Mas há situações em que expressar uma opinião exige uma elaboração mais cuidadosa. É o caso do artigo de opinião. O que você sabe a respeito desse gênero? Geralmente, onde ele é vinculado?

Neste capítulo, você será convidado a escrever artigos de opinião, expressar seu ponto de vista e argumentar a favor de suas posições. Textos que serão publicados do blog da turma, para que outros jovens tenham acesso a sua opinião. O tema do capítulo é desafiador: Gravidez na adolescência. Um problema que só terá solução de jovens como você se importarem com ele. Para isso, é preciso conhecê-lo a fundo. Você sabe explicar porque ocorre a gravidez de forma tão prematura? Sabe analisar as consequências de uma gravidez na adolescência?

Reflita: sua participação é fundamental para enriquecer as discussões, argumentar e contra-argumentar.

Comentário

Essa atividade é a *apresentação da situação*, nela é detalhada aos alunos a tarefa que eles têm que realizar no final do processo, seja ela oral ou escrita. Essa etapa é uma primeira tentativa de realização do gênero. É o momento da apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa fase, os alunos tomam conhecimento de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito que produzirão. Isto será feito de forma explícita, detalhada, para que se certifiquem da melhor maneira de situar o gênero em sua situação de comunicação, identificando o problema de comunicação que devem resolver. Para isso, devem responder: a) Qual é o gênero que será abordado? b) A quem se dirige a produção? c) Que forma assumirá a produção? d) Quem participará da produção? Pensamos, aqui, um momento para despertar a argumentatividade, em que, através de alguns recursos visuais e questionamentos, possibilite um momento de interação na turma, sendo essa situação inicial conduzida pelo professor (a) de forma a motivar a escrita do aluno. A depender do professor (a), como sugestão, poderia ser realizada uma dinâmica em que previamente o professor(a) montasse um painel com as fotos dos alunos, e lhes fosse entregue um papel no formato do balão do pensamento, onde eles responderiam as perguntas, socializariam com a turma e depois fixariam acima da sua foto, montando assim um painel para ficar exposto na sala.

Observe a tira e responda:



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-xZnOyRnmm1o/UstwA8oFNsI/AAAAAAAAAQf0/ZQJSSYNW5Q/s1600/mau-exemplo_funk_gravidez_Eliseu-Antonio-Gomes_Belverede_charge.jpg. Acesso em 23/01/2018.

- 1 - De que fato ou tema trata o texto?
- 2 - Caracterize as personagens?
- 3 - Que sentimentos são transmitidos por meio da expressão facial da mãe no primeiro e no último quadrinho?
- 4 - O produtor do texto acima implica uma opinião? Qual?
- 5 - Você concorda com ele? Por quê?

Primeiras ideias

Agora seus colegas conhecerão sua opinião sobre o assunto tratado no texto acima. De acordo com o seu conhecimento produza um artigo de opinião sobre "Gravidez na adolescência: de quem é a responsabilidade?"
 ⇒ Após a escrita dos artigos de opinião organizem uma roda de leitura dos textos.

Comentário

Após a apresentação detalhada da situação inicial, eles elaborarão *um primeiro texto inicial*, que seja relacionado ao gênero apresentado. Essa etapa é importante porque permite ao professor: observar as dificuldades dos alunos; avaliar as capacidades demonstradas por eles; adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades; adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência dentro das reais necessidades dos alunos. Nesse caso, após a roda de leitura, o professor deverá recolher as produções dos alunos para fazer a leitura diagnóstica. No caso do livro didático, em que não há a possibilidade dessa avaliação prévia sobre a produção inicial dos alunos, para só assim serem elaborados os *módulos*, cabe aqui a interferência do professor (a) na escolha das atividades, podendo seguir a proposta da sequência ou não. Essa fase, segundo Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p. 98), é importante porque determina o que é uma sequência didática para o aluno e mostra as capacidades que deve desenvolver para saber o que fazer e como fazer para melhor entender e utilizar o gênero como prática social constituída; tem, portanto, um papel regulador, tanto para os alunos, como para o professor. Assim, nessa etapa, será pontuado o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, de posse dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, poderão efetuar o trabalho de forma mais segura e precisa. Essa produção inicial, segundo Schenuwly (2004, p. 101), pode

ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou ainda a um destinatário fictício. A atividade de leitura e compreensão da tira suscitará o debate sobre o tema que será abordado na produção inicial. O objeto vivido e os conhecimentos prévios do aluno constituem o ponto de partida, pois o próprio texto produzido pelo aluno chama novas propostas de escrita. Com base nisso, antes do momento da produção de textos é fundamental oferecer ao aluno um momento prévio de trocas de ideias, de debates, de formação de opinião sobre o que se vai escrever.

Agora vamos ler um artigo de opinião!

ESTAMOS COM FOME DE AMOR!!!!

Uma vez Renato Russo disse com uma sabedoria ímpar: "Digam o que disserem, o mal do século é a solidão" Pretensiosamente digo que assino em baixo sem dúvida alguma. Parem pra notar, os sinais estão batendo em nossa cara todos os dias.

Baladas recheadas de garotas lindas, com roupas cada vez mais micro e transparentes, danças e poses em closes ginecológicos, chegam sozinhas e saem sozinhas.

Empresários, advogados, engenheiros que estudaram, trabalharam, alcançaram sucesso profissional e, sozinhos. Tem mulher contratando homem para dançar com elas em bailes, os novíssimos "personal dance", incrível. E não é só isso não, se fosse, era resolvido fácil, alguém duvida?

Estamos é com carência de passear de mãos dadas, dar e receber carinho sem necessariamente ter que depois mostrar performances dignas de um atleta olímpico, fazer um jantar pra quem você gosta e depois saber que vão "apenas" dormirem abraçados, sabe essas coisas simples que perdemos nessa marcha de uma evolução cega. Pode fazer tudo, desde que não interrompa a carreira, a produção.

Tornamos-nos máquinas e agora estamos desesperados por não saber como voltar a "sentir", só isso, algo tão simples que a cada dia fica tão distante de nós.

Quem duvida do que estou dizendo, dá uma olhada no site de relacionamentos ORKUT, o número que comunidades como: "Quero um amor pra vida toda!", "Eu sou pra casar!" até a desesperançada "Nasci pra ser sozinho!" Unindo milhares ou melhor milhões de solitários em meio a uma multidão de rostos cada vez mais estranhos, plásticos, quase etéreos e inacessíveis.

Vivemos cada vez mais tempo, retardamos o envelhecimento e estamos a cada dia mais belos e mais sozinhos. Sei que estou parecendo o solteirão infeliz, mas pelo contrário, pra chegar a escrever essas bobagens (mais que verdadeiras) é preciso encarar os fantasmas de frente e aceitar essa verdade de cara limpa.

Todo mundo quer ter alguém ao seu lado, mas hoje em dia é feio, démodé, brega. Alô gente! Felicidade, amor, todas essas emoções nos fazem parecer ridículos, abobalhados, e daí? Seja ridículo, não seja frustrado, "pague micó", saia gritando e falando bobagens, você vai descobrir mais cedo ou mais tarde que o tempo pra ser feliz é curto, e cada instante que vai embora não volta mais (estou muito brega!), aquela pessoa que passou hoje por você na rua, talvez nunca mais volte a vê-la, quem sabe ali estivesse a oportunidade de um sorriso à dois.

Quem disse que ser adulto é ser ranzinza, um ditado tibetano diz que se um problema é grande demais, não pense nele e se ele é pequeno demais, pra quê pensar nele. Dá pra ser um homem de negócios e tomar iogurte com o dedo ou uma advogada de sucesso que adora rir de si mesma por ser estabonada; o que realmente não dá é continuarmos achando que viver é out, que o vento não pode desmanchar o nosso cabelo ou que eu não posso me aventurar a dizer pra alguém: "vamos ter bons e maus momentos e uma hora ou outra, um dos dois ou quem sabe os dois, vão querer pular fora, mas se eu não pedir que fique comigo tenho certeza de que vou me arrepender pelo resto da vida".

Antes idiota que infeliz!

ARNALDO JABOR - Exemplo De Artigo De Opinião – Excelente, escrito em quinta 25 fevereiro 2010 14:18. <http://competencialeitora.blogspot.com.br/2010/09/exemplo-de-artigo-de-opiniao.html>. Acesso em 23/01/2018.

Por trás do texto

Leia o artigo de opinião e responda:

1. Onde esse texto foi publicado?
2. Quem seriam os possíveis leitores desse texto?
3. Quem é o autor? Você já ouviu falar sobre ele?
4. Essa foi uma publicação de 2010, portanto não é uma publicação recente. Você considera que o assunto abordado ainda é pertinente para os dias atuais? Por quê?
5. Qual a finalidade do autor ao escrever esse texto? Você concorda com ele?
6. Você considera a linguagem utilizada nesse texto, formal ou informal? Por quê?
7. Qual a intenção do autor ao utilizar esse tipo de linguagem?
8. Ao escrever seu artigo de opinião no início desse capítulo, sobre gravidez na adolescência, você atentou para essas questões: suporte, público alvo e linguagem utilizada?

Comentário

A realização desse primeiro *módulo* leva o aluno a refletir sobre o contexto de produção, pois quem escreve, o faz pensando em certos elementos que interferem no sentido dos textos: existe uma intenção do autor ao escrever, e esta intenção está direcionada a quem vai ler o seu texto, ou seja, seus interlocutores e sua representação social, conforme visto na base teórica. O autor também se atém a um determinado tempo e lugar, a divulgação é feita em determinado veículo. São elementos que criam um “elo” entre autor e leitor. O produtor de um artigo de opinião busca construir para os leitores uma imagem de si mesmo, mostrando seus conhecimentos sobre o tema tratado, através da razão e da lógica, sustentando sua posição. Geralmente, quem lê o artigo de opinião é alguém que de alguma forma se interessa por questões polêmicas, ou porque está sendo afetado pela questão em si, ou porque se interessa por assuntos que envolvem a sociedade. A sua leitura é restrita a uma elite sociocultural que tem acesso aos meios de circulação. A circulação do artigo de opinião ocorre em jornais e revistas impressos ou on-line, e tem o objetivo de influenciar o posicionamento dos leitores em relação a uma questão controversa. Cabe aqui, o professor refletir com os alunos a adequação da linguagem, que embora nesse caso apresente uma linguagem mais informal, com expressões coloquiais, possivelmente, com o intuito de tornar uma leitura mais agradável, deve-se prezar pela língua padrão.

Lei o texto e responda às questões abaixo:

Haroldo Santos Filho

É advogado e contador
E-mail: haroldo@haroldosantos.adv.br

OPINIÃO 31

TERÇA-FEIRA, 12 DE NOVEMBRO DE 2013 A GAZETA

▲ A pessoa “fica” educada só porque uma lei assim determinou, sob pena de ser obrigada a pagar multa

**A boa educação sumiu.
Vamos reencontrá-la?**

A educação está acabando. Como uma moribunda em seu leito de morte, a educação cívica sucumbe ao imediatismo, à intolerância e à falta de generosidade das pessoas. Fico preocupado quando percebo que as coisas só passam a funcionar sob o manto da lei. A pessoa “fica” educada só porque uma lei assim determinou, sob pena de se ver obrigada a pagar uma multa.

Basta lembrar que antes da imposição

legal, as pessoas fumavam em ambientes fechados, sem o menor constrangimento. Para não entrar no mérito de que o fumante passivo também tem a sua saúde ameaçada, me limito a dizer que o cheiro insuportável do cigarro, em roupas e cabelos, já justificaria a iniciativa própria do fumante em alimentar o seu vício bem longe de quem não fuma. Se não fazia assim era por falta de educação e, desta pecha, a lei

bem que veio por lhe poupar.

Adoro cinema mas, confesso, ultimamente esta atividade tem sido uma incógnita para mim, dada a deseducação reinante em ambientes públicos. É um tal de gente falando alto, mastigando pipoca como se comesse um javali (vivo!) e pé bolinando impiedosamente a poltrona da frente... Enfim, é toda sorte de incivildades que mais parece uma gincana. Se você conseguir vencer todos estes obstáculos, vai ter a mínima chance de sentir algum prazer com a diversão principal: o filme.

E no trânsito, então! Uma amostra perfeita de quão grave é a doença que acomete a relação entre as pessoas. Tirando os xingamentos usuais, dirigindo um carro você terá a oportunidade de ver gente ultrapassando pelo

acostamento, desrespeitando a ordem de chegada, ignorando pedestres e furando sinal vermelho, fortalecendo a ideia de que nos tempos atuais, mais tem válido o “eu” do que o “nós”.

Agrava este contexto a crise moral de algumas de nossas principais instituições, reduzindo a pó as poucas chances que ainda tínhamos de multiplicar atitudes positivas e saudáveis, com base em bons exemplos. Homens públicos, de há muito, transfiguraram o real significado de “conduta libada”, “decoro”, “coisa pública” e “honestidade”.

Talvez o mais indicado seja parar, pensar e preparar um recomeço em que expressões como “bom-dia”, “por favor” e “muito obrigado” possam voltar a ocupar lugar de destaque.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=artigo+de+jornal+exemplos&dc=0&tbm=isch&source=u&ictx=1&fir=RL7ZAArIE62F8M%253A%252CU9OWstr5YIN8uM%252C_&usq=...4MT120nNzcygV4_mq6xNKMaM4%3D&sa=X&ved=0ahUkwJ97bQ5_DYAHUdZAKHUU2ARsQ9G EIMDAB&biw=1260&bih=686#imgrc=ymUcaUpFbtXzm

Por dentro do texto

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto já no título do texto. Qual é a opinião do autor?
2. No primeiro parágrafo o autor estabelece a ideia que será defendida no desenvolvimento do texto. Sintetize a tese desse texto.
3. Nos parágrafos de 2 a 5, o autor traz exemplos de argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Elenque, com suas palavras, os argumentos utilizados.
4. Leia o quadro sobre os tipos de argumentos e analise quais estratégias argumentativas foram utilizadas nesse texto.
5. O artigo de opinião envolve uma questão controversa ou polêmica, em que pode gerar opiniões diferentes. Por isso, o autor pode abordar no seu texto essas ideias contrárias a sua opinião, é o que chamamos de contra-argumento, de forma a utilizar argumentos que refutem tais ideias.
 - a) Você considera que o autor apresenta um contra-argumento no seu texto? Por quê?
 - b) Elabore um contra-argumento que poderia fazer parte desse texto.
6. No último parágrafo, o autor finaliza sua argumentação e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar o problema levantado. Nesse parágrafo, o autor retoma a sua tese?
7. Em jornais e revistas há um espaço reservado para o leitor expressar sua opinião sobre matérias publicadas em edições anteriores. Escreva para o espaço *carta do leitor* desse jornal, imaginando que você é um leitor (a) desse jornal e decide elogiar ou criticar tal artigo de opinião.

Tipo	Explicação	Exemplos
De autoridade	Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto.	O aumento no número de cobras encontradas em diversas cidades do país pode ser provocado pelo desmatamento e pela destruição do habitat natural desses animais. É o que explica o coordenador de fauna do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), João Pessoa Moreira, em declaração ao site G1 em 26 de novembro de 2009.
Exemplos	Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa, para mostrar que o argumento defendido é válido.	A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia “clarear o ambiente”. Foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois.
Provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.	Relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação indica que o desmatamento ocorrido no Brasil entre 2000 e 2005 responde por 42% da perda de áreas florestais no mundo. A informação foi publicada no site do Greenpeace em 26 de novembro de 2009.
Princípios ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis.	A vida é sagrada e ninguém tem direito a retirá-la de outra pessoa. Por isso a pena de morte é inaceitável.
De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.	Os abortos feitos de forma clandestina e insegura provocam sérios riscos à saúde da mulher, como a perda do útero, hemorragias e mesmo a morte.

Com base em Gagliardi, Elana; Amaral, Heloisa, 2004

8. A organização da estrutura de um artigo de opinião, de maneira geral, possui os seguintes elementos, embora não exista uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisem aparecer num mesmo artigo de opinião. Esquemáticamente, um artigo de opinião está organizado em três partes, no entanto, não é uma estrutura rígida.

- a) Volte ao seu texto inicial e analise se você estruturou seu texto conforme o esquema acima.
b) Avalie se o leitor do seu texto consegue identificar com facilidade sua tese, seus argumentos e sua conclusão.

Introdução	Descrição do assunto que gera a polêmica
Desenvolvimento	Tese do autor (proposta ou posicionamento)
	Tese contrária (ou atitudes contrárias)
	Refutação da tese ou das atitudes contrárias. Argumentos a favor da tese do autor
Conclusão	Fecha o texto e reforça a tese do autor



PARASABER+

⇒ Pesquise em jornais e revistas artigos de opinião e analise:

- ◆ Os tipos de argumentos utilizados pelos autores;
- ◆ A composição dos parágrafos;
- ◆ O texto mantém uma relação temática com outros textos publicados pelo veículo lido.
- ◆ O nível de formalidade dos textos.

⇒ Escolha um texto para apresentar a análise feita para a turma.

Comentário

Nesse segundo *módulo* o aluno atentar-se-á para aprender a estrutura do gênero artigo de opinião, no entanto, como é comum no trabalho com gêneros argumentativos o estabelecimento da estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Aqui não se tem a preocupação em apresentá-lo como algo formatado, padrão a ser usado, e sim como evento social que pode ser usado por qualquer um que queira, como cidadão, interagir, discutir, divergir com outros leitores sobre assuntos reais, controversos do seu meio social, ou utilizá-los para atender a suas necessidades de leitor. A atividade de pesquisa proporcionará ao aluno o contato com o gênero em seu uso real. A depender da realidade da turma, o professor (a) pode realizar esse momento de pesquisa trazendo ele (a) mesmo (a) jornais e revistas para a sala de aula, podendo essa atividade ser realizada em outros espaços da escola, ou poderá ser orientada para ser uma tarefa extraclasse.

Pelo meio do texto

Quando escrevemos um texto, devemos organizar nossas ideias de maneira que se tenha uma sequência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto. A escolha de certas palavras não é por acaso. As conjunções, que também são conhecidas como conectivos, fazem esse papel de conectar, num texto escrito, as partes entre si. Introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluir, estas são algumas das funções dos conectivos. Cada articulista, assim como outros escritores, procuram manter um estilo próprio ao escrever seus textos. Ao observar diferentes artigos de diferentes autores, podemos notar que existem características particulares em cada texto. Além dos recursos coesivos, a construção do discurso, quase sempre em terceira pessoa, o uso de alguns tempos verbais e advérbios, os questionamentos, as conotações, as palavras enfatizadoras são alguns exemplos das marcas linguísticas do autor presentes no texto. Tais marcas indicam a intencionalidade do autor.

1. Voltemos ao texto *A boa educação sumiu. Vamos reencontrá-la?* para analisarmos as questões a seguir:

- Os conectivos estabelecem relações semânticas no texto, contribuindo assim para sua compreensão. Analise a relação de sentido estabelecida pelas conjunções destacadas:
- “**Como** uma moribunda em seu leito de morte, a educação cívica sucumbe [...]”
- “**Se** não faziam assim era por falta de educação [...]”
- “Adoro cinema **mas**, confesso, ultimamente esta atividade tem sido uma incógnita para mim [...]”
- “Fico preocupado **quando** percebo que as coisas só passam a funcionar sob o manto da lei.”
- “**Talvez** o mais indicado seja parar, pensar e preparar um recomeço [...]”

2. Os conectivos não ligam somente orações, podem conectar partes maiores do texto, como os parágrafos. Observe:

- Qual a função do conectivo “E” no início do 4º parágrafo?
- O autor optou por não conectar o 2º e 3º parágrafos por meio de um conectivo. Se você fosse o autor do texto e optasse por assim fazê-lo, qual expressão você usaria no início do 3º parágrafo?
- Que conjunção você usaria no último parágrafo do texto para expressar a ideia de conclusão?

3. Você acredita que a escolha do advérbio “talvez”, no parágrafo conclusivo, contribua para influenciar o leitor? Por quê?

4. Que conotação a expressão “Como uma moribunda em seu leito de morte” traz para o texto?

5. O autor inicia seu texto usando o termo “educação” com um sentido mais amplo, logo à frente, ele delimita o sentido, acrescentando o adjetivo “cívico”. Pelo contexto, o que você entende pela expressão “educação cívica”?

6. No texto, há palavras que fazem referência a outras palavras ou ideias já citadas anteriormente, mantendo assim, elos de coesão que contribuem para o sentido do texto. Volte ao texto e analise a quem se refere as expressões em destaque:

- No final do 2º parágrafo “[...] e, desta pecha, a lei bem que veio por **lhe** poupar.”
- No início do 3º parágrafo “Adoro cinema **mas**, confesso, ultimamente **esta atividade** tem sido uma incógnita para mim [...]”
- No final do 3º parágrafo “Se você conseguir vencer **todos estes obstáculos** [...]”
- No início do 5º parágrafo “Agrava **este contexto** a crise moral de algumas de nossas principais instituições [...]”

7. Em algumas partes do texto o autor utiliza a expressão “você” e “pessoas”. Deduza

- Qual é a intenção dele ao empregar a expressão “você”.
- Que efeito de sentido o uso da expressão generalizante “pessoas” causa ao texto?

8. O artigo de opinião pode ser escrito em 1º e 3º pessoa. Qual tempo e pessoa o autor privilegia no texto? Esse recurso torna o texto pessoal ou impessoal?

PRINCIPAIS CONECTIVOS	
Prioridade, relevância:	<i>em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, em princípio, primeiramente, acima de tudo, precupamente, principalmente, primordialmente, sobretudo, a priori (itálico), a posteriori (itálico).</i>
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade):	<i>então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora atualmente, hoje, frequentemente, constantemente às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse ínterim, nesse meio tempo, nesse hiato, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal, nem bem.</i>
Semelhança, comparação, conformidade:	<i>igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como</i>
Condição, hipótese:	<i>se, caso, eventualmente</i>
Adição, continuação:	<i>além disso, demais, ademais, outrossim, ainda mais, ainda cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não só ... como também, não apenas ... como também, não só ... bem como, com, ou (quando não for excluído).</i>
Dúvida:	<i>Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>
Certeza, ênfase:	<i>De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>
Surpresa, imprevisto:	<i>inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente</i>
Ilustração, esclarecimento:	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja, aliás.</i>
Propósito, intenção, finalidade:	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>
Lugar, proximidade, distância:	<i>perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.</i>
Resumo, recapitulação, conclusão:	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), destarte, destarte, assim sendo</i>
Causa e consequência, explicação:	<i>por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que, haja vista.</i>
Contraste, oposição, restrição, ressalva:	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto. Ressalva: embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, posto, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, só que, ao passo que</i>
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>

Baseado em “Comunicação em Prosa Moderna”, Othon Moacyr Garcia.

Fonte: <https://www.redacao-paraconcursos.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Tabela-de-conectivos1.png>.



PARASABER+

⇒ Pesquise em livros e sites outros operadores argumentativos:

♦ <https://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-operadores-argumentativos/>

♦ <http://portugues.uol.com.br/redacao/operadores-discursivos.html>

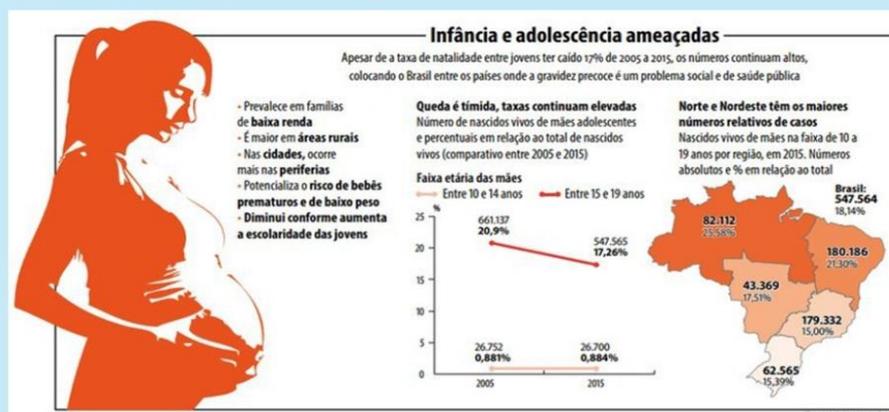
♦ <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/conectores-discursivos.htm>

Comentário

Com esse módulo, esperamos que o aluno seja capaz de relacionar o uso dos elementos argumentativos ao processo de elaboração de um texto, recursos, estes imprescindíveis na articulação do texto como as conjunções, pronomes, advérbios, verbos, modalizadores, para que o aluno perceba que esses elementos linguísticos constroem o sentido do texto. Julgamos que seja importante trabalhar esse eixo dentro da sequência, através de atividades contextualizadas, possibilitando ao aluno o uso de inferências, elaboração de hipóteses e reflexões sobre a língua. Assim fica clara a análise linguística contextualizada. Uma das grandes críticas ao livro didático ultimamente ainda é a dificuldade de articular a gramática à pedagogia do texto.

Trocando ideias

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país, leia o painel de texto que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema. Lembre-se de anotar as informações que você considerar mais relevantes e convincentes que possam ser utilizados na produção do seu artigo de opinião.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=comentarios+no+facebook+sobre+gravidez+na+adolesc%C3%Aancia&client=firefox-b&dcr=0&tbm=isch&source=iu&icb=1&fir=3URVWkTPBx0QyM%253A%252CVW3k1EhrFwgSM%252C_&usq=__dZONa1X-NNW&YM8Jes4OxOySI2w%3D&sa=X&ved=0ahUKewieqOLhnhYAhUFHZAkHcNkBrKAQ3QEILzAB#imgrc=fxivur-7iljmkM

Reality show ajuda a diminuir taxa de natalidade entre adolescentes nos EUA

GUILHERME CELESTINO
DE SÃO PAULO 07/04/2014 02h08

Programas de reality show na maioria das vezes são sinônimos de má qualidade e pessoas em situações vergonhosas. mas, nos EUA, um reality show da MTV está apresentando resultados nobres: ajudar a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes.

Desde o início do reality show, em 2009, "16 and Pregnant" (Grávida aos 16), que acompanha adolescentes do sexto mês de gravidez até três meses após a gestação, ajudou a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes segundo estudos da organização privada National Bureau of Economic Research (Escritório Nacional de Pesquisa Econômica).

A taxa, que diminuiu em média 2,5% ao ano entre 1991 e 2008, passou a diminuir em média 7,5% ao ano entre 2009 e 2012. [...]

Quando foi ao ar, o show causou muita controvérsia, pois parte da opinião pública acreditava que ele poderia glamorizar a gravidez na juventude.

Ao contrário, diz o pesquisador, o show descreve a jovem grávida com relacionamentos instáveis e dificuldades familiares. "A mensagem passada pelo show é a de uma narrativa que outras adolescentes não querem imitar", disse.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrio/2014/04/1436700-reality-show-ajuda-a-diminuir-taxa-de-natalidade-entre-adolescentes-nos-eua.shtml>. Acesso em 2/6/2014.)

Gravidez na adolescência no Brasil

A juventude é uma fase de escolhas que podem ter influência determinante no presente e no futuro de cada pessoa, seja levando ao pleno desenvolvimento pessoal, social e econômico, seja criando obstáculos à realização destas metas. [...] De acordo com dados oficiais:

- 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- Cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhas e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- Em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- Em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%).

A taxa de natalidade de adolescentes no Brasil pode ser considerada alta, dadas as características do contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo observado um viés de renda, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo de gravidez (adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes).

[...] Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, essas adolescentes têm seus projetos de vida alterados, o que pode contribuir para o abandono escolar e a perpetuação dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão.

Para romper esse ciclo e assegurar que adolescentes e jovens alcancem seu pleno potencial, é preciso:

- Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação;
- Garantir o acesso de adolescentes e jovens à informação correta e em linguagem adequada sobre os seus direitos, incluindo o direito à saúde sexual e reprodutiva, bem como o acesso à educação integral em sexualidade;
- Assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, tais como preservativos e contraceptivos, para que gravidezes não planejadas sejam evitadas;
- Envolver as famílias, comunidades, serviços e profissionais de saúde na resposta adequada às necessidades e demandas de adolescentes e jovens, incluindo aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva;
- Garantir a participação de adolescentes e jovens nos processos de tomada de decisões, como condição fundamental para os avanços democráticos e para a realização de seus direitos.

(Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2/6/2014.)

Oii gente, bom, vendo muitos tópicos de meninas que engravidaram cedo, resolvi aqui criar este. [...] Estou com 21 semanas, ou seja, 5 meses, eu e meu marido estamos superfelizes com nosso bebê vindo aí. Tenho 14 anos [...]. Depois que fiquei grávida, muitas coisas mudaram pra mim, mas graças a Deus e ao apoio de toda a família tudo está correndo bem. Estou no primeiro ano, e claro que na primeira semana de aula muitos me olharam de cima a baixo, falaram coisas de mim, e me julgaram. Até uma menina que eu conhecia fazia 9 anos, veio me dizer que estava com dó do meu bebê, fiquei muito chateada com ela, pois eu a considerava muito amiga minha.

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/6/2014.)

Ninguém comenta a gravidez na adolescência

De modo geral, não temos nos preocupado muito com a gravidez indesejada entre adolescentes.

De quando em quando, vemos campanhas que alertam sobre a necessidade dos cuidados para evitar a gestação nessa etapa da vida, mas nada realmente consistente ocorre a esse respeito. [...]

Nós estamos diante de um fato bem recente: a adolescência antecede a puberdade. Dessa forma, quando o corpo faz a passagem do infantil para o adulto, as experiências de uma vida adulta já são diversas.

Entretanto, essas experiências não são suficientes para precipitar a maturidade.

Por isso, os jovens praticam o sexo adulto de forma infantil: **sem compromisso com os resultados** que podem advir de seus atos. Não se previnem da gravidez, tampouco das doenças sexualmente transmissíveis. E fica bem claro o motivo: porque eles ainda não desenvolveram o que chamamos de autocuidado. Esse conceito significa a atenção que se exerce sobre si mesmo e que, para ser praticado, exige maturidade.

Pois bem: quando a gravidez acontece, a jovem, em especial, se sente perdida. O que acontecerá com a vida dela estando grávida? Já que são imaturas, a maior preocupação das garotas costuma ser a reação dos pais. [...]

As famílias podem ajudar a evitar que a situação com os filhos atinja esse ponto. Proteger a infância dos filhos é uma medida que costuma ser benéfica [...]. Além disso, manter o interesse verdadeiro pela vida do filho e manter com ele conversas significativas – conversas, e não sermões – são atitudes que podem ajudar muito.

(Rosely Sayão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1116263-ninguem-comenta-a-gravidez-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)



Alamy/Corbis Images

Agora é com você!

Você irá produzir, a partir deste tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, um artigo de opinião. Observe os aspectos estudados até agora e escreva seu artigo, lembrando-se de defender a sua posição. Lembre-se que seu texto comporá uma seção especial de um blog coletivo para a classe com artigos de opinião que possam influenciar outros adolescentes.

É hora da reescrita

Leia o seu artigo com cuidado, observe se ele contém os critérios estudados para um bom artigo de opinião. Analise se o texto traduz a sua opinião. Reescreva o seu artigo, alterando o que achar necessário, a partir dos seguintes critérios de avaliação:

CRITÉRIOS	ESTA OK	DEVE MUDAR
1 - Título convidativo à leitura.		
2 - Adequação ao contexto de produção de linguagem: ♦ A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
♦ Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
♦ Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3 - Estrutura do texto: ♦ Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
♦ Explicitação da posição defendida perante a questão.		
♦ O texto traz argumentos, fatos, exemplos, e vozes de autoridades que fundamentam seu ponto de vista.		
♦ Presença de uma conclusão adequada.		
4 - Argumentação: ♦ Seleção de informações relevantes.		
5 - Marcas linguísticas: ♦ Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		
♦ Adequação às normas gramaticais.		

Comentário

Na *produção final*, após uma sequência de atividades, o aluno chega à produção final. Poderá colocar em prática tudo o que aprendeu no decorrer dos módulos, em relação ao gênero e, junto com o professor, avaliar o que foi ou não foi aprendido. Sempre que o professor trabalhar com a atividade de produção de textos, deve proporcionar aos alunos informações provenientes das mais variadas fontes e momentos para reflexões sobre o tema solicitado. Essa estratégia permite ao aluno confrontar dados, refletir sobre eles e formar opiniões para registrá-las através da escrita. A reescrita deve ser entendida como uma atividade em que o aprendiz, na elaboração da primeira versão do seu texto, já teve todos os encaminhamentos necessários para o processo de produção. É necessário ter consciência dos limites do aluno no momento da reestruturação do texto, é impossível corrigir o que não se sabe. Assim é imprescindível a orientação do professor (a). No entanto, acreditamos que o contato do aluno com o seu próprio texto estabelece a relação de maior confiabilidade em relação à sua produção, dá-lhe a condição de olhar para o seu texto com uma visão mais crítica e às mudanças, pois ganha condições de sujeito avaliador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino. Outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ARAÚJO, José Givaldo Abreu de. **Ensino de Gêneros Orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita.** HOFFNAGEL, A. P. (orgs), HOFFNAGEL, J. G. tradução e adaptação. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros Textuais, tipificação e interação.** Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras). SP: Cortez, 2009.

_____. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas.** In: Bazerman, C. Gêneros Textuais, Tipificação e Interação. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane e ZÚÑIGA, Nora Cabrera. **Produzindo livros didáticos em tempos de mudança.** In: Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/ organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane. **Livros escolares no Brasil: a produção científica.** In: Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/ organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico- Metodológicos.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino**. In: KARWOSKI, Acir Mário [et. al]. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo editora, 2011.

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

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

BRASIL- MEC. *Guia do livro didático-PNDL*, Brasília, 2017.

BRASIL- MEC. *Guia do livro didático-PNDL*, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guias do Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/formacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acessado em 17/11/2017.

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 1999.

BRONCKART, J. P. Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismosócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio, ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: *Livros didáticos de língua portuguesa:*

letramento, inclusão e cidadania/ organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, Clécio. **Livro Didático de português: políticas, produção e ensino.** Clécio Bunzen (org). São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

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

CUNHA Dóris de Arruda Carneiro. **O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião.** In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

FIORIN, José Luis. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula (Org.).** São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: *Gêneros textuais & ensino.* DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Angêla Dionísio; Judith ChamblissHoffnagel (orgs). Recife: Universitária da UFPE, 2012.

OLIVEIRA, Tânia Amaral [et. al.]. **Tecendo Linguagens** - 9º ano. 3 ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RANGEL, Egon. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In: O Livro didático de Português: múltiplos olhares/ organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Maria auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas**. In: BUNZEN, Clécio. Livro Didático de português: políticas, produção e ensino. Clécio Bunzen (org). São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves. **A orientação para produção de textos**. In: O Livro didático de Português: múltiplos olhares/ organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Maria auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, R. H. R. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Gêneros, Teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

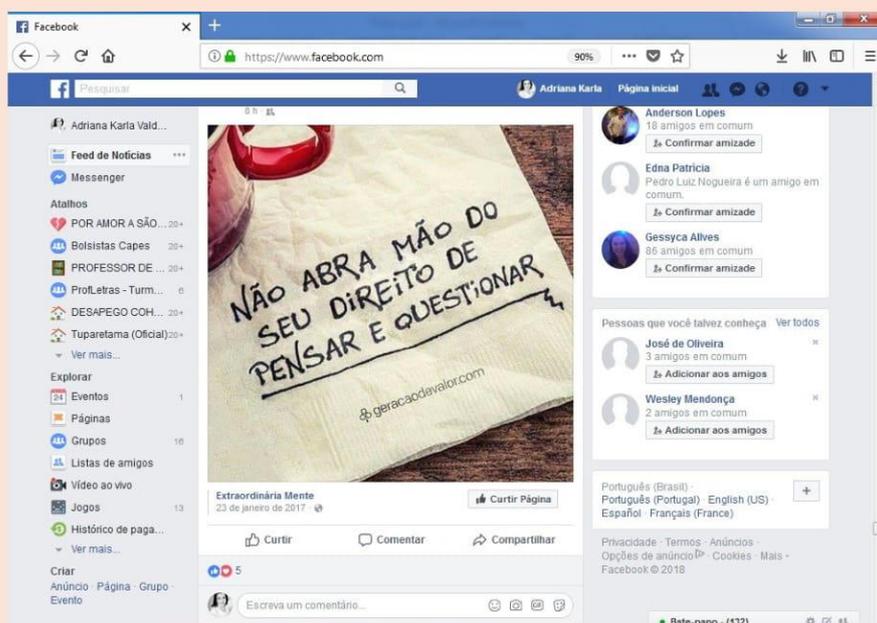
ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs** / Roxane Rojo (org.) - Campinas, SP: Mercados de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos na escola**. IN: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

APÊNDICE

ARTIGO DE OPINIÃO

Penso, logo opino!



- ◇ Você acha importante expressar a sua opinião?
- ◇ Você gosta de opinar sobre as questões polêmicas que surgem na nossa sociedade?
- ◇ Como você reage quando as outras pessoas expressam uma opinião diferente da sua?
- ◇ Hoje, as redes sociais são um espaço convidativo para expormos nossa opinião. Você tem facilidade para expor sua opinião nesse meio de comunicação?

Em nosso cotidiano, são muitas as formas de expressar nossa opinião diante de acontecimentos, atitudes ou ideias polêmicas. Mas há situações em que expressar uma opinião exige uma elaboração mais cuidadosa. É o caso do artigo de opinião. O que você sabe a respeito desse gênero? Geralmente, onde ele é vinculado?

Neste capítulo, você será convidado a escrever artigos de opinião, expressar seu ponto de vista e argumentar a favor de suas posições. Textos que serão publicados do blog da turma, para que outros jovens tenham acesso a sua opinião. O tema do capítulo é desafiador: Gravidez na adolescência. Um problema que só terá solução de jovens como você se importarem com ele. Para isso, é preciso conhecê-lo a fundo. Você sabe explicar porque ocorre a gravidez de forma tão prematura? Sabe analisar as consequências de uma gravidez na adolescência?

Refleta: sua participação é fundamental para enriquecer as discussões, argumentar e contra-argumentar.

Observe a tira e responda:



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-xZnOyRnmm1o/Ustwa8oFNsl/AAAAAAAAAQf0/ZQJSSYNWI5Q/s1600/mau-exemplo_funk_gravidez_Eliseu-Antonio-Gomes_Belverede_charge.jpg. Acesso em 23/01/2018.

- 1 - De que fato ou tema trata o texto?
- 2 - Caracterize as personagens?
- 3 - Que sentimentos são transmitidos por meio da expressão facial da mãe no primeiro e no último quadrinho?
- 4 - O produtor do texto acima implica uma opinião? Qual?
- 5 - Você concorda com ele? Por quê?

Primeiras ideias

Agora seus colegas conhecerão sua opinião sobre o assunto tratado no texto acima. De acordo com o seu conhecimento produza um artigo de opinião sobre “Gravidez na adolescência: de quem é a responsabilidade?”

⇒ Após a escrita dos artigos de opinião organizem uma roda de leitura dos textos.

Agora vamos ler um artigo de opinião!

ESTAMOS COM FOME DE AMOR!!!!

Uma vez Renato Russo disse com uma sabedoria ímpar: "Digam o que disserem, o mal do século é a solidão" Pretensiosamente digo que assino em baixo sem dúvida alguma. Parem pra notar, os sinais estão batendo em nossa cara todos os dias.

Baladas recheadas de garotas lindas, com roupas cada vez mais micros e transparentes, danças e poses em closes ginecológicos, chegam sozinhas e saem sozinhas.

Empresários, advogados, engenheiros que estudaram, trabalharam, alcançaram sucesso profissional e, sozinhos. Tem mulher contratando homem para dançar com elas em bailes, os novíssimos "personal dance", incrível. E não é só isso não, se fosse, era resolvido fácil, alguém duvida?

Estamos é com carência de passear de mãos dadas, dar e receber carinho sem necessariamente ter que depois mostrar performances dignas de um atleta olímpico, fazer um jantar pra quem você gosta e depois saber que vão "apenas" dormirem abraçados, sabe essas coisas simples que perdemos nessa marcha de uma evolução cega. Pode fazer tudo, desde que não interrompa a carreira, a produção.

Tornamos-nos máquinas e agora estamos desesperados por não saber como voltar a "sentir", só isso, algo tão simples que a cada dia fica tão distante de nós.

Quem duvida do que estou dizendo, dá uma olhada no site de relacionamentos ORKUT, o número que comunidades como: "Quero um amor pra vida toda!", "Eu sou pra casar!" até a desesperançada "Nasci pra ser sozinho!" Unindo milhares ou melhor milhões de solitários em meio a uma multidão de rostos cada vez mais estranhos, plásticos, quase etéreos e inacessíveis.

Vivemos cada vez mais tempo, retardamos o envelhecimento e estamos a cada dia mais belos e mais sozinhos. Sei que estou parecendo o solteirão infeliz, mas pelo contrário, pra chegar a escrever essas bobagens (mais que verdadeiras) é preciso encarar os fantasmas de frente e aceitar essa verdade de cara limpa.

Todo mundo quer ter alguém ao seu lado, mas hoje em dia é feio, démodé, brega. Alô gente! Felicidade, amor, todas essas emoções nos fazem parecer ridículos, abobalhados, e daí? Seja ridículo, não seja frustrado, "pague mico", saia gritando e falando bobagens, você vai descobrir mais cedo ou mais tarde que o tempo pra ser feliz é curto, e cada instante que vai embora não volta mais (estou muito brega!), aquela pessoa que passou hoje por você na rua, talvez nunca mais volte a vê-la, quem sabe ali estivesse a oportunidade de um sorriso à dois.

Quem disse que ser adulto é ser ranzinza, um ditado tibetano diz que se um problema é grande demais, não pense nele e se ele é pequeno demais, pra quê pensar nele. Dá pra ser um homem de negócios e tomar iogurte com o dedo ou uma advogada de sucesso que adora rir de si mesma por ser estabonada; o que realmente não dá é continuarmos achando que viver é out, que o vento não pode desmanchar o nosso cabelo ou que eu não posso me aventurar a dizer pra alguém: "vamos ter bons e maus momentos e uma hora ou outra, um dos dois ou quem sabe os dois, vão querer pular fora, mas se eu não pedir que fique comigo tenho certeza de que vou me arrepender pelo resto da vida".

Antes idiota que infeliz!

ARNALDO JABOR - Exemplo De Artigo De Opinião – Excelente,escrito em quinta 25 fevereiro 2010 14:18.<http://competencialeitora.blogspot.com.br/2010/09/exemplo-de-artigo-de-opinioao.html>. Acesso em 23/01/2018.

Por trás do texto

Leia o artigo de opinião e responda:

1. Onde esse texto foi publicado?
2. Quem seriam os possíveis leitores desse texto?
3. Quem é o autor? Você já ouviu falar sobre ele?
4. Essa foi uma publicação de 2010, portanto não é uma publicação recente. Você considera que o assunto abordado ainda é pertinente para os dias atuais? Por quê?
5. Qual a finalidade do autor ao escrever esse texto? Você concorda com ele?
6. Você considera a linguagem utilizada nesse texto, formal ou informal? Por quê?
7. Qual a intenção do autor ao utilizar esse tipo de linguagem?
8. Ao escrever seu artigo de opinião no início desse capítulo, sobre gravidez na adolescência, você atentou para essas questões: suporte, público alvo e linguagem utilizada?

« A pessoa “fica” educada só porque uma lei assim determinou, sob pena de ser obrigada a pagar multa

A boa educação sumiu. Vamos reencontrá-la?

A educação está acabando. Como uma moribunda em seu leito de morte, a educação cívica sucumbe ao imediatismo, à intolerância e à falta de generosidade das pessoas. Fico preocupado quando percebo que as coisas só passam a funcionar sob o manto da lei. A pessoa “fica” educada só porque uma lei assim determinou, sob pena de se ver obrigada a pagar uma multa.

Basta lembrar que antes da imposição legal, as pessoas fumavam em ambientes fechados, sem o menor constrangimento. Para não entrar no mérito de que o fumante passivo também tem a sua saúde ameaçada, me limito a dizer que o cheiro insuportável do cigarro, em roupas e cabelos, já justificaria a iniciativa própria do fumante em alimentar o seu vício bem longe de quem não fuma. Se não fazia assim era por falta de educação e, desta pecha, a lei

bem que veio por lhe poupar.

Adoro cinema mas, confesso, ultimamente esta atividade tem sido uma incógnita para mim, dada a deseducação reinante em ambientes públicos. É um tal de gente falando alto, mastigando pipoca como se comesse um javali (vivo!) e pés bolinando impiedosamente a poltrona da frente... Enfim, é toda sorte de incivildades que mais parece uma gincana. Se você conseguir vencer todos estes obstáculos, vai ter a mínima chance de sentir algum prazer com a diversão principal: o filme.

E no trânsito, então! Uma amostra perfeita de quão grave é a doença que acomete a relação entre as pessoas. Tirando os xingamentos usuais, dirigindo um carro você terá a oportunidade de ver gente ultrapassando pelo

acostamento, desrespeitando a ordem de chegada, ignorando pedestres e furando sinal vermelho, fortalecendo a ideia de que nos tempos atuais, mais tem valido o “eu” do que o “nós”.

Agrava este contexto a crise moral de algumas de nossas principais instituições, reduzindo a pó as poucas chances que ainda tínhamos de multiplicar atitudes positivas e saudáveis, com base em bons exemplos. Homens públicos, de há muito, transfiguraram o real significado de “conduta ilibada”, “decoro”, “coisa pública” e “honestidade”.

Talvez o mais indicado seja parar, pensar e preparar um recomeço em que expressões como “bom-dia”, “por favor” e “muito obrigado” possam voltar a ocupar lugar de destaque.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=artigo+de+jornal+exemplos&dcr=0&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=RL7ZAAriE62F8M%253A%252CU90Wstr5YIN8uM%252C_&usg=__4MTr20nNzcygv4_mq6xNKMai4%3D&sa=X&ved=0ahUKwiJ97bQ5_DYAhUDIZAKHUU2ARsQ9Q_EIMDAB&biw=1280&bih=688#imgcr=yUcaUpFbtXznM

Por dentro do texto

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto já no título do texto. Qual é a opinião do autor?
2. No primeiro parágrafo o autor estabelece a ideia que será defendida no desenvolvimento do texto. Sintetize a tese desse texto.
3. Nos parágrafos de 2 a 5, o autor traz exemplos de argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Elenque, com suas palavras, os argumentos utilizados.
4. Leia o quadro sobre os tipos de argumentos e analise quais estratégias argumentativas foram utilizadas nesse texto.
5. O artigo de opinião envolve uma questão controversa ou polêmica, em que pode gerar opiniões diferentes. Por isso, o autor pode abordar no seu texto essas ideias contrárias a sua opinião, é o que chamamos de contra-argumento, de forma a utilizar argumentos que refutem tais ideias.

- a) Você considera que o autor apresenta um contra-argumento no seu texto? Por quê?
- b) Elabore um contra-argumento que poderia fazer parte desse texto.

6. No último parágrafo, o autor finaliza sua argumentação e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar o problema levantado. Nesse parágrafo, o autor retoma a sua tese?
7. Em jornais e revistas há um espaço reservado para o leitor expressar sua opinião sobre matérias publicadas em edições anteriores. Escreva para o espaço *carta do leitor* desse jornal, imaginando que você é um leitor (a) desse jornal e decide elogiar ou criticar tal artigo de opinião.

Tipo	Explicação	Exemplos
De autoridade	Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto.	O aumento no número de cobras encontradas em diversas cidades do país pode ser provocado pelo desmatamento e pela destruição do habitat natural desses animais. É o que explica o coordenador de fauna do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), João Pessoa Moreira, em declaração ao site G1 em 26 de novembro de 2009.
Exemplos	Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa, para mostrar que o argumento defendido é válido.	A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia “clarear o ambiente”, foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois.
Provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.	Relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação indica que o desmatamento ocorrido no Brasil entre 2000 e 2005 responde por 42% da perda de áreas florestais no mundo. A informação foi publicada no site do Greenpeace em 26 de novembro de 2009.
Princípios ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis.	A vida é sagrada e ninguém tem direito a retirá-la de outra pessoa. Por isso a pena de morte é inaceitável.
De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.	Os abortos feitos de forma clandestina e insegura provocam sérios riscos à saúde da mulher, como a perda do útero, hemorragias e mesmo a morte.

Com base em Gagliardi, Eliana; Amaral, Heloisa, 2004

8. A organização da estrutura de um artigo de opinião, de maneira geral, possui os seguintes elementos, embora não exista uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisem aparecer num mesmo artigo de opinião. Esquemáticamente, um artigo de opinião está organizado em três partes, no entanto, não é uma estrutura rígida.
- a) Volte ao seu texto inicial e analise se você estruturou seu texto conforme o esquema acima.
b) Avalie se o leitor do seu texto consegue identificar com facilidade sua tese, seus argumentos e sua conclusão.

Introdução	Descrição do assunto que gera a polêmica
Desenvolvimento	Tese do autor (proposta ou posicionamento) Tese contrária (ou atitudes contrárias) Refutação da tese ou das atitudes contrárias. Argumentos a favor da tese do autor
Conclusão	Fecha o texto e reforça a tese do autor



PARASABER+

⇒ Pesquise em jornais e revistas artigos de opinião e analise:

- ◆ Os tipos de argumentos utilizados pelos autores;
- ◆ A composição dos parágrafos;
- ◆ O texto mantém uma relação temática com outros textos publicados pelo veículo lido.
- ◆ O nível de formalidade dos textos.

⇒ Escolha um texto para apresentar a análise feita para a turma.

Pelo meio do texto

Quando escrevemos um texto, devemos organizar nossas ideias de maneira que se tenha uma sequência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto. A escolha de certas palavras não é por acaso. As conjunções, que também são conhecidas como conectivos, fazem esse papel de conectar, num texto escrito, as partes entre si. Introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluir, estas são algumas das funções dos conectivos. Cada articulista, assim como outros escritores, procuram manter um estilo próprio ao escrever seus textos. Ao observar diferentes artigos de diferentes autores, podemos notar que existem características particulares em cada texto. Além dos recursos coesivos, a construção do discurso, quase sempre em terceira pessoa, o uso de alguns tempos verbais e advérbios, os questionamentos, as conotações, as palavras enfatizadoras são alguns exemplos das marcas linguísticas do autor presentes no texto. Tais marcas indicam a intencionalidade do autor.

PRINCIPAIS CONECTIVOS

Prioridade, relevância:	<i>em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, em princípio, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo, a priori (itálico), a posteriori (itálico).</i>
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade):	<i>então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora atualmente, hoje, freqüentemente, constantemente às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse ínterim, nesse meio tempo, nesse hiato, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal, nem bem.</i>
Semelhança, comparação, conformidade:	<i>igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similamente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como</i>
Condição, hipótese:	<i>se, caso, eventualmente</i>
Adição, continuação:	<i>além disso, demais, ademais, outrossim, ainda mais, ainda cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não só... como também, não apenas ... como também, não só ... bem como, com, ou (quando não for excluyente).</i>
Dúvida:	<i>Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>
Certeza, ênfase:	<i>De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>
Surpresa, imprevisto:	<i>inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente</i>
Ilustração, esclarecimento:	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja, aliás.</i>
Propósito, intenção, finalidade:	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>
Lugar, proximidade, distância:	<i>perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.</i>
Resumo, recapitulação, conclusão:	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), destarte, destarte, assim sendo</i>
Causa e consequência. Explicação:	<i>por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que, haja vista.</i>
Contraste, oposição, restrição, ressalva:	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto. <u>Ressalva:</u> embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, posto, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, só que, ao passo que</i>
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>

Baseado em "Comunicação em Prosa Moderna", Othon Moacyr Garcia.

Fonte: <https://www.redacaoconcur.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Tabela-de-conectivos1.png>



PARASABER+

⇒ Pesquise em livros e sites outros operadores argumentativos:

◆ <https://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-operadores-argumentativos/>

◆ <http://portugues.uol.com.br/redacao/operadores-discursivos.html>

◆ <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/conectores-discursivos.htm>

1. Voltemos ao texto *A boa educação sumiu. Vamos reencontrá-la?* para analisarmos as questões a seguir:

- Os conectivos estabelecem relações semânticas no texto, contribuindo assim para sua compreensão. Analise a relação de sentido estabelecida pelas conjunções destacadas:
- “**Como** uma moribunda em seu leito de morte, a educação cívica sucumbe [...]”
- “**Se** não faziam assim era por falta de educação [...]”
- “Adoro cinema **mas**, confesso, ultimamente esta atividade tem sido uma incógnita para mim [...]”
- “Fico preocupado **quando** percebo que as coisas só passam a funcionar sob o manto da lei.”
- “**Talvez** o mais indicado seja parar, pensar **e** preparar um recomeço [...]”

2. Os conectivos não ligam somente orações, podem conectar partes maiores do texto, como os parágrafos. Observe:

- Qual a função do conectivo “E” no início do 4º parágrafo?
- O autor optou por não conectar o 2º e 3º parágrafos por meio de um conectivo. Se você fosse o autor do texto e optasse por assim fazê-lo, qual expressão você usaria no início do 3º parágrafo?
- Que conjunção você usaria no último parágrafo do texto para expressar a ideia de conclusão?

3. Você acredita que a escolha do advérbio “talvez”, no parágrafo conclusivo, contribua para influenciar o leitor? Por quê?

4. Que conotação a expressão “Como uma moribunda em seu leito de morte” traz para o texto?

5. O autor inicia seu texto usando o termo “educação” com um sentido mais amplo, logo à frente, ele delimita o sentido, acrescentando o adjetivo “cívico”. Pelo contexto, o que você entende pela expressão “educação cívica”?

6. No texto, há palavras que fazem referência a outras palavras ou ideias já citadas anteriormente, mantendo assim, elos de coesão que contribuem para o sentido do texto. Volte ao texto e analise a quem se refere as expressões em destaque:

- No final do 2º parágrafo “[...] e, desta pecha, a lei bem que veio por **lhe** poupar.”
- No início do 3º parágrafo “Adoro cinema **mas**, confesso, ultimamente **esta atividade** tem sido uma incógnita para mim [...]”
- No final do 3º parágrafo “Se você conseguir vencer **todos estes obstáculos** [...]”
- No início do 5º parágrafo “Agrava **este contexto** a crise moral de algumas de nossas principais instituições [...]”

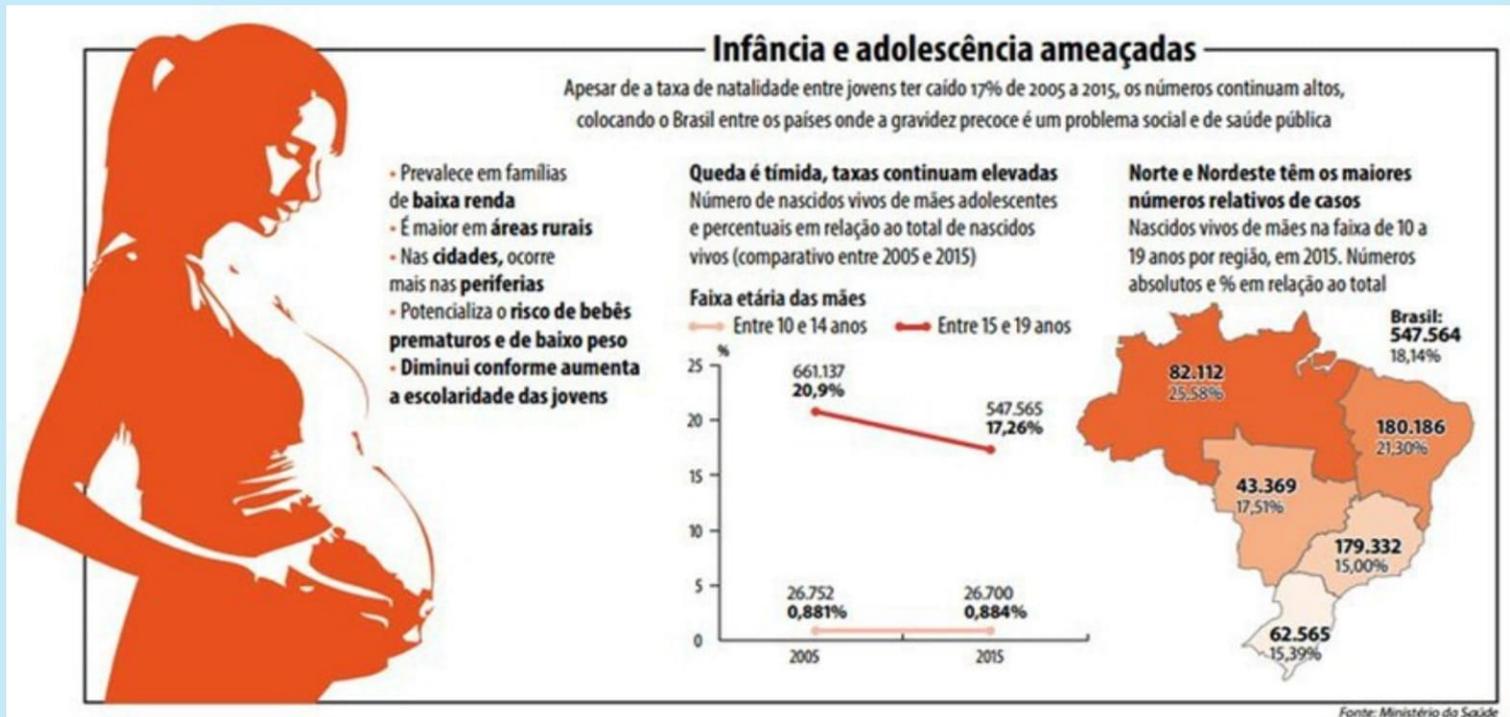
7. Em algumas partes do texto o autor utiliza a expressão “você” e “pessoas”. Deduza

- Qual é a intenção dele ao empregar a expressão “você”.
- Que efeito de sentido o uso da expressão generalizante “pessoas” causa ao texto?

8. O artigo de opinião pode ser escrito em 1º e 3º pessoa. Qual tempo e pessoa o autor privilegia no texto? Esse recurso torna o texto pessoal ou impessoal?

Trocando ideias

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país, leia o painel de texto que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema. Lembre-se de anotar as informações que você considerar mais relevantes e convincentes que possam ser utilizados na produção do seu artigo de opinião.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=comentarios+no+facebook+sobre+gravidez+na+adolesc%C3%Aancia&client=firefox-b&dcr=0&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=3URvWKTpBxoQyM%253A%252CWv3k1EhrFwvgSM%252C_&usg=__dz0Na1X-NNWxYM8Jes4OxOySI2w%3D&sa=X&ved=0ahUKEwieqQLhnhFYAHUFHZAkHcNkBkAQ9QEILzAB#imgcr=fxivur-7iljmkM

Reality show ajuda a diminuir taxa de natalidade entre adolescentes nos EUA

GUILHERME CELESTINO

DE SÃO PAULO 07/04/2014 02h08

Programas de reality show na maioria das vezes são sinônimos de má qualidade e pessoas em situações vergonhosas, mas, nos EUA, um reality show da MTV está apresentando resultados nobres: ajudar a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes.

Desde o início do reality show, em 2009, "16 and Pregnant" (Grávida aos 16), que acompanha adolescentes do sexto mês de gravidez até três meses após a gestação, ajudou a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes segundo estudos da organização privada National Bureau of Economic Research (Escritório Nacional de Pesquisa Econômica).

A taxa, que diminuiu em média 2,5% ao ano entre 1991 e 2008, passou a diminuir em média 7,5% ao ano entre 2009 e 2012. [...]

Quando foi ao ar, o show causou muita controvérsia, pois parte da opinião pública acreditava que ele poderia glamorizar a gravidez na juventude.

Ao contrário, diz o pesquisador, o show descreve a jovem grávida com relacionamentos instáveis e dificuldades familiares. "A mensagem passada pelo show é a de uma narrativa que outras adolescentes não querem imitar", disse.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2014/04/1436700-reality-show-ajuda-a-diminuir-taxa-de-natalidade-entre-adolescentes-nos-eua.shtml>. Acesso em 2/6/2014.)

Gravidez na adolescência no Brasil

A juventude é uma fase de escolhas que podem ter influência determinante no presente e no futuro de cada pessoa, seja levando ao pleno desenvolvimento pessoal, social e econômico, seja criando obstáculos à realização destas metas. [...] De acordo com dados oficiais:

- 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- Cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhos e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- Em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- Em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%).

A taxa de natalidade de adolescentes no Brasil pode ser considerada alta, dadas as características do contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo observado um viés de renda, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo de gravidez (adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes).

[...] Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, essas adolescentes têm seus projetos de vida alterados, o que pode contribuir para o abandono escolar e a perpetuação dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão.

Para romper esse ciclo e assegurar que adolescentes e jovens alcancem seu pleno potencial, é preciso:

- Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação;
- Garantir o acesso de adolescentes e jovens à informação correta e em linguagem adequada sobre os seus direitos, incluindo o direito à saúde sexual e reprodutiva, bem como o acesso à educação integral em sexualidade;
- Assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, tais como preservativos e contraceptivos, para que gravidezes não planejadas sejam evitadas;
- Envolver as famílias, comunidades, serviços e profissionais de saúde na resposta adequada às necessidades e demandas de adolescentes e jovens, incluindo aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva;
- Garantir a participação de adolescentes e jovens nos processos de tomada de decisões, como condição fundamental para os avanços democráticos e para a realização de seus direitos.

(Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2/6/2014.)

Oii gente, bom, vendo muitos tópicos de meninas que engravidaram cedo, resolvi aqui criar este. [...] Estou com 21 semanas, ou seja, 5 meses, eu e meu marido estamos superfelizes com nosso bebê vindo aí. Tenho 14 anos [...]. Depois que fiquei grávida, muitas coisas mudaram pra mim, mas graças a Deus e ao apoio de toda a família tudo está correndo bem. Estou no primeiro ano, e claro que na primeira semana de aula muitos me olharam de cima a baixo, falaram coisas de mim, e me julgaram. Até uma menina que eu conhecia fazia 9 anos, veio me dizer que estava com dó do meu bebê, fiquei muito chateada com ela, pois eu a considerava muito amiga minha.

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/6/2014.)

Ninguém comenta a gravidez na adolescência

De modo geral, não temos nos preocupado muito com a gravidez indesejada entre adolescentes.

De quando em quando, vemos campanhas que alertam sobre a necessidade dos cuidados para evitar a gestação nessa etapa da vida, mas nada realmente consistente ocorre a esse respeito. [...]

Nós estamos diante de um fato bem recente: a adolescência antecede a puberdade. Dessa forma, quando o corpo faz a passagem do infantil para o adulto, as experiências de uma vida adulta já são diversas.

Entretanto, essas experiências não são suficientes para precipitar a maturidade.

Por isso, os jovens praticam o sexo adulto de forma infantil: **sem compromisso** com os resultados que podem advir de seus atos. Não se previnem da gravidez, tampouco das doenças sexualmente transmissíveis. E fica bem claro o motivo: porque eles ainda não desenvolveram o que chamamos de autocuidado. Esse conceito significa a atenção que se exerce sobre si mesmo e que, para ser praticado, exige maturidade.

Pois bem: quando a gravidez acontece, a jovem, em especial, se sente perdida. O que acontecerá com a vida dela estando grávida? Já que são imaturas, a maior preocupação das garotas costuma ser a reação dos pais. [...]

As famílias podem ajudar a evitar que a situação com os filhos atinja esse ponto. Proteger a infância dos filhos é uma medida que costuma ser benéfica [...]. Além disso, manter o interesse verdadeiro pela vida do filho e manter com ele conversas significativas – conversas, e não sermões – são atitudes que podem ajudar muito.

(Rosely Sayão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1116263-ninguem-comenta-a-gravidez-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)



Alamy/Clow Images

Agora é com você!

Você irá produzir, a partir deste tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, um artigo de opinião. Observe os aspectos estudados até agora, e escreva seu artigo lembrando-se de defender a sua posição. Lembre-se que seu texto comporá uma seção especial de um blog coletivo para a classe com artigos de opinião que possam influenciar outros adolescentes.

É hora da reescrita

Leia o seu artigo com cuidado, observe se ele contém os critérios estudados para um bom artigo de opinião. Analise se o texto traduz a sua opinião. Reescreva o seu artigo, alterando o que achar necessário, a partir dos seguintes critérios de avaliação:

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
1 - Título convidativo a leitura.		
2 - Adequação ao contexto de produção de linguagem: ♦ A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
♦ Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
♦ Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3 - Estrutura do texto: ♦ Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
♦ Explicitação da posição defendida perante a questão.		
♦ O texto traz argumentos, fatos, exemplos, e vozes de autoridades que fundamentam seu ponto de vista.		
♦ Presença de uma conclusão adequada.		
4 - Argumentação: ♦ Seleção de informações relevantes.		
5 - Marcas linguísticas: ♦ Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		
♦ Adequação às normas gramaticais.		