UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL

SÍLVIA MAMEDE DE CARVALHO

**O ensino do artigo de opinião - das teorias às
atividades didáticas dos apostilados da rede pública
paulista.**

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL

**O ensino do artigo de opinião - das teorias às
atividades didáticas dos apostilados da rede pública
paulista.**

Sílvia Mamede de Carvalho

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Letras em Rede Nacional do
Departamento de Letras Clássicas
e Vernáculas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São
Paulo, para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda
Gaspar Oliveira de Aquino.

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: Sílvia Mamede de Carvalho.

Título: O Ensino do artigo de opinião – das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Antônio e Terezinha.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pela generosidade, apoio e dedicação na orientação deste trabalho, minha eterna gratidão.

Às Professoras Ana Lúcia Tinoco Cabral e Maria Inês Batista Campos pelos essenciais aportes, observações e críticas que colaboraram para a finalização deste trabalho.

À Universidade de São Paulo e aos professores do Programa Mestrado em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, cujos ensinamentos possibilitaram-me inestimáveis experiências e aprendizagens.

A minha família, cujo amor, apoio e incentivo, foram fundamentais para que esta dissertação, assim como os demais projetos da minha vida, se tornasse possível.

Aos amigos que acompanharam de perto o desenvolvimento desta pesquisa, colaboraram, incentivaram e torceram por esta conquista.

A Deus, por seu amor e pelo privilégio de conviver e aprender com todas as pessoas mencionadas, sem as quais este trabalho não seria realizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mais de “dois lados da mesma moeda”.

Geraldi

RESUMO

CARVALHO, Sílvia Mamede de. **O Ensino do artigo de opinião – das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista**. 169 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Esta dissertação trata de questões voltadas ao ensino do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental e tem por propostas conhecer e explicitar de que modo os alunos são orientados quanto à aprendizagem desse gênero e quais resultados se observam quanto aos textos produzidos por esses estudantes. Para tal fim, procedemos à análise do Currículo Oficial de Língua Portuguesa, adotado nas escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, além de descrevermos e analisarmos as atividades propostas para a aprendizagem do artigo de opinião contidas no Caderno do Aluno. Nos textos produzidos pelos alunos, examinamos a estrutura do artigo de opinião e o uso estratégico da língua portuguesa em termos de persuasão. A base teórica que fundamentou nossa investigação está pautada na definição de texto e gênero do discurso de Bakhtin (2011[1959-61]), que concebe a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, realizadas por sujeitos históricos e reconhece os gêneros como elementos fundamentais para a comunicação humana. Quanto às estratégias de ensino de produção textual recorremos a Koch (2012; 2013; 2014). No que tange à Argumentação, conceitos e procedimentos que necessitam ser mobilizados na produção de textos argumentativos, recorremos aos pressupostos da Nova Retórica, elaborados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) e, também aos estudos de Amossy (2011), Aquino (1997) e Koch (2011) referentes ao trabalho com estratégias argumentativas e critérios para a análise de textos argumentativos. Como resultado, observamos um distanciamento entre o que está prescrito no Currículo de Língua Portuguesa e as atividades propostas aos alunos para a aprendizagem do artigo de opinião. Verificamos, ainda, que as Situações de Aprendizagem analisadas não contribuem para uma aprendizagem significativa desse gênero discursivo, uma vez que os encaminhamentos propostos para o ensino da produção textual não possibilitam que os alunos vivenciem a escrita argumentativa como prática social significativa. Quanto à análise das produções textuais dos alunos, constatamos que, embora sejam capazes de assumir um posicionamento claro a respeito da polêmica apresentada, os estudantes apresentam dificuldades tanto na estruturação do artigo de opinião, quanto no emprego dos fatores linguísticos e discursivos que contribuem para a construção da coerência textual.

Palavras-chave: produção escrita, argumentação, artigo de opinião, apostilados.

ABSTRACT

CARVALHO, Sílvia Mamede de. **The teaching of opinion articles – from the theories to the didactic activities of booklets in São Paulo’s public schools.** 169 p. Master’s Dissertation. Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo/SP.

This dissertation deals with matters related to the teaching of opinion articles in the 9th grade of Elementary Schools. It aims at recognizing and rendering explicit the way in which students are oriented with regard to the learning of this genre and the results that can be obtained from students’ articles. In order to achieve such a goal, the Official Portuguese Curriculum, which is followed by the schools run by the State Government of São Paulo, was analyzed, and the activities proposed in the *Caderno do Aluno* (Students’ Booklet) that intend to enable students to write opinion articles were described and analyzed. The structure and strategic uses of Portuguese in texts written by students were also examined. The theoretical basis for the research was Bakhtin’s (2011[1959-61]) definition of text and discourse genre, which conceives of language as a set of socio-interactional practices carried out by historical subjects and sees genres as elements that are fundamental to human communication. Koch’s (2012; 2013; 2014) works were also used in order to account for the teaching of oral production. With regard to argumentation, concepts and procedures that are necessary for the production of argumentative texts, the research resorted to the theoretical assumptions of the New Rhetoric, developed by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), as well as to studies by Amossy (2011), Aquino (1997) and Koch (2011), which deal with argumentative strategies and criteria for the analysis of argumentative texts. The results obtained suggest that there is a gap between what is prescribed by the Portuguese Curriculum and the activities aiming at the learning of opinion articles that are proposed to students. It was observed that the Learning Situations which were analyzed do not contribute to the meaningful learning of the genre, since the practices do not allow students to experience argumentative writing as a meaningful social practice. As far as the analysis of texts written by students is concerned, it is noticeable that although pupils are able to take stands in relation to the controversial issues they are put in contact with, they have difficulty both in structuring their texts and in employing linguistic and discursive factors that contribute to the construction of textual coherence.

Keywords: written production, argumentation, opinion article, booklets.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 :	Descrição dos níveis de desempenho em redação - SARESP.....	19
Quando 2:	Conteúdos e Habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental no 1º bimestre.....	92
Quadro 3:	Conteúdos e Habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental no 2º bimestre.....	93
Quadro 4:	Conteúdos e Habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental no 3º bimestre.....	93
Quadro 5:	Conteúdos e Habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental no 4º bimestre.....	94
Quadro 6:	Produções textuais propostas ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	96
Quadro 7:	Organização do <i>Caderno do Aluno</i> de Língua Portuguesa, volume 1 (9º ano do Ensino Fundamental).....	97
Quadro 8:	Organização do <i>Caderno do Aluno</i> de Língua Portuguesa, volume 2 (9º ano do Ensino Fundamental).....	99
Quadro 9:	Transcrição das Orientações aos alunos, p.62.....	103
Quadro 10:	Transcrição das questões 1-5, p.63.....	104
Quadro 11:	Transcrição das orientações aos alunos, p.64.....	106
Quadro 12:	Transcrição das orientações aos alunos, p. 65.....	107
Quadro 13:	Transcrição do exercício de estudo da língua, p. 65.....	108
Quadro 14:	Transcrição das questões <i>a - e</i> , p.74.....	109
Quadro 15:	Transcrição das questões <i>a - c</i> , p. 74.....	110
Quadro 16:	Transcrição das questões 1 - 7 p. 78.....	111
Quadro 17:	Transcrição do quadro da <i>Atividade em grupo</i> , p.78 e 79.....	112
Quadro 18:	Transcrição das questões <i>a - e</i> , p. 80.....	113

Quadro 19:	Transcrição das orientações aos alunos, p. 81.....	115
Quadro 20:	Transcrição das questões, de 1 - 10, p. 82.....	118
Quadro 21:	Transcrição das questões 1 - 10, p. 82.....	119
Quadro 22:	Transcrição do Texto 1, p. 84.....	120
Quadro 23:	Transcrição da explicação sobre o artigo de opinião, p. 86.....	121
Quadro 24:	Orientação inicial - Avaliação da Aprendizagem em processo, p.1.....	129
Quadro 25:	Orientação sobre a organização dos argumentos - Avaliação da Aprendizagem em processo, p.3.....	132
Quadro 26:	Orientação para a produção textual - Avaliação da Aprendizagem em Processo, p. 3.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Capa do documento que apresentava os princípios e conceitos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	76
Figura 2:	Capas das <i>Revistas do Professor</i> (2008).....	77
Figura 3:	Capas dos <i>Cadernos do Aluno</i> , por disciplina (2009).....	78
Figura 4:	Capa do <i>Currículo do Estado de São Paulo (CLP)</i> : Linguagens, códigos e suas tecnologias.....	80
Figura 5:	Capas dos <i>Cadernos do Professor</i> de Língua Portuguesa, volumes 1 e 2, edições 2014/2017.....	82
Figura 6:	Capas dos <i>Cadernos do Aluno</i> de Língua Portuguesa, volumes 1 e 2, Edições 2014/2017.....	84
Figura 7:	Texto 1 (Avaliação da Aprendizagem em Processo – 2014).....	130
Figura 8:	Texto 1 (2ª parte) (Avaliação da Aprendizagem em Processo – 2014).....	130
Figura 9:	Texto 2 (Avaliação da Aprendizagem em Processo – 2014).....	131
Figura 10:	Texto 3 (Avaliação da Aprendizagem em Processo – 2014).....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP:	Avaliação da Aprendizagem em Processo
CA:	Caderno do Aluno
CLP:	Currículo de Língua Portuguesa
CP:	Caderno do Professor
EF:	Ensino Fundamental
EM:	Ensino Médio
LP:	Língua Portuguesa
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
SA:	Situação de Aprendizagem
SARESP:	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP:	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1. O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO ATIVIDADE SOCIOINTERATIVA	24
1.1 As concepções do Círculo de Bakhtin	24
1.1.1 Texto e Enunciado	25
1.1.2 Os gêneros do discurso	27
1.2 Os gêneros do discurso e o ensino.....	30
1.3 Processo de produção textual.....	33
1.3.1 A Linguística Textual	33
1.3.2 O papel dos conhecimentos prévios	35
1.3.2.1 Coesão.....	37
1.3.2.2 Coerência.....	41
CAPÍTULO 2. O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO - As estratégias envolvidas na produção do discurso argumentativo	46
2.1 A Retórica	47
2.1.1 O ato de argumentar.....	48
2.2 Estratégias argumentativas	53
2.3 Critérios de análise de textos argumentativos	56
2.4 O artigo de opinião: concepção e características.....	65
CAPÍTULO 3. O MATERIAL APOSTILADO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	71
3.1 Os apostilados	71
3.2 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	75
3.2.1 O Currículo de Língua Portuguesa (CLP).....	79
3.2.2 O Caderno do Professor (CP) de Língua Portuguesa da 8ª série-9º ano	81
3.2.3 O Caderno do Aluno (CA) de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano.....	84
CAPÍTULO 4. O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO - Das prescrições do Currículo às atividades do Caderno do Aluno	87
4.1 O Currículo de Língua Portuguesa (CLP) e suas concepções de <i>Texto, Gênero e Discurso</i>	87
4.2 Conteúdos e Habilidades propostas para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.....	90
4.2.1 Situações de Aprendizagem 7 – “Escrita de parágrafos argumentativos”	102
4.2.2 Situação de Aprendizagem 9 - “Produzindo um artigo de opinião”	108
4.2.3 Situação de Aprendizagem 10- <i>Recapitulando os conteúdos</i>	120

4.3 Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)	128
4.3.1 Proposta de produção de texto da AAP	129
4.4 Análise dos textos dos alunos	135
4.4.1 Análise A - “ “Rolezinhos”: Diversão ou crime?” (Texto 1)	135
4.4.2 Análise B : “Rolezinhos” (Texto 2)	141
4.4.3 Análise C: “Rolezinho” (Texto 3)	145
4.4.4 Análise D: “O Rolezinho” (Texto 4)	148
4.4.5 Análise E : “ A moda do rolezinho” (Texto 5)	151
4.4.6 Análise F: “Sobre os rolezinhos” (Texto 6)	153
4.5 Conclusão das análises textuais.....	156
 CONCLUSÃO.....	 158
 REFERÊNCIAS.....	 164
 ANEXOS	 170

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa enfrenta, atualmente, desafios no que diz respeito ao ensino de leitura e produção de textos. O texto é tomado, muitas vezes, como uma ferramenta para o ensino da gramática normativa e aspectos importantes como coesão, coerência, os efeitos de sentido, contexto de produção e recepção e função comunicativa não são trabalhados em sala de aula. Segundo Rojo (2004), em sala de aula, os textos perdem suas características principais, pois são retirados de seus contextos de comunicação e tornam-se meros textos escolares, sem nenhum sentido para os alunos. Muitas vezes, ignoram-se as circunstâncias de leitura e produção dos textos e valorizam-se atividades voltadas à extração de informações, mais do que à leitura interpretativa, crítica e reflexiva, por exemplo.

No início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tornou-se o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. O fracasso escolar brasileiro, relacionado ao uso da linguagem, direcionou a necessidade de uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dessas discussões, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCNs) de Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999) que apontaram para o trabalho com os gêneros discursivos como uma alternativa para o ensino de língua materna e enfatizaram a importância da abordagem da língua em uso, de forma significativa.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Ciclo II), o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras 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.

(...) cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental¹, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (1998, p.16):

Assim, para uma real participação e compreensão social, é fundamental que se leve o aluno a dominar e conhecer a função dos diversos textos que circulam na sociedade e esse conhecimento constitui um dos principais papéis da escola, sobretudo dos professores de língua materna. Não basta que o indivíduo saiba reconhecer a qual gênero pertence um determinado texto, sua estrutura e características principais; é necessário que ele tenha o conhecimento da função dos textos nos diversos momentos de sua vida e saiba selecionar e adequar os gêneros do discurso e a linguagem a cada situação comunicativa.

Por esta razão, 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.

A escola é um espaço de construção social e deve ser compreendida como espaço sociocultural, considerando seu cotidiano e a vida dos sujeitos sociais e históricos que ali vivem. 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. Santos (2008) afirma que ainda é pequeno o número de trabalhos voltados ao estudo das relações entre

¹ Atualmente, o Ensino fundamental, no Brasil, possui nove anos.

letramento e escolarização e reitera que é necessário ampliar essas discussões e analisar o papel da escola no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao uso social da escrita. Nessa perspectiva, os gêneros podem ser utilizados nas salas de aula e serem explorados em situações de aprendizagem significativas que observem a escrita e a leitura como uma prática social.

Tendo em vista o exposto, neste trabalho buscamos analisar as atividades voltadas à aprendizagem do gênero artigo de opinião contidas no material apostilado fornecido aos alunos do 9º ano da rede pública do Estado de São Paulo, para verificarmos as atividades propostas aos alunos quanto ao que está prescrito no Currículo de Língua Portuguesa adotado pela Secretaria Estadual de Educação e para observar também sua correlação com as teorias que tratam do assunto. Buscamos conhecer, também, em que medida o material contribui para a aprendizagem desse gênero argumentativo.

A escolha do gênero discursivo *artigo de opinião* como foco desta pesquisa está relacionada à atual preocupação dos docentes no que diz respeito ao desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nas atividades de produção de textos de opinião e no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O SARESP é aplicado anualmente nas escolas estaduais pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Realizam as provas os alunos matriculados no 2º, 3º 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Uma das etapas da avaliação, tanto para o 9º ano do Ensino Fundamental quanto para as 3ª série do Médio,² consiste de proposta da produção de um artigo de opinião.

De acordo com o *Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa do SARESP 2012*, elaborado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 396.647 alunos do 9º ano do

² Nesta pesquisa, optamos por centralizar nossa atenção no ensino fundamental, entendendo que a inclusão do ensino médio envolveria observações específicas, inclusive da ordem teórico-metodológico quanto ao ensino de língua portuguesa.

Ensino Fundamental da rede estadual realizaram a prova do SARESP. Na redação, os alunos desse ano apresentaram os seguintes níveis de desempenho: 27,8% Abaixo do básico, 34,8% no Básico, 33,1% no Adequado e 4,3% no nível Avançado. Esta classificação tem por base o quadro abaixo, apresentado no relatório:

Quadro 01 – Descrição dos níveis de desempenho em redação - SARESP

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	INTERVALO DE NOTAS	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	50 a < 65	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	65 a < 90	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	90 a 100	Os alunos, neste nível, demonstram domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SÃO PAULO, 2013, p. 13.

Apesar de a classificação “suficiente” abranger os níveis “Básico” e “Adequado” e totalizar 67,9%, podemos perceber que, se forem somados os números dos alunos que demonstram *domínio insuficiente* (abaixo do básico) e *domínio mínimo* (básico), tem-se um resultado de 62,6% de alunos que ainda não demonstram o *domínio pleno* das competências e habilidades escritoras para o ano escolar em que se encontram. Esse é um dado preocupante, visto que a competência escritora, assim como a leitora, é essencial ao aluno para sua progressão nos estudos e para seu desenvolvimento social e cognitivo.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo para a Língua Portuguesa,

É necessário saber lidar com textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (SÃO PAULO, 2012, p.43)

Os dados apontam à necessidade de se mudar a forma como a leitura e produção desse gênero discursivo estão sendo trabalhadas nas escolas e a hipótese aqui levantada é a de que grande parte desses resultados está relacionada ao modo como o gênero é abordado nas situações de aprendizagem propostas pelo material apostilado dirigido aos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, três perguntas orientam e direcionam a pesquisa:

- 1 As atividades propostas aos alunos para aprendizagem do artigo de opinião estão em consonância: a) com o que está prescrito aos docentes no Currículo de Língua portuguesa; b) com as orientações dos PCNs para o ensino de produção textual; e c) com as teorias que tratam do assunto?
- 2 De que modo as propostas de ensino da leitura e produção de artigos de opinião contidas no Caderno do aluno colaboram para a formação de escritores competentes?
- 3 Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental na produção de artigos de opinião?

Para responder a esses questionamentos, buscamos conhecer e explicitar de que modo o material apostilado utilizado nas escolas estaduais paulistas contribui para a aprendizagem do gênero artigo de opinião, observando o que é prescrito no Currículo estabelecido para a disciplina de língua portuguesa e quais atividades são propostas nas apostilas dos alunos, para observar se a proposta teórica apresentada no Currículo Oficial é concretizada nas atividades apresentadas aos alunos pelo material didático.

Outro objetivo corresponde a observar as principais dificuldades apresentadas por alunos desse nível de ensino na produção do artigo de opinião, pra refletir sobre o trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula.

Os *corpora* selecionados para esta pesquisa contemplam dois componentes do material de apostilas utilizadas nas escolas da rede estadual paulista: (1) o *Currículo de Língua Portuguesa* e (2) o *Caderno do Aluno*. Além disso, selecionamos produções de textos dos alunos, conforme descrevemos a seguir.

Com base em algumas avaliações como SAEB, ENEM e outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo criou o projeto *São Paulo faz Escola*, cujo objetivo era reorganizar o sistema educacional de São Paulo. Esta ação culminou na elaboração do Currículo Oficial do estado de São Paulo, base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. O material contém um *Currículo* para cada disciplina, *Cadernos do Professor*, e *Cadernos do Aluno*.

Os *Cadernos do Professor* são distribuídos para todo o corpo docente da rede pública de ensino. São dois volumes no ano, um por semestre, para cada uma das disciplinas. O material foi elaborado em 2008 e contém sequências didáticas e sugestões de trabalho, para que os professores desenvolvam o conteúdo previsto.³

Os *Cadernos do Aluno* surgiram em 2009 como um complemento aos *Cadernos do Professor*. O material foi desenvolvido para cerca de 3,3 milhões de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A cada ano, os alunos recebem um volume por semestre, em cada disciplina. Os cadernos trazem textos para a leitura, exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e sugestões para aprofundamento dos estudos.

O gênero *artigo de opinião* aparece pela primeira vez no Ensino Fundamental, nos *Cadernos de Língua Portuguesa* direcionados ao 9º ano, razão pela qual propomo-nos a descrever e analisar as atividades que se apresentam nesse material. Analisamos, também, seis artigos de opinião, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, para observar as propriedades do gênero discursivo, objeto do trabalho (introdução/tese/proposição, discussão

³ Nesta pesquisa, não analisamos o *Caderno do Professor*, uma vez que nossa análise está voltada à observação dos encaminhamentos propostos diretamente aos estudantes.

e conclusão), contidas nos textos e como se dá a progressão textual, ou seja, os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes tipos de relações entre os segmentos do texto. Nesse sentido, selecionamos como categorias de análise: a seleção lexical, a utilização dos modalizadores (incluindo-se tempos verbais) e dos operadores argumentativos, bem como as estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes.

A base teórica que fundamenta este trabalho está pautada na Teoria do Dialogismo de Bakhtin (2011) que concebe a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, realizadas por sujeitos históricos. Recorremos, também, à Linguística de Texto, com Koch (2012, 2013, 2014), a respeito das estratégias de ensino da produção textual e dos procedimentos de coesão e coerência textual, além da Linguística Aplicada, a partir das discussões de Rojo (2000, 2008). No que tange à teoria da Argumentação, conceitos e procedimentos que necessitam ser mobilizados na produção de textos argumentativos, estudamos os pressupostos da Nova Retórica, elaborados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) e também aos estudos de Amossy (2011), Aquino (1997) e Koch (2011) no que se refere às estratégias argumentativas e aos critérios de análise de textos argumentativos.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “O ensino de produção de texto” é dedicado à abordagem do conceito de texto, enunciado e de gêneros discursivos bem como dos elementos necessários ao ensino de produção de textos na escola.

No segundo capítulo, “O ensino da argumentação, abordamos teorias referentes ao ato de argumentar, às técnicas e às estratégias argumentativas envolvidas na construção do discurso, além dos critérios de análise de textos argumentativos. Outra abordagem diz respeito aos estudos dedicados ao gênero artigo de opinião, indicando sua concepção e suas principais características.

No terceiro capítulo, “O material apostilado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, contamos de forma breve a introdução dos sistemas de ensino apostilados na

educação brasileira e, em seguida, apresentamos o processo de implantação da nova Proposta Curricular e do material apostilado na rede de ensino paulista. Ao final, procedemos à descrição do *Currículo de Língua Portuguesa* e do material apostilado adotado nas escolas paulistas: os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno.

O quarto capítulo está dividido em três partes. A primeira parte contém a descrição e análise das teorias linguísticas apresentadas no Currículo de Língua Portuguesa adotado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo bem como dos conteúdos voltados ao ensino de textos argumentativos prescritos para o 9º ano do Ensino Fundamental. A segunda parte consiste na apresentação e a análises das atividades voltadas à aprendizagem do artigo de opinião, contidas nos Cadernos do Aluno. Na terceira parte, procedemos à análise de seis artigos de opinião produzidos pelos alunos e a discussão dos resultados.

Por fim, na “Conclusão”, apresentamos a síntese do percurso realizado com a pesquisa e dos resultados obtidos nas análises, assim como as reflexões acerca do trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO ATIVIDADE SOCIOINTERATIVA

Neste Capítulo, procedemos à abordagem do conceito de texto e de gêneros discursivos dos quais partimos, para situarmos as bases teóricas que entendemos serem significativas para o ensino de produção de textos na escola.

A abordagem sociointeracionista concebe o texto como “evento sociocomunicativo” em um processo interacional (KOCH e ELIAS, 2012, p.13). Nessa concepção, o texto não possui um significado pré-determinado; seu significado é construído, dialogicamente, através da interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, não havendo, dessa forma, sujeito passivo. Entendemos assim, que autor e leitor possuem um papel ativo na construção do texto.

Esta fundamentação sustenta esta pesquisa na correlação entre os estudos sobre o ensino da produção textual e o trabalho com gêneros do discurso na construção do letramento social. Nessa direção, abordamos as concepções texto, enunciado e gêneros discursivos, bem como os fatores envolvidos no processo de produção textual.

1.1 As concepções do Círculo de Bakhtin⁴

⁴ Embora as concepções de Bakhtin sejam muito conhecidas no meio acadêmico, são aqui retomadas em razão da natureza profissional deste programa de mestrado, o PROFLETRAS, que está voltado à prática em sala de aula no Ensino Fundamental. Neste intuito, buscamos aprofundar os estudos sobre a teoria bakhtiniana, presente tanto nos referenciais curriculares nacionais, como nos currículos da rede estadual.

1.1.1 Texto e Enunciado

Mikhail M. Bakhtin possuía formação em Estudos Literários e atuou, durante muitos anos, como professor de literatura. Durante os anos de 1919 e 1929 participou de um grupo constituído por intelectuais de diversas formações, entre eles, Ivan I. Kanaev (biólogo), Matvei Kagan (filósofo), Maria V. Yudina (pianista), Lev V. Pumpianski (professor e estudioso de literatura), Valentin Voloshinov (professor e estudioso da história da música), Pavel N. Medvedev (professor de literatura). O grupo, que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, se reunia regularmente, primeiro em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em Leningrado (atual São Petersburgo) e tinha como foco os estudos filosóficos, o debate de ideias e o estudo da linguagem. As ideias de Bakhtin e seu Círculo ganharam força no Brasil, a partir de 1979, com a publicação, em português, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), de Bakhtin e Voloshinov, (CLARK e HOLQUIST, 1998; FARACO, 2009).

Bakhtin e seu Círculo estudavam as forças que atuam na interação social e concebiam a linguagem verbal como um conjunto de práticas sociais. Para compreender o conceito de texto por eles elaborado ao longo de sua obra, é necessário o reconhecimento de sua dimensão interativa e seu caráter sócio-histórico.

No ensaio *O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas* (1959-61), Bakhtin afirma estar interessado “primordialmente nas formas concretas do texto e nas condições concretas de vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011 [1959-61], p. 319). O autor critica os estudos da linguística que se dedicam ao material linguístico do texto e ignoram a comunicação discursiva em si. Para o estudioso, a linguística não se preocupava, naquele momento, em estudar as relações entre os enunciados e nem as relações desses enunciados com a realidade e com o autor.

Ainda nesse ensaio, o autor apresenta a concepção de texto como enunciado concreto e apresenta dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Segundo ele, são “as inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto”(BAKHTIN, 2011 [1959-61], p.308).

O autor ressalta que somente o enunciado possibilita uma relação imediata com a realidade e com o interlocutor, além de estabelecer relações dialógicas com outros enunciados. Para o estudioso, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2011[1959-61], p. 313).

Para Bakhtin e seu Círculo, todos os enunciados possuem uma natureza *ideológica*, ou seja, constituem-se na esfera de uma das ideologias (arte, ciência, filosofia, religião, política, direito etc.) e expressam uma posição avaliativa. Segundo Faraco, (2009, p. 57), para o Círculo, a concepção de *língua* não contempla apenas um conjunto de variedades temporais, sociais e geográficas. Para compreendê-la é necessário considerar as posições sociais avaliativas oriundas das experiências sócio-históricas dos grupos sociais. Assim, a *língua* torna-se um “conjunto indefinido de vozes sociais”.

Dessa forma, os enunciados são vistos pelo Círculo como um verdadeiro diálogo de múltiplas vozes sociais que, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito, provocam outras respostas. Sendo assim:

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão de vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que precisam de aspas) (FARACO, 2009, p. 85).

Ao retomar Bakhtin, no ensaio *O Discurso no romance* (1934-1935), Faraco (2009, p. 59-60) destaca três dimensões da *dialogicidade* do enunciado:

- a) *Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”*: o enunciado é uma réplica, ou seja, é constituído a partir de uma memória discursiva.
- b) *Todo dizer é orientado para a resposta*: todo enunciado provoca um ato responsivo e possui um receptor presumido.
- c) *Todo dizer é internamente dialogizado*: consiste na articulação de múltiplas vozes sociais no interior do enunciado.

A partir dessa perspectiva, consideramos, neste trabalho, o enunciado como um processo interativo que abrange ao mesmo tempo os aspectos verbais e o todo da situação comunicativa. Dessa maneira, o contexto sócio-histórico aparece como parte integrante do significado do texto, ou seja, torna-se parte fundamental para a compreensão do processo de interação verbal que se dá a partir dos gêneros que circulam na sociedade, conforme abordamos a seguir.

1.1.2 Os gêneros do discurso

Para interagirem no meio social em que vivem, os falantes de uma determinada língua necessitam elaborar textos, sejam eles orais ou escritos. Essa escolha não é realizada aleatoriamente, depende de fatores como o grau de formalidade ou informalidade da situação, os possíveis interlocutores, a finalidade da ação, as intenções e o próprio contexto sócio-histórico. Essa habilidade é desenvolvida ao longo de suas vidas por meio das práticas sociais com as quais se tem contato desde a infância até a fase adulta. Retomamos o já consagrado ensaio *Os Gêneros do Discurso* (BAKHTIN, 1952-53), publicado na coletânea *Estética da criação verbal* (2011), no qual o autor afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados “relativamente estáveis”, os quais ele denomina de “gêneros do discurso”. Dessa forma, para cada situação comunicativa, tem-se fixado na memória um

gênero discursivo adequado que atende às necessidades da comunicação pretendida (BAKHTIN, 2011[1952-53], p. 262).

O autor, ainda nesse ensaio, (p.263,264) salienta a natureza heterogênea dos gêneros do discurso e a dificuldade em definir a natureza geral do enunciado. Bakhtin considera fundamental para o estudo da natureza do enunciado, atentar para a diferença, já tão discutida por seus precursores no Brasil, mas que precisamos retomar aqui, entre os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana, imediata) e os gêneros discursivos secundários (comunicação mais complexa). Os gêneros secundários surgem em situações de interação mais complexas que exigem enunciados mais organizados e desenvolvidos, predominantemente escritos, como romances, pesquisas científicas, artigos de opinião etc. Essa distinção considera as esferas de uso da linguagem como um processo de interação dialógica e reconhece que ambos, gêneros discursivos primários e secundários, em contato com diferentes esferas, podem se modificar e se complementarem.

Machado (2013, p. 156), ao retomar os estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, afirma que as esferas de uso da linguagem não são um conceito abstrato. Trata-se, de acordo com a autora, de uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. Essa abordagem linguística está centrada na função comunicativa e considera o diálogo entre os interlocutores como um processo de interação “ativa”. Nessa perspectiva, o ouvinte/leitor, ao compreender um discurso, assume imediatamente uma postura ativa e responsiva.

As esferas da comunicação também determinam alguns elementos do gênero discursivo que, segundo Bakhtin (2011[1952-53], p. 262), estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. São eles: a) *conteúdo temático*: relativo ao tópico discursivo e à unidade de sentido; b) *construção composicional*: referente à estrutura textual do gênero e ao

projeto enunciativo; c) *estilo*: aspecto ligado tanto à expressividade típica de cada gênero, quanto à expressão pessoal do autor.

Sobral (2013) ao realizar sua leitura do ensaio “*Os gêneros do Discurso*”, de Bakhtin, afirma que o discurso é o “ponto de junção” entre gênero e texto. Segundo o autor:

O que mobiliza os textos são as estratégias discursivas do projeto enunciativo do locutor, de uma dada arquitetônica, que constitui o arcabouço no qual tema, estilo e forma de composição unem o histórico do gênero à expressão individual de cada locutor, realizando atos simbólicos (no sentido filosófico amplo) que são a um só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos. (SOBRAL, 2013, p. 176-177).

Os gêneros do discurso, na concepção bakhtiniana, não podem ser desvinculados de sua dimensão “espaçiotemporal”, ou seja, de seu caráter sócio-histórico. Dessa forma, o contexto comunicativo torna-se elemento fundamental para sua compreensão. Esse vínculo ao contexto confere plasticidade e flexibilidade aos gêneros do discurso, que se adaptam às mudanças ocorridas nas esferas de atividade humana, assumindo, assim, novas características.

Para Bakhtin (2011[1952-53]), participar de uma esfera da atividade humana implica dominar os gêneros pertencentes a esse campo de atuação. Nesse sentido, o autor afirma que muitas pessoas, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se despreparadas em algumas esferas da comunicação, pelo fato de não dominarem os gêneros dessa esfera. Segundo o autor, isso ocorre devido à falta de domínio do repertório dos gêneros que circulam no meio social.

Essa posição nos remete ao fato de que a escola pode propiciar esse domínio, permitindo aos alunos participarem de situações reais e agirem adequadamente no meio social em que vivem por meio de, entre outros, produções orais e escritas.

1.2 Os gêneros do discurso e o ensino

Rojo (2008) comenta o crescente interesse de muitos linguistas em desenvolverem pesquisas sobre os gêneros do discurso/texto e discute a didatização do conceito e sua presença nos programas ou referenciais curriculares para a educação básica em vários países. A autora questiona o fato de os gêneros aparecerem, nesses referenciais, como objetos capazes de desenvolver competências e capacidades de leitura e escrita e de fala e escrita necessárias à formação para o exercício da cidadania. Para ela, muitos desses documentos, como no caso do Brasil, não indicam diretamente o gênero como objeto de ensino, funcionando apenas como referenciais que convocam o conceito.

As mudanças na escola ocorridas a partir da década de 1960, com o processo de democratização de acesso da população à escola, transformaram não só o perfil econômico, mas também o perfil cultural, tanto dos alunos, quanto dos professores. A autora afirma que, diante desse novo quadro social, a escola teve que reunir esforços e sair em busca de novas formas de se adequar à nova realidade e isso gerou impactos reais na qualidade do ensino. Na tentativa de suprir às atuais demandas, começou-se a verificar a necessidade da oferta de um ensino voltado à realidade prática, preocupado, sobretudo, com os gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Nesse cenário, conseqüentemente, materiais didáticos também sofreram algumas mudanças, como ocorreu com os livros didáticos.

A partir da década de 70, com o crescimento industrial na América Latina, passou a vigorar no Brasil uma política educacional voltada à formação profissional que visava atender as novas necessidades geradas pela globalização e pelo avanço nas áreas de tecnologia de informação. No ensino, iniciou-se um processo de reconhecimento da importância de se trabalhar a língua em situações de uso social. É nesse contexto, segundo a autora, que, ao final dos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCNs*) (1998), a

noção de gênero discursivo/textual reaparece no cenário educacional e ganha maior visibilidade (ROJO, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental têm como objetivo oferecer “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar uma formação básica comum” (PCN, Introdução, 1997, p.49). Para Rojo (2000), a elaboração e a publicação desses documentos representaram um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, sobretudo, no que tange aos PCNs voltados ao ensino de Língua Portuguesa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao ensino da Língua Portuguesa (*LP*), (Terceiro e Quarto ciclos), publicados em 1998, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino. Além disso, reconhecem a natureza comunicativa do texto e a necessidade de compreendê-lo a partir de esferas da comunicação que o determinam. Nesse sentido, o documento destaca:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1998, p.21)

Nessa acepção, os PCNs, ao apontarem para a natureza sócio-histórica dos gêneros discursivos, coadunam-se com as pesquisas linguísticas que se referem ao tratamento dos gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa. No entanto, Brait (2000, p.22) discute o fato de o documento não ressaltar aspectos essenciais constitutivos do gênero, como as condições de produção, de circulação e de recepção. Para a autora, a proposta de trabalho com os gêneros discursivos apresentada nos PCNs concebe os gêneros discursivos como modelos de textos e, nesse sentido, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano.

Quanto à metodologia, os PCNs de *LP* sugerem a adoção, por parte dos docentes, de projetos e módulos didáticos. Os projetos são apontados pelo documento como uma ferramenta que apresenta muitas vantagens pedagógicas, tais como o compromisso e o envolvimento dos alunos com as atividades, a flexibilização do tempo, seu caráter interdisciplinar, entre outras. Já os módulos didáticos⁵ são definidos nos Parâmetros como “sequências de exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados” (PCN, 1998, p.87-88).

A respeito de gêneros e ensino, Marcuschi (2003) observa que um maior conhecimento dos gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão de textos. Segundo esse estudioso, não só a produção adequada dos gêneros deve ser ensinada, mas também seu uso adequado, uma vez que se devem observar, na produção de cada gênero textual, aspectos como o conteúdo veiculado, o nível de formalidade da linguagem, a situação comunicativa, a relação entre os participantes e a natureza dos objetivos. Para o autor, além da oportunidade de proceder a um ensino de acordo com a proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o trabalho com os gêneros em sala de aula possibilita lidar com a língua “em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2003, p.35,36).

Koch e Elias (2012, p.61), ao considerarem o papel dos gêneros no ensino de língua materna afirmam o seguinte:

⁵ O conceito de módulos didáticos, presente nos Parâmetros Curriculares, está diretamente relacionado ao material didático organizado por Dolz e Schneuwly (2004) denominado *sequências didáticas*. Segundo os autores, as sequências didáticas podem “[...] 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.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nessa concepção, os gêneros são reconhecidos como mega-instrumentos que viabilizam as situações de comunicação e, na sala de aula, podem ser tomados como ferramentas ou suportes para atividades com a linguagem. Embora não utilizemos o material teórico desses autores nesta pesquisa, reconhecemos a relevância de seus estudos sobre o trabalho com gêneros orais e escritos na escola.

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.

Depreendemos do exposto que, ao ensinar a produção textual nas aulas de língua materna, é necessário considerar a importância dos conhecimentos sobre os gêneros do discurso na construção dos textos. As posições dos estudiosos citados convergem, sendo possível, a partir deles, afirmar que a capacidade de selecionar e dominar o gênero adequado a cada esfera da comunicação é um conteúdo indispensável aos planos de ensino, pois capacitam os estudantes para atuarem por meio da escrita na sociedade em que vivem.

A abordagem que fizemos a partir das concepções do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e o papel dos gêneros discursivos no ensino permitiu-nos observar a importância de se conceber os textos produzidos nas diversas esferas da comunicação como atividades sociointerativas entre sujeitos históricos. Passamos, a seguir, à discussão das orientações de uma teoria linguística específica que entendemos poder dar-nos a base necessária para a inserção de elementos significativos a aplicação do que objetivamos neste trabalho. Discutimos, assim, a respeito dos conhecimentos e procedimentos envolvidos no momento da produção de texto, a partir da Linguística Textual.

1.3 Processo de produção textual

1.3.1 A Linguística Textual

A Linguística Textual ou Linguística de Texto começou a desenvolver-se na Europa, na década de 60, de modo especial na Alemanha. Trata-se de um campo da Linguística que tem o texto como objeto central de investigação. Embora o termo “Linguística Textual” já

esteja presente na obra de Cosériu em 1955, da forma como o concebemos atualmente foi empregado pela primeira vez por Weinrich, em 1966 (FÁVERO, KOCH, 2000). Após a década de 60, surgiram inúmeros estudos sobre o assunto e alguns autores como Heidolph, Hartung, Isenberg, Thümmel, Hartmann, Harweg, Petöfi, Dressler, Van Dijk, Schmidt, Kummer, Wunderlich, entre outros, destacaram-se pela notoriedade de suas pesquisas (FÁVERO, KOCH, 2000). Os estudiosos da Linguística de texto observavam a necessidade de estudar a língua não mais a partir de frases isoladas. Ocorre, no entanto, que os estudos percorreram caminhos distintos.

Ao retomarem Conte (1977), Fávero e Koch (2000 p. 13-17) apresentam três momentos (de ordem tipológica e não cronológica) fundamentais na passagem da teoria da frase ao texto. No primeiro momento, a pesquisa em linguística textual tomava os enunciados ou sequências de enunciados, partindo destes em direção ao texto. O objetivo desses estudos era analisar as relações entre os diversos enunciados que compõem a sequência textual. As autoras alertam para o fato de esse tipo de estudo não estabelecer um tratamento “autônomo” do texto.

No segundo momento, segundo as estudiosas, com o surgimento da gramática textual, o texto deixa de ser tomado como uma simples sequência de enunciados. A *competência textual* passa a ser compreendida pelos estudiosos como uma competência específica fundamental tanto na compreensão, quanto na produção de texto.

O terceiro momento, apontado por Fávero e Koch, possui uma importância particular no que diz respeito ao tratamento dado ao texto. O trabalho com o texto, nessa concepção, passa a considerar seu contexto pragmático, ou seja, o conjunto de condições externas ao texto, tanto de produção, como de recepção e interpretação do texto. A competência textual é substituída pela *competência comunicativa*, que seria a capacidade de o falante empregar a linguagem adequadamente nas diversas situações de comunicação.

Atribuímos, com os autores, grande valor à questão das competências necessárias à produção textual e, nesse sentido, dedicamos o próximo item à questão.

1.3.2 O papel dos conhecimentos prévios

Ler e produzir textos são tarefas realizadas diariamente em nossa sociedade contemporânea. Isso se deve à necessidade de interagir com os outros em diversas situações sociais. Há várias teorias a respeito dos processos cognitivos ativados no momento da interação verbal. Uma delas consiste em considerar os conhecimentos prévios dos interlocutores como elemento fundamental da interação. Fiorin (1996, p.32,33) ao apresentar as competências necessárias ao sujeito no momento da enunciação, destaca sete tipos de conhecimentos:

- a) competência linguística, que é a competência básica para produzir um enunciado: o falante deve conhecer a gramática (sistemas fonológico, morfológico e sintático) e o léxico de uma língua para nela produzir enunciados gramaticais aceitáveis;
- b) competência discursiva, que engloba uma competência narrativa, que diz respeito às transformações de estado presentes em todo texto e a seu arranjo em fases de um esquema canônico que parece ser universal: uma competência discursiva propriamente dita, que concerne, de um lado, à tematização e à figurativização e, de outro, à actorialidade, à espacialização e à temporalização, bem como aos mecanismos argumentativos, que vão da utilização dos implícitos ao uso da norma linguística adequada, das figuras de pensamento aos modos de citação do discurso alheio, dos modos de argumentação *stricto sensu* (ilustração, silogismo etc.) aos efeitos de sentido de objetividade, de realidade, etc.;
- c) competência textual, que concerne ao saber utilizar a semiótica-objeto em que o discurso será veiculado (por exemplo, os processos de criação de imagens no cinema e na televisão e mesmo os procedimentos de textualização em língua natural, que decorrem do caráter linear dos significantes de seus signos);
- d) competência interdiscursiva, que diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso;
- e) competência intertextual, que se refere às relações contratuais ou polêmicas que um texto mantém com outros ou mesmo com uma maneira de textualizar, como ocorre, por exemplo, na estilização;
- f) competência pragmática, que concerne aos valores ilocutórios dos enunciados;
- g) competência situacional, que diz respeito ao conhecimento referente à situação em que se dá a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo.

Para o autor, todas essas competências podem ser mais ou menos comuns aos interlocutores; indica ainda que, quanto maior a intersecção entre eles, melhor será a compreensão dos enunciados produzidos. Observa, também, que existiria um código entre os interlocutores, constituído por “máximas conversacionais” que balizam as trocas de informações. Para ilustrar esse código, o estudioso retoma Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 210) e cita duas leis discursivas: a) a *lei da informatividade*, que exige, quando se quer transmitir informações, e não somente manter a conversa, só se enuncie coisas que o interlocutor não conheça; b) a *lei da exaustividade*, que diz respeito à quantidade de informação que se deve apresentar num texto e exige que se apresente sobre um dado tema suas informações mais relevantes. O autor ainda reconhece que há muitas outras leis que variam conforme cada cultura (FIORIN, 1996, p. 33,34).

Vários estudiosos preocuparam-se em investigar as competências envolvidas no processo de produção textual, dentre eles, por exemplo, Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983) e Fávero (1995)⁶. Entretanto, neste trabalho, utilizamos os estudos de Koch (2013) que reconhece a natureza sociocomunicativa dos conhecimentos ativados no processamento textual. Nossa escolha considera, entre outros fatores, a atenção dedicada pela autora aos aspectos da Linguística Textual voltados ao ensino e ao trabalho com a leitura e a produção de textos em sala de aula.

Koch (2013, p. 32,33) apresenta três grandes sistemas de conhecimentos que contribuem para o processamento textual: *conhecimento linguístico*, *conhecimento enciclopédico* e *conhecimento sociointeracional*. O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical e é responsável pela organização do material linguístico na superfície textual; o conhecimento enciclopédico diz respeito ao conhecimento sobre o

⁶ Ao estudarem os conhecimentos presentes na memória, relacionados ao ato de produzir textos, Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983) e Fávero (1995) ressaltaram a importância de dois tipos de conhecimento: o *declarativo*, estabelecido pelas sequências linguísticas, possibilitando a organização textual e *procedimental*, referente aos conhecimentos que se adquire a partir das experiências diárias (culturais). Ambos seriam mobilizados de forma conjunta e viabilizariam a coerência discursiva.

mundo que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo por meio das práticas sociais. Por fim, o conhecimento sociointeracional está relacionado aos conhecimentos que o produtor possui sobre as ações verbais, ou seja, sobre as formas de “inter-ação” através da linguagem.

O conhecimento sociointeracional engloba, segundo a autora, outros quatro tipos de conhecimentos: *ilocucional*, *comunicacional*, *metacomunicativo* e *superestrutural*. O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um indivíduo, em uma dada situação, pretende atingir. O conhecimento comunicacional diz respeito a normas comunicativas gerais como, por exemplo, as leis discursivas citadas acima (lei da informatividade e lei da exaustividade). O conhecimento metacomunicativo, por sua vez, compreende os vários tipos de ações linguísticas que permitem ao produtor do texto assegurar, de certa forma, a compreensão do texto e conseguir sua aceitação. O conhecimento superestrutural possibilita reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo, sua ordenação e sequenciação, bem como a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais (KOCH, 2013, p. 32-33).

Segundo Koch e Elias (2012) esses conhecimentos são necessários no momento da produção de um texto, pois asseguram a eficiência da comunicação pretendida e são fundamentais para a garantia da compreensão do leitor que, por sua vez, também necessita mobilizar tais saberes.

O processo de produção textual prevê outros procedimentos e mecanismos relevantes na produção de texto, dentre eles, a coesão e a coerência, que, segundo Fávero (1995), constituem fatores importantes de textualidade e será a respeito deles que trataremos no tópico a seguir.

1.3.2.1 Coesão

Ao produzir um texto, selecionam-se as informações e/ou opiniões que se deseja veicular e procede-se à organização dos enunciados. Para tanto, o produtor do texto necessita dispor de alguns mecanismos que estabeleçam relações entre os elementos textuais e auxiliem no desenvolvimento do texto. Esses mecanismos são chamados *elementos coesivos*.

Diversos estudiosos dedicaram-se ao estudo da coesão. Dentre eles, destacam-se os estudos de Halliday e Hasan (1976). Os autores afirmam que as relações coesivas entre as sentenças podem determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto. Os estudiosos compreendem, pois, a coesão como um fator responsável pelas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Outro trabalho relevante sobre esse assunto diz respeito aos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), que concebem a coesão, manifestada no nível microtextual, como a relação entre os componentes do universo textual (FÁVERO, 1995).

No Brasil, alguns estudos sobre a coesão também se destacaram, como por exemplo, Marcuschi (1983), Fávero e Koch (1985), Fávero (1991) e Koch (1989). Baseado na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983) apresenta quatro grupos de fatores de “conexão sequencial”: os *repetidores*, os *substituidores*, os *sequenciadores* e os *moduladores*. Os repetidores seriam os processos de recorrência, paralelismo e definitivização; os substituidores seriam a paráfrase, as pró-formas (nominais, verbais, adverbiais e pro-sintagmas), a pronominalização (anáfora, catáfora e exófora) e a elipse; os sequenciadores seriam o tempo, o aspecto, a disjunção, a conjunção, a contrajunção, a subordinação e o tema-rema; os moduladores seriam a entoação e as modalidades.

Fávero (1991, p.17-41), ao retomar seus estudos sobre a coesão propõe uma classificação baseada na função que exercem esses mecanismos na construção do texto. Dessa forma, a autora localiza três tipos de coesão: *referencial*, *recorrencial* e *sequencial stricto sensu*. Segundo a estudiosa, a coesão referencial pode ser obtida por substituição e por

reiteração; a coesão recorrencial ocorre por meio da recorrência de termos, do paralelismo (recorrência de estruturas); paráfrase (recorrência semântica) e de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais; e a coesão sequencial *stricto sensu* pode ocorrer por sequenciação temporal e por conexão.

Koch (2014, p. 18) afirma que “coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” e considerando a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, define duas modalidades de coesão: *a coesão referencial* (ou remissiva) e *a coesão sequencial*.

Coesão referencial, segundo a autora, seria aquela em que “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”, podendo ser realizada para trás (anáfora) ou para frente (catáfora). Além disso, a autora faz o levantamento das principais formas remissivas, que podem ser de ordem *gramatical* ou *lexical* (KOCH, 2014, p.31).

As formas gramaticais podem ser *presas* ou *livres*. As *formas gramaticais presas* exercem a “função-artigo e estão relacionadas a um nome com o qual estabelecem concordância em gênero e/ou número, antecedendo-o e ao(s) “possível(is) modificador(es) do grupo nominal”. São elas: os artigos definidos e indefinidos; os pronomes adjetivos (demonstrativos: este, esse, aquele, tal.; possessivos: meu, teu, nosso, vosso, dele; indefinidos: algum, todo, outro, vários, diversos etc.; interrogativos: quê? qual?; relativo: cujo); os numerais cardinais e ordinais (KOCH, 2014, p.34-38).

As *formas gramaticais livres*, por sua vez, não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, são denominadas de “pronomes” ou “pró-formas” e podem fazer remissão a um ou mais elemento textual. São elas: os pronomes pessoais de 3ª pessoa; elipse; pronomes substantivos (demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo, isto, isso, aquilo, o;

possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, dele; indefinidos: tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual; interrogativos: que? qual? quanto?; relativos: que, o qual, quem); os numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários); os advérbios (lá, aí, ali, aqui, onde); expressões adverbiais (acima, abaixo, a seguir, assim etc.); e as formas verbais remissivas (pró-formas verbais) (KOCH, 2014, p.38-47).

As *formas remissivas lexicais* trazem instruções de conexão e apontam para referenciais extralinguísticos. Elas podem ser: expressões nominais introduzidas pelo artigo definido ou demonstrativo; formas nominalizadas que remetem ao verbo e a elementos da oração anterior; expressões sinônimas ou “quase sinônimas”; hiperônimos; formas remissivas com o mesmo lexema do núcleo do SN; formas remissivas de “categorização” de elementos antecedentes do texto; e formas remissivas de “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto (KOCH, 2014, p. 48-51).

A autora afirma que a referência nem sempre se apresenta sem causar ambiguidade e ressalta a necessidade de se levar em conta o contexto e todo o universo textual para a compreensão do texto. Salienta, ainda, que cabe ao produtor do texto evitar que a ambiguidade ocorra.

O outro tipo de coesão, *sequencial*, apresentada pela autora nesse texto (p. 54-68) abarca os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes “tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” entre os segmentos do texto. Esses procedimentos garantem a progressão textual e podem ocorrer de duas formas: sem a utilização de elementos recorrentes – *sequenciação frástica* e com procedimentos de recorrência – *sequenciação parafrástica*. Entre os mecanismos de *sequenciação frástica*, apontados pela autora, estão: a) os procedimentos de manutenção temática, responsáveis pela continuidade dos sentidos do texto (termos do mesmo campo lexical, por exemplo); b) a progressão temática, que estabelece a organização e hierarquização do *tema* (base da comunicação, aquilo do que se fala) e *rema*

(informação nova, aquilo que se diz sobre o tema); c) o encadeamento, que permite estabelecer relações entre orações e enunciados por meio de justaposição ou conexão. Na *sequenciação parafrástica* são utilizados alguns de procedimentos de recorrência como: a) recorrência de termos; b) paralelismo sintático; c) paráfrases; d) recorrência de recursos fonológicos ou suprasegmentais; e) recorrência de tempo e aspectos verbais.

1.3.2.2 Coerência

A coerência está relacionada ao sentido do texto à sua compreensão e interpretabilidade. Está diretamente ligada à coesão uma vez que os elementos coesivos são alguns dos fatores que possibilitam a construção do sentido de um texto, ou seja, de sua coerência (KOCH E TRAVAGLIA, 2014 [1990]). Segundo Fávero (1991, p.16), “os fatores de coerência são aqueles que dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais profunda do mesmo”.

A coerência de um texto é decorrente de múltiplos fatores. Koch e Travaglia (2014, [1990] p.71-100) ao retomarem os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), apresentam alguns fatores responsáveis pela construção da coerência textual:

1. *Elementos linguísticos*: são “pistas” responsáveis pela ativação de conhecimentos, contribuem para a elaboração de inferências e para a compreensão da orientação argumentativa do texto, entre outras coisas.
2. *Conhecimento de mundo*: conhecimento armazenado na memória através de experiências ao longo da vida (modos de agir, cultura, linguagem, eventos sociais, esquemas textuais etc.).

3. *Conhecimento compartilhado*: diz respeito à parcela de conhecimentos comuns entre os interlocutores e permite que o leitor/ouvinte seja capaz de compreender o texto preenchendo as lacunas necessárias, através de inferências.
4. *Inferências*: consiste na operação que possibilita ao leitor/ouvinte de um texto, através da mobilização de seus conhecimentos de mundo, estabelecer uma relação não explícita entre dois elementos do texto e, assim, compreendê-lo e interpretá-lo.
5. *Fatores de contextualização*: relacionados ao contexto de produção do texto como data, local, assinatura (contextualizadores), título, nome do autor, etc. (prospectivos). Eles fornecem aos participantes da situação comunicativa algumas pistas essenciais na construção do entendimento do texto.
6. *Situacionalidade*: determina em que medida a situação comunicativa (contexto sociopolítico-cultural, grau de formalidade, papéis sociais dos interlocutores, objetivos etc.) interfere na produção-recepção do texto e os reflexos do próprio texto na situação comunicativa.
7. *Informatividade*: trata-se do grau de previsibilidade das informações (dadas e novas) de um texto. A seleção das informações e sua organização também depende da situação comunicativa, dos objetivos do produtor do texto e do gênero discursivo.
8. *Focalização*: responsável pela concentração dos interlocutores em apenas uma parte do tema da interação. Delimitação do assunto a ser tratado. Está diretamente relacionada aos conhecimentos de mundo e ao conhecimento compartilhado.
9. *Intertextualidade*: diz respeito à necessidade de se recorrer ao conhecimento prévio de um ou mais textos para a compreensão de outro texto.
10. *Intencionalidade e aceitabilidade*: a intencionalidade consiste na mobilização de fatores de textualidade, mecanismos de coesão, entre outros, com o intuito de auxiliar o interlocutor na construção do sentido desejado e, dessa forma, alcançar os objetivos

e intenções comunicativas; a aceitabilidade refere-se à aceitação do texto por parte dos leitores/ouvintes como um enunciado coerente e relevante.

11. *Consistência e relevância*: a consistência requer que cada enunciado seja consistente com os enunciados anteriores, ou seja, não apresentem contradições; a relevância exige que os enunciados que compõem o texto sejam relevantes para um mesmo tópico discursivo e abordem um mesmo tema.

O tratamento dados pelos autores Fiorin, Fávero e Koch sobre Coesão e Coerência não se contrapõem; há apenas algumas especificidades que podem ser utilizadas em nossas análises de modo produtivo.

Conscientizar os alunos da existência e da relevância desses fatores pode ser um caminho para o ensino da produção textual. Koch e Travaglia (2014 [1990]), ao refletirem sobre o trabalho com a coerência em sala de aula, ressaltam a importância de atividades que levem os alunos a perceberem que é possível relacionar as mesmas ideias de inúmeras maneiras. Os autores acreditam que, se o professor conscientizar seus alunos de que a produção de um texto requer a mobilização de diversos conhecimentos e a realização escolhas (linguísticas, discursivas, entre outras) que permitam melhor expressar suas intenções comunicativas, essa consciência também irá torná-los leitores mais competentes.

No ensino, a intertextualidade é vista como um componente que contribui não só para a construção do entendimento do texto, mas também para a aprendizagem da produção de texto. Koch e Elias (2012, p. 125) observam que é fundamental, no ensino da produção de textos, “chamar a atenção dos alunos para o fenômeno da intertextualidade”, uma vez que não se trata apenas de estabelecer relações entre os textos, mas, principalmente, da compreensão do modo como elas se constroem, quais seus objetivos e o do modo pelo qual se posiciona frente aos textos com os quais dialogam. Dessa forma, os estudantes podem observar como se

dá a construção da intertextualidade e utilizar os mesmos recursos em suas futuras produções textuais.

A partir das considerações apresentadas, é possível reconhecermos a importância de se contemplar, de forma sistemática, os fatores linguísticos, cognitivos, intertextuais e sociointeracionais envolvidos no processo de produção textual. Entendemos que o trabalho com os recursos de coesão e coerência em sala de aula pode possibilitar aos alunos uma maior compreensão do processo de composição de um texto e a importância desses elementos na construção da textualidade.

Ressaltamos o fato de que não poderemos tratar apenas da Coesão e da Coerência em nossas análises, tendo em vista que o gênero discursivo selecionado para análise corresponde ao artigo de opinião; nesse sentido, direcionamos nossa discussão à argumentação no discurso, por ser constitutiva desse discurso.

Nessa direção, além de estudar os elementos que constroem o sentido do texto, Koch também se dedicou aos estudos da argumentação e reconheceu a importância do ato de argumentar:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso- ação verbal dotada de intencionalidade- tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que *o ato de argumentar*, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, 2011, p.17 grifo da autora)

Diante das afirmações da autora podemos ressaltar que o ato de argumentar permite ao homem manifestar um ponto de vista e comprometer-se com a realidade social na qual se está inserido. Por essa razão, acreditamos que o ensino de textos argumentativos que circulam na sociedade torna-se fundamental para a formação dos estudantes tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.

Campos (2011, p.223) reconhece a natureza dialógica dos discursos e ressalta que, ao se ensinar a produzir um texto argumentativo, é preciso que se selecione um gênero discursivo e indica que essa escolha não pode ser realizada aleatoriamente. Nesse sentido, selecionamos o artigo de opinião como objeto desta pesquisa, tendo em vista que ele constitui um dos conteúdos exigidos tanto pelo Currículo Oficial de Língua Portuguesa para o nono ano do ensino fundamental, quanto pela avaliação externa SARESP e será dele e de seu processo de produção que trataremos a seguir, o que envolve uma discussão mais aprofundada a argumentação.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

As estratégias envolvidas na produção do discurso argumentativo

Neste Capítulo, abordamos questões concernentes ao ato de argumentar, às técnicas e às estratégias argumentativas envolvidas na construção do discurso e ao gênero artigo de opinião, indicando sua concepção e característica.

Apesar de a academia conhecer e reconhecer as discussões que se apresentam sobre a Teoria da Argumentação, muitos professores que trabalham com os textos da “ordem do argumentar” em sala de aula não tiveram a oportunidade de proceder a leituras dessa ordem durante o ensino superior e, tendo em vista que esta dissertação está direcionada ao ensino da produção do artigo de opinião no Ensino Fundamental, entendemos que essa discussão devesse ser contemplada.

O tratamento da Argumentação no ensino requer que nos reportemos a uma das Teorias da Argumentação e nela nos aprofundemos, para em seguida passarmos à discussão de sua aplicabilidade ao ensino e dos autores que a ela se dedicaram. Por esta razão, selecionamos, nesta pesquisa, a Nova Retórica, obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), pelo fato de considerarmos seu destaque e relevância no atual cenário dos estudos da argumentação.

Nossa outra escolha teórica recai sobre Koch (1984)⁷ e está fundamentada na contribuição de seus estudos que contemplam perspectivas voltadas ao ensino da língua e à compreensão de textos. Em sua obra que nos serviu de referência, a autora compara várias

⁷ Utilizamos a edição de 2011 do livro *Argumentação e Linguagem*.

teorias da argumentação, assume posições e orienta para a análise de textos, de forma prática e didática. Além disso, ao descrever os mecanismos discursivos e as categorias de análise textual, fornece recursos não só para a exploração textual em sala de aula, como também para a análise de textos argumentativos. Na abordagem das estratégias argumentativas e no que concerne aos critérios de análise de textos argumentativos, também recorreremos aos estudos de Aquino (1997) e Amossy (2011).

2.1 A Retórica

Os estudos de Aristóteles sobre Retórica destacam-se por vários motivos, dentre eles pelo fato de o filósofo ter sido o primeiro a sistematizar os elementos da argumentação. Em sua obra intitulada *Retórica*, dividida em três livros, o filósofo analisa, entre outros aspectos, os meios de persuasão, as emoções provocadas no auditório, o estilo e a composição do discurso retórico. Pela primeira vez, a Retórica é definida não apenas como a arte de persuadir, mas como a faculdade de descobrir quais estratégias podem ser utilizadas para alcançar esse propósito (BRETON e GAUTHIER, 2001).

Em seu primeiro livro, Aristóteles apresenta a definição de Retórica e seu campo de estudo, além de explicitar as relações entre retórica e dialética. No segundo livro, o autor distingue três tipos de *provas*: as que são baseadas no caráter do orador (*ethos*), no conteúdo do discurso (*logos*) e as subjetivas, relacionadas às emoções do auditório (*pathos*). Em seu terceiro livro, dedica-se ao estudo das formas e estratégias de expressão (estilo) e à organização do discurso retórico.

Para Aristóteles, a Retórica não trata de todos os assuntos, mas se ocupa do que é discutível e verossímil. Segundo o autor, a Retórica aborda as questões que são habitualmente deliberadas e questões que possuem soluções opostas, assim, os assuntos que dependem de comprovações científicas ou de evidências extrapolam esse campo de estudo. Dessa forma,

pela primeira vez, a Retórica passa a ser dotada de um campo geral, excluindo o campo da verdade. Depois de Aristóteles, por muitos séculos, o estudo da Retórica esteve voltado ao estilo, concebida como a arte de persuadir. Ao final do século XIX, devido ao seu caráter rebuscado e ornamental, a Retórica dotou-se de um teor depreciativo, provocando, temporariamente, seu descrédito (AQUINO, 1997; BRETON e GAUTHIER, 2001).

Em meados do século XX, surgem duas obras que representam a renovação da Retórica: *O tratado da argumentação: a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca e *Os usos do argumento*, de Toulmin, ambos publicados em 1958. No entanto, os autores da Nova Retórica conquistaram maior notoriedade entre os estudiosos da argumentação. Segundo Aquino (1997, p. 156), “é na indicação de auditório que reside a grande diferença entre os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca e de Toulmin” uma vez que, os primeiros autores concebem o auditório não como um ouvinte passivo, mas como capaz de atender ao que lhe é proposto, avaliá-lo e influenciá-lo.

Posteriormente, outros autores também se destacaram nos estudos da Argumentação como, por exemplo, Anscombre e Ducrot (1983), Meyer (1986), Plantin (1990), Amossy (2000), entre outros. No Brasil, também é possível encontrarmos estudiosos que se dedicaram à pesquisa sobre a Argumentação, entre eles podemos citar Koch (1984), Guimarães (1987), Citelli (1988), Aquino (1997) e Abreu (1999).

2.1.1 O ato de argumentar

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) afirmam que para argumentar é necessário que se tenha apreço pela adesão do interlocutor e valorize seu consentimento. Ou seja, não basta argumentar, deve-se buscar a adesão do auditório conquistando-o por meio da persuasão ou do convencimento.

Com efeito, segundo os autores, em razão de a argumentação ter o objetivo de conquistar a adesão daqueles a quem se dirige, ela deve estar totalmente relacionada ao auditório que deseja influenciar. Conhecer aqueles que se pretende conquistar seria, portanto, uma condição prévia para um discurso argumentativo eficaz. O auditório seria, pois, o conjunto de pessoas que o orador quer influenciar com sua argumentação e tanto a seleção dos argumentos a serem utilizados, quanto a escolha da melhor estratégia argumentativa depende dos conhecimentos que se tem a respeito desse público. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]).

Os autores distinguem três tipos diferentes de auditório: o *universal*, o *particular* e *aquela constituído pelo próprio sujeito*. Uma argumentação voltada a um auditório universal, conforme salientam, deve estar pautada no discurso pela convicção, ou seja, na busca do convencimento dos interlocutores por meio das verdades filosóficas (que o locutor acredita que os componentes de seu auditório compartilhem), independentemente de contingências locais ou históricas. O auditório particular, por sua vez, é contextualizado e, por essa razão, exige do locutor o estabelecimento de metas que pretende atingir com seu discurso, a partir do que este conhece a respeito de seu interlocutor. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005[1958]).

Aquino (1997, p. 164), ao refletir sobre a importância do auditório na construção do discurso argumentativo, ressalta que “não há melhor maneira de se conseguir a adesão que não seja por intermédio de um acordo”. Assim, destaca que esses acordos são fundamentais para a argumentação e determinam não só as estratégias de seleção e apresentação dos argumentos, mas também as formas da argumentação. Seus trabalhos retomam questões de argumentação como constitutiva da língua (Ducrot, 1973) e, entre outros, os de Perelman-Olbrechts Tyteca (1958) para quem a argumentação tem o objetivo de transformar a opinião

dos interlocutores através de princípios que reconhecem, ou seja, dos acordos previamente estabelecidos.

Além do destaque da importância do auditório na constituição de um discurso argumentativo, os pesquisadores atentam para a discussão que existe em torno da distinção entre persuadir e convencer. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958], p.30) afirmam que “para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva a ação”. Não basta, portanto, segundo os autores, convencer uma pessoa de que certa decisão é a mais correta se não conseguir persuadi-la a tomar tal decisão ou deixá-la inclinada a fazê-lo. “Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir”. Dessa forma, convencer está relacionado ao ato de instigar a razão e a cognição do auditório. Por essa razão, propõe-se a chamar persuasiva a argumentação dirigida apenas a um auditório particular e nomear como convincente àquela destinada à conquista da adesão geral⁸.

Para Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005[1958], p.50):

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Como vimos, o objetivo da argumentação consiste em conquistar a adesão de um auditório; contudo, essa conquista, muitas vezes, não ocorre tão facilmente ou até mesmo não ocorre. Por essa razão, Aquino (1997, p. 144) ressalta que a argumentação opera como reguladora de conflitos gerados pelo confronto de valores, muitas vezes incompatíveis, dos interlocutores. Além disso, salienta a autora, a ambiguidade configura outro fator que

⁸ Nem todos os estudiosos concordam com essa posição que já foi sobejamente discutida.

colabora para a instauração desse ambiente conflituoso na argumentação, pois, ao buscar estabelecer um acordo com o interlocutor, podem ocorrer divergências causadas, muitas vezes, pela pluralidade de significado das palavras.

Outra discussão abordada pelos estudiosos da Nova Retórica diz respeito à neutralidade do discurso. Para esses autores, “nada a esse respeito é mais arbitrário do que as distinções escolares entre discurso factual, neutro, descritivo, sentimental, emotivo” (2005 [1958], p.170).

Benveniste (1966) assevera que não há discurso neutro. Nesse sentido, Koch (2011) ressalta que a suposta neutralidade de alguns discursos é um mito, pois o discurso que se diz “neutro” ou ingênuo contém também uma ideologia. Um dos exemplos dados pela pesquisadora é a seleção lexical realizada pelo autor de um texto. Trata-se de um recurso de grande relevância, pois é através dele que se estabelecem as diversas relações presentes em um discurso (oposições, jogos de palavras, metáforas etc.). Por essa razão, a autora ressalta que o ensino da língua materna deve levar o aluno não apenas ao conhecimento das regras gramaticais, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de competências que os tornem capazes de refletir e atuar, de forma crítica, na sociedade na qual estão inseridos por meio da utilização da língua como uma ferramenta⁹ de interação social.

Ainda sobre a seleção lexical, a autora ressalta que as palavras selecionadas podem apresentar uma carga poderosa de significações e implícitos. A esse respeito, Perelman (1970) salienta que raramente a escolha dos termos se apresentará livre de uma carga argumentativa. Não há, pois, escolha neutra e, sim, uma escolha que “parece neutra”. Por esse motivo, as palavras que compõem um discurso merecem ser observadas no momento de uma análise da composição de um texto argumentativo, uma vez que elas foram selecionadas pelo seu autor e

⁹ Sabemos que a concepção de língua vai muito além de ser um simples instrumento.

trazem consigo seus juízos de valor e sua forma de compreender o mundo (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p.169).

Nessa mesma direção, Cabral (2010, p.206) explica que, na interação, ao desejarmos influenciar nossos interlocutores, convencê-los ou mesmo persuadi-los a fazer alguma coisa, selecionamos argumentos adequados ao nosso ponto de vista e, então, procedemos à organização do texto propriamente dito. Para a estudiosa, não se pode esquecer de que o sucesso dessa ação depende de escolhas linguísticas (substantivos, adjetivos, advérbios, conectores etc.) que, segundo a autora, cumprem uma importante função na argumentação, pois revelam a posição do autor diante do tema abordado.

As relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação também contribuem para a construção do sentido de um texto. Nesta direção, Koch (2011) conclui que o sentido, portanto, não é algo preexistente à decodificação, mas, sim, constituído por ela. A autora salienta que será o interlocutor quem decidirá qual o significado que ele atribuirá ao enunciado, de acordo com as pistas linguísticas que permeiam todo o enunciado. Além disso, observa que a competência leitora vai além da compreensão do significado de palavras ou frases e salienta que não basta somente o leitor conhecer o significado de cada palavra ou compreender a organização sintática de uma língua, faz-se necessário saber reconhecer os seus usos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções do produtor e as circunstâncias da produção de seu discurso.

Pautados nas considerações desses estudiosos, entendemos que a seleção lexical é um elemento importante a ser considerado durante uma investigação dos elementos argumentativos constitutivos do texto, pois, certamente, apresenta pistas da construção na qual o discurso argumentativo está estruturado.

A partir do que foi exposto, também reconhecemos a importância do trabalho em sala de aula com os diversos níveis de significação, explícitas e implícitas para, assim, capacitar os

estudantes a lerem o que está escrito e o que está pressuposto ou subentendido no discurso, conforme a concepção de Ducrot (1987). Além disso, a discussão a que acabamos de apresentar quanto à construção do discurso argumentativo, leva-nos a reconhecer também a necessidade de um estudo voltado às estratégias argumentativas, tendo em vista o fato de elas serem imprescindíveis para a consecução do convencimento e/ou da persuasão, conforme se apresenta a seguir.

2.2 Estratégias argumentativas

Ao argumentar, o locutor não busca apenas levar seu auditório a considerar o que está sendo dito como algo verdadeiro, mas sim, persuadir seu público a aceitar sua conclusão como verdade e convencê-lo de que a sua tese é preferível à outra. Para tanto, é necessária a seleção de uma estratégia argumentativa. Essa escolha deve estar pautada nos conhecimentos que se tem a respeito dos interlocutores e no emprego de argumentos que sejam considerados válidos por eles (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]).

Muitos estudiosos dedicaram-se à investigação das estratégias argumentativas, entre eles, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]). Em sua obra, os autores distinguem duas técnicas argumentativas: a ligação e a dissociação. Os processos de ligação são aqueles argumentos que aproximam elementos distintos e buscam estruturá-los para valorizá-lo positiva ou mesmo negativamente, um em relação ao outro. Já os processos de dissociação consistem na utilização de argumentos que provoquem ruptura, ou seja, que separam, dissociam elementos dentro de um mesmo conjunto por meio da demonstração de incompatibilidades. Segundo os autores, as duas técnicas são complementares e podem operar conjuntamente, cabendo ao locutor a escolha de qual processo favorecer ou destacar.

Dentre os esquemas de ligação, apontados pelos autores belgas (2005, p. 216, 217) estão: os *argumentos quase-lógicos*, comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou

matemáticos, mas que, por não serem puramente lógicos, podem ser refutados (argumentos de comparação, de definição, de identidade etc) ; *os argumentos baseados na estrutura do real*, apresentados de acordo com a estrutura das relações entre os elementos da realidade (argumentos de autoridade e argumentos por causa e consequência); e *argumentos que fundamentam a estrutura do real*, que baseados em um caso particular, reestruturam alguns elementos do pensamentos por meio de analogias (argumentos baseados em exemplos, analogias e ilustrações).

O processo de dissociação pode apresentar-se de duas maneiras, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958], p.467,468): por *ruptura de ligação* ou por *dissociação de noções*. A técnica de ruptura consiste, pois, em demonstrar como algumas associações de elementos são indevidas e equivocadas, evidenciando, assim, que tais elementos deveriam ser separados, dissociados. Por outro lado, a dissociação de noções pressupõe a unidade primitiva de elementos dentro de um mesmo conjunto, designados por uma mesma noção. Essa dissociação opera um remanejamento dos conceitos dos elementos e sua reestruturação.

Aquino (1997, p. 179-182), ao estudar as estratégias argumentativas, destaca que, na seleção dos argumentos, é fundamental que “se verifiquem sua pertinência e sua força e tanto uma quanto outra se medem por serem ou não refutáveis”. A autora salienta que é necessário, no momento da seleção dos argumentos, que se verifiquem sua *pertinência* e sua *força*. A *pertinência* está associada às noções de aceitabilidade e adequação ao contexto e ao auditório, diz respeito à relevância do enunciado no momento em que está sendo proferido (sob a ótica do auditório); e a *força dos argumentos*, está relacionada ao valor atribuído aos argumentos pelo o auditório.

A estudiosa retoma os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) e também ressalta a importância da *ordem* e da *amplitude* dos argumentos. A ordem é referente

à disposição dos argumentos no texto, decisiva, segundo a autora, na formulação da conclusão. Ao abordar a questão da amplitude, Aquino (1997, p. 183) salienta que:

se nos utilizamos de muitos argumentos, podemos estar indicando que nenhum deles é forte suficiente e nisto há riscos. Da mesma forma que, quando deslocamos o tópico para um ponto diferente com o fim de chamar o adversário para um outro espaço no qual nos sentimos mais fortes, implicitamente, damos a entender que somos frágeis em relação ao ponto do qual nos afastamos.

Dentre os recursos que podem ser utilizados, tanto para construção dos argumentos, quanto para promoção da adesão dos interlocutores, a autora destaca o inter-relacionamento de campos lexicais, a metáfora, a repetição, a paródia (como recurso polifônico), a ironia, o silêncio (nos discursos orais), o implícito, modalizadores proposicionais, as *question-tags* (formuladas com a inclusão de *né?* ou *não é?*) e as relações entre negação e afirmação.

Ao propor uma possibilidade de reorganização das estratégias argumentativas indicadas por Erlich (1963), Aquino (1997) realiza um agrupamento, a partir do corpus que analisou, em dois níveis: Grupo I, as *estratégias que fortalecem o locutor*; e Grupo II, que engloba as *estratégias que o enfraquecem*.

No primeiro grupo, temos as seguintes estratégias que fortalecem o locutor: antecipar objeções; recordar ao interlocutor um conhecimento que este não tem ou uma ocorrência que não houve, promovendo a dúvida; apelar à razão; refutar; formular concessão; entrar em desacordo com o ato enunciativo; atacar a imagem do interlocutor; apelar para as emoções; uso da ironia, da repetição e da correção; promover a relação de inclusão; estabelecer relações de comparações e analogias; proceder à relação de causa e efeito; observar a relação de coexistência; imprimir a relação de direcionalidade; utilizar argumentos de autoridade e argumentos baseados em dados fidedignos; formular perguntas retóricas; e elaborar perguntas assimiláveis à negação (AQUINO, 1997, p. 205-206).

No segundo grupo, apontado pela autora, observamos as seguintes estratégias que enfraquecem o locutor: evitar ou retardar o desenvolvimento do tópico; desprezar o debate; proceder a observações generalizantes e a invalidação do que já foi enunciado; fazer uso da retificação; impor um acordo; e utilizar dados não fidedignos. (AQUINO, 1997, p. 206-207).

Diante das considerações desses estudiosos, podemos dizer que, ao produzir um texto argumentativo, o locutor necessita ter pleno conhecimento de seu auditório e do contexto sociocomunicativo no qual essa comunicação está inserida. Além disso, como salientam os autores, os objetivos que se deseja alcançar com o texto devem estar claros e, assim, orientarem a escolha da melhor estratégia argumentativa e a seleção dos tipos de argumentos que auxiliarão na construção da tese a ser defendida. No entanto, nem sempre a escolha que julgamos mais adequada irá garantir o efeito de sentido que pretendemos, pois, como sabemos, o sentido do texto é construído também por nossos interlocutores.

A partir do que foi exposto, acreditamos que a análise de textos argumentativos deve contemplar, também, a análise das estratégias argumentativas que foram utilizadas pelo autor. Nesse sentido, no próximo item, apresentamos alguns fatores que podem ser tomados como critério de análise textual.

2.3 Critérios de análise de textos argumentativos

Ao procedermos ao estudo dos processos envolvidos na construção da argumentação, sobretudo no que diz respeito às estratégias argumentativas que podem ser mobilizadas no momento da produção textual, seja ela oral ou escrita, precisamos estabelecer critérios e metodologias que nos permitam análises ajustadas e com respaldo científico. Nesse sentido, destacamos, Amossy (2011) e Koch (2011[1984]), por entendermos que seus trabalhos podem nos auxiliar a alcançar os objetivos que buscamos.

Amossy (2011, p.131), ao refletir sobre a perspectiva dialógica dos textos argumentativos, baseada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (1977), considera serem os discursos sempre uma resposta à palavra do outro, “uma relação ao dito anterior que ela confirma ou rejeita”. Nesse sentido, salienta: “a argumentação está, pois, a priori no discurso”, de forma explícita ou não, e cabe ao analista observar e descrever esses aspectos que compõem o texto.

A autora ainda salienta que, para evitar possíveis confusões, é preciso fazer uma distinção entre a *intenção* e a *dimensão argumentativa* e ressalta:

Mesmo que, por sua natureza dialógica, o discurso comporte, como qualidade intrínseca, a capacidade de agir sobre o outro, de influenciá-lo, é preciso diferenciar entre a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso a orientar os modos de ver do(s) parceiro(s). (AMOSSY, 2011, p.131)

De acordo com essa asserção da autora, entendemos que ao analista cabe a tarefa de distinguir as estratégias argumentativas selecionadas pelo autor do texto, da argumentatividade inerente a todo discurso.

Ainda é Amossy (2011) quem destaca três modalidades argumentativas (intencionais) que permitem a eficácia da persuasão. A primeira, a modalidade *demonstrativa*, consiste em apresentar uma tese, num discurso monologal ou dialogal, a um auditório que se quer obter a adesão por meio de um raciocínio articulado e baseado em provas e dados concretos. A segunda modalidade, a *negociada*, abarca as relações nas quais os interlocutores que ocupam posições diferentes esforçam-se para solucionarem o problema juntos e estabelecer um acordo. Por fim, a terceira modalidade, a *polêmica*, apresenta um “confronto violento” de teses contrárias, em que um interlocutor tenta superar a convicção do outro, atacando suas teses apresentada.

Amossy (2011) assevera que todos os casos apresentados devem ser estudados no âmbito da Análise do Discurso, pois isso permite uma análise da argumentação na materialidade linguística e em uma situação comunicativa real, ou seja, na língua em seu efetivo funcionamento. A autora, ao ressaltar a relevância desse tipo de estudo afirma que:

O discurso argumentativo não se desenrola no espaço abstrato da lógica pura, mas se desenrola em uma situação de comunicação em que o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos, que compreendem tanto o uso de conectores ou de dêiticos, quanto a pressuposição e o implícito, as marcas de estereotipia, a ambiguidade, a polissemia, a metáfora, a repetição, o ritmo. É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala [...]. (AMOSSY, 2011, p. 132,133)

Nesse sentido, a estudiosa reconhece a importância de outra condição intrínseca ao discurso, a *interação*, e destaca o papel do interlocutor na construção do texto. Assim como vimos anteriormente, Amossy (2011) concorda com os estudiosos que defendem que o auditório influencia a seleção das estratégias argumentativas e tem o poder de direcionar o discurso argumentativo. Além disso, salienta que todos os elementos que compõem a situação concreta de enunciação e o gênero do discurso no qual a fala está situada, seus objetivos, regras e restrições, devem ser examinados no momento da análise.

Para Amossy (2011), uma abordagem comunicacional e sócio-histórica do discurso é fundamental para o estudo do modo como a argumentação se inscreve, não apenas na materialidade discursiva, mas também no interdiscurso, ou seja, no modo como o texto assimila o discurso dos outros.

A partir dessas reflexões, a autora sintetiza os aspectos que considera fundamentais para uma análise argumentativa:

1. Estudar os argumentos em língua natural, na materialidade do discurso, como elemento integrante de um funcionamento discursivo global.

2. Situar a argumentação, assim compreendida, em uma situação de enunciação precisa, da qual importa conhecer todos os elementos (participante, lugar, momento, circunstâncias etc.).
3. Estudar a maneira como a argumentação se inscreve no interdiscurso, situando-se, quanto ao que se diz, antes e no momento na retomada da palavra, no modo da retomada, da modificação, da refutação, do ataque etc.
4. Levar em conta a maneira como o *logos*, ou o emprego de argumentos em língua natural, alia-se, concretamente, ao *ethos*, a imagem de si que o orador projeta em seu discurso, e ao *pathos*, a emoção que ele quer suscitar no outro e que ele quer suscitar no outro e que também deve ser construída discursivamente¹⁰. (AMOSSY, 2011, p. 134)

Entendemos, a partir das considerações dessa estudiosa que, ao examinarmos um texto argumentativo, é necessário analisar os argumentos utilizados, a interdiscursividade presente no texto, a situação comunicativa na qual o discurso está inserido, o gênero discursivo e a maneira como o autor escolheu organizar seu discurso com vistas a seu auditório.

Koch (2011), ao estudar os fatores que devem ser examinados em uma análise argumentativa, destaca que, do ponto de vista enunciativo, é possível detectar, entre os enunciados que compõem um texto, dois grandes tipos de relações: a primeira seria de natureza linguística, semântica; a segunda seria discursiva ou pragmática.

Segundo a autora, as primeiras, de natureza semântica, equivalem às relações lógicas de conjunção, distinção, equivalência, implicação e bicondicionadlidade, incluindo causalidade, alternância, temporalidade, condicionalidade, entre outras. Essas relações se estabelecem entre as proposições que formam os enunciados ou mesmo entre os enunciados que compõem o texto e possuem caráter objetivo. No nível textual, as relações semânticas apresentam, segundo a autora, diferentes graus de complexidade. Alguns exemplos são: a) relações morfossintáticas (concordância nominal e verbal etc.); b) relações sintático-semânticas e pragmáticas (tema, comentário, etc.); c) relações sintático-semânticas (como as

¹⁰ *Logos, ethos e pathos* são os elementos clássicos da retórica aristotélica. O *logos* consiste na argumentação racional que pretende persuadir por meio de argumentos baseados em provas; o *ethos* diz respeito à construção da imagem de si no discurso; e o *pathos* está relacionado à construção discursiva que o locutor pretende provocar em seu auditório (PLATIN, 2000).

que exprimem causa e consequência, condicionalidade, oposição, entre outras); d) relações responsáveis pela coesão textual (referência, coesão lexical, conexão etc.) (KOCH, 2011, p.30).

As relações discursivas, segundo a autora, são denominadas *ideológicas* ou *argumentativas*. São englobados nessa categoria todos os aspectos relacionados às marcas linguísticas relativas ao modo como o discurso é produzido. Essas relações possuem um caráter subjetivo, uma vez que dependem das intenções do falante e dos efeitos que ele pretende conferir ao seu texto. Para a autora, esses aspectos devem constituir as principais categorias de análise de textos argumentativos.

Nesse sentido, Koch, (2011, p.160) estabelece algumas características analíticas:

1. Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental (constitutivos do sentido) – **Retórica integrada:**
 - 1.1. Tempos verbais: “mundo comentado” e “mundo narrado”.
 - 1.2. Advérbios e expressões atitudinais.
 - 1.3. Índices de avaliação.
 - 1.4. Indicadores ilocucionários.
 - 1.5. Indicadores modais (de modalidade): verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos, etc.
 - 1.6. Pressuposições.
 - 1.7. Operadores argumentativo.
 - 1.8. Índices de polifonia.
2. Recursos retóricos ou estilísticos de segundo nível – **Retórica aplicada** (“acrescentada”), decorrentes da aplicação de leis do discurso ou de outros tipos de mecanismos que operam em diferentes níveis de significação:
 - 2.1. Ironia e metalogismos em geral.
 - 2.2. Seleção lexical: oposições, jogos de palavras, metáforas, reiteraões, etc.
 - 2.3. Inter-relacionamento de campos lexicais.
 - 2.4. Argumentos de autoridade (raciocínio por autoridade).
 - 2.5. Questões retóricas.
 - 2.6. Exclamações retóricas.
 - 2.7. Comparações.
 - 2.8. Uso retórico da pressuposição.
 - 2.9. Apresentação de explicitações ou argumentos que se pretende ressaltar ou sobre os quais se deseja chamar a atenção, sob forma de termos ou orações intercaladas ou acessórias do ponto de vista gramatical.
 - 2.10. Paralelismo sintático e rítmico (similicadência).

Os recursos argumentativos presentes no nível linguístico considerado fundamental (retórica integrada) são responsáveis pela construção do sentido do texto. Nesta pesquisa, devido ao fato de nos voltarmos ao trabalho com a argumentação no Ensino Fundamental, atentamos para a descrição dos critérios analíticos referentes apenas à retórica integrada, constitutivos do sentido do texto. Para tanto, optamos pela seleção de quatro itens: tempos verbais; modalizadores; operadores argumentativos; e polifonia.

Ao retomar os estudos de Weinrich (1968) sobre a função dos tempos verbais no discurso, Koch (2011) analisa suas adequações à língua portuguesa. O autor destaca a existência de dois grupos ou sistemas temporais¹¹. O Grupo I seria composto pelo Indicativo (presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto e locuções verbais formadas com esses tempos). Por outro lado, o Grupo II seria formado pelos outros tempos do Indicativo (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e locuções verbais formadas com esses tempos) (KOCH, 2011, p. 35).

A partir da análise de textos de diferentes situações comunicativas, Weinrich (1968) concluiu que, assim como os tempos verbais, as situações comunicativas também podem ser divididas em dois grupos, nos quais haveria a predominância de um dos grupos temporais. Assim, o autor estabelece a distinção entre o *mundo comentado* e o *mundo narrado*. Nesse sentido, Koch (2011, p.35) afirma que “é graças aos tempos verbais que se emprega que o falante apresenta o mundo – “mundo” entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo narrado”.

O mundo narrado trata de eventos relativamente distantes e, por essa razão, há uma atitude menos comprometida dos interlocutores no momento do relato. Fazem parte desse

¹¹Tanto o subjuntivo e o imperativo, quanto o infinitivo, o gerúndio e o particípio são considerados “semitempos”, formas verbais de espécies diferentes que dependem de outras fontes linguísticas, ligadas ao contexto linguístico, para completa sua informação (KOCH, 2011, p. 40,41).

grupo todos os tipos de relato, literários ou não. No mundo narrado, o locutor desempenha o papel de narrador e emprega os tempos do Grupo II.

No mundo comentado, são empregados os tempos do Grupo I. Segundo Koch (2011, p. 38,39), esses tempos apresentam tensão e seriedade, o que requer dos interlocutores uma atitude comunicativa de compromisso e engajamento com o discurso. Pertencem ao mundo comentado o ensaio, a lírica, o drama, o diálogo e o comentário.

Nos textos argumentativos, como aponta a estudiosa, predominam os tempos do mundo comentado, uma vez que, na argumentação, busca-se a conquista da adesão de um auditório. Ao buscar convencer ou persuadir alguém, é necessário atentar para as formas verbais a serem utilizadas, pois a escolha de um determinado tempo verbal pode revelar tanto as intenções comunicativas do locutor, como o nível de seu engajamento com o discurso proferido.

Outro critério de análise destacado por Koch (2011, p.85) diz respeito ao uso de modalizadores. Segundo a autora, esse recurso permite ao locutor marcar sua distância relativa em relação ao enunciado que produz e, assim, revelar seu maior ou menor engajamento com o discurso proferido. Os modalizadores determinam, ainda, o grau de tensão entre os interlocutores, fornecendo “pistas” quanto às intenções comunicativas do locutor.

Ao produzir um discurso, o locutor expõe seu ponto de vista, suas intenções e atitudes através de “atos ilocucionários de modalização”, que se atualizam por meio de modos de lexicalização oferecidos pela língua (operadores modais). Entre os diversos tipos de lexicalização podem-se citar: os performativos explícitos (eu ordeno, eu proíbo etc.); auxiliares modais (poder, dever, querer, precisar etc.); predicados cristalizados (é certo, é preciso, é necessário etc.); advérbios modalizadores (provavelmente, certamente, possivelmente etc.); verbos de atitude proposicional (eu creio, eu duvido, eu acho etc.); operadores argumentativos (pouco, um pouco, apenas, quase, mesmo etc.); entre outros

(KOCH, 2011, p. 84). Ao selecionar um tipo de modalizador, o locutor está revelando sua opinião sobre o que está dizendo e sua atitude perante seu próprio discurso. Sendo assim, a análise desses recursos permite que o interlocutor conheça o grau de engajamento do locutor e sua posição argumentativa, autoritária ou não.

Os operadores argumentativos são responsáveis pela determinação do valor argumentativo dos enunciados e, por essa razão, constituem-se marcas linguísticas importantes na construção de um enunciado. Podem ser considerados operadores argumentativos, segundo Koch (2011, p.102-106):

- 1) operadores que estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala (*mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, no mínimo etc.*);
- 2) operadores responsáveis pelo encadeamento de expressões orientadas no mesmo sentido (*também, nem. não só...mas também etc.*);
- 3) o operador *ainda* (indicando excesso ou introduzindo mais um argumento a favor de uma conclusão);
- 4) operadores que introduzem um argumento decisivo, apresentado como apenas um acréscimo (*aliás, além do mais etc.*);
- 5) marcadores de oposição entre elementos semânticos (*mas ,porém, contudo, embora etc.*);
- 6) operadores que visam esclarecer, retificar, desenvolver enunciados anteriores (*quer dizer, ou seja, em outras palavras etc.*);
- 7) quantificadores que dão sequência ao discurso (*pouco, um pouco, pouquíssimo, muito, bastante, muitíssimo etc.*).

Um estudo dos operadores argumentativos, como se pode perceber, não deve estar voltado somente aos morfemas lexicais e gramaticais da língua. Os operadores citados acima são responsáveis por grande parte da força argumentativa de um discurso e necessitam ser estudados em seu uso efetivo (no texto) e considerados no momento de uma leitura interpretativa, pois revelam a opinião do locutor e a orientação argumentativa adotada no texto, conforme salienta a autora.

Quando se trata de argumentação, não se pode deixar de abordar a noção de polifonia, conceito relevante na construção de qualquer discurso, que Bakhtin (2004 [1929]) designa como o coro de vozes que permeiam o discurso. Nos textos argumentativos, a polifonia

aparece como uma das formas de construir a fundamentação dos argumentos, ou seja, é um dos recursos que o enunciador encontra de persuadir seu auditório através da voz de uma ou de várias pessoas. Nesse sentido, Koch (2011, p. 143) assevera com Perelman (1970) “que o mais característico dos *argumentos de prestígio* é o *argumento de autoridade* que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese”.

Ao retomar Ducrot (1984), autor pertencente a uma linha distinta de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Koch (2011, p.142-144) salienta duas formas de argumentação por autoridade: a *autoridade polifônica* e o *raciocínio por autoridade*. O primeiro, como assevera Koch (2011), não é autoritário e não pode ser contestado, por ser introduzido ao nível do mostrar, ou seja, da representação dramática, não podendo, assim, ser julgado como verdade ou falsidade. Nele, não se assume a responsabilidade direta do que está sendo dito, apresentar uma informação introduzida por um interlocutor diferente do locutor. Um exemplo que a autora apresenta refere-se ao discurso jornalístico, que introduz expressões como “talvez”, “parece que”, ou pelo futuro do pretérito, por exemplo, e, dessa forma, exime-se a responsabilidade direta do locutor pela veracidade e da precisão das informações. Já o argumento por raciocínio de autoridade seria a “asserção de uma asserção”, como num raciocínio experimental, que pode ser facilmente contestado, ou seja, como se a simples palavra de alguém não tivesse validade como uma prova de verdade ou falsidade.

A utilização, em um texto argumentativo, do recurso da autoridade polifônica, permite ao locutor abandonar o discurso autoritário, prever e incorporar argumentos alheios e incorporá-los ao seu discurso, adotar técnicas de antecipação e suspense, entre outras coisas (KOCH, 2011, p. 146). Assim, pode-se dizer que, ao utilizar esse recurso, o locutor confere ao seu discurso um maior poder de persuasão, o que favorece a conquista da adesão do auditório a sua tese e, conseqüentemente, sua conclusão.

Podemos entender, a partir do exposto neste capítulo, que a escolha da estratégia argumentativa e dos elementos linguísticos que o locutor utiliza na construção de seu discurso são fundamentais para a compreensão do enunciado e da tese que está sendo defendida.

A abordagem a respeito da Argumentação e de seus procedimentos e estratégias dão-nos o referencial necessário para que passemos a discutir questões concernentes ao gênero selecionado para nossa pesquisa e que corresponde ao artigo de opinião, gênero argumentativo pertencente à esfera jornalística.

2.4 O artigo de opinião: concepção e características

Bräkling (2000) define o artigo de opinião como um gênero de discurso em que se visa convencer o outro a respeito de uma determinada ideia, buscando persuadi-lo, para que transforme os seus valores e pensamentos, por meio da argumentação. Nele, o autor assume uma posição e tenta refutar opiniões controversas. Trata-se de um gênero escrito pertencente à esfera jornalística em que se defende uma tese sobre uma questão polêmica e têm como finalidade persuadir o leitor e ajudá-lo a construir sua opinião sobre o fato ou mesmo modificá-la. A respeito da questão polêmica, Garcia (2010, p.14) afirma:

Uma questão polêmica é aquela que decorre de um assunto que gera discussões, sobre o qual as pessoas podem ter opiniões distintas. São questões que afetam, direta ou indiretamente, a vida de todos, por isso dizemos que são de interesse público ou tem relevância social. Daí a necessidade de debatê-las em profundidade como forma de participar da vida pública de uma comunidade, exercendo papel de cidadão.

A autora ressalta que, para produzir um artigo de opinião, é necessário assumir uma posição explicitamente direta em relação à questão polêmica e, para isso, é preciso formulá-la de forma clara e objetiva, pesquisar o que já foi dito sobre o tema, inserir a discussão no

processo histórico, ou seja, contextualizá-la, retomar opiniões de outras pessoas; e, principalmente justificar e sustentar a própria posição por meio de argumentos baseados em exemplos, opiniões de especialistas, analogias, comparações etc.

Para Rabaça e Barbosa (2002, p.42), o artigo de opinião é um “texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma ideia ou comenta um assunto a parti de uma determinada fundamentação”. Trata-se de um texto assinado na maioria das vezes por um especialista que domina o assunto debatido e não tem obrigação de defender a opinião do jornal. Beltrão (1980) ressalta que o artigo de opinião, assim como a crônica, apesar de serem veiculadas pelo jornal, são gêneros que conseguem transpor os limites da ideologia restrita do editor, mesmo quando seu autor pertence ao grupo de funcionários do periódico.

O autor do artigo de opinião geralmente é uma pessoa que não pertence à instituição jornalística, muitas vezes, trata-se de um colaborador do jornal que ocupa um papel de destaque social, especialista em alguma área do conhecimento (política, medicina, economia, educação, direito etc.). De acordo com Rodrigues (2000), o papel do autor do artigo é apresentar e sustentar seu ponto de vista a respeito de um assunto da atualidade que desperte opiniões divergentes.

Rodrigues (2005) afirma que, no artigo de opinião, a interação entre os interlocutores não acontece no mesmo espaço físico e temporal. Outra característica é o valor ideológico que é atribuído ao texto, oriundo de seu suporte, jornal ou revista. Esse valor é acentuado pelas informações, saberes e imagens que são selecionados para fazerem parte do universo temático desse suporte, além da seleção dos artigos a serem publicados e da própria diagramação que lhe conferem (SANTOS, 2013).

Quanto ao espaço físico e temporal do artigo de opinião, essa estudiosa acrescenta que:

É importante também ressaltar a característica de brevidade que tem o artigo de opinião, pois assim como os outros gêneros do campo midiático, sua temporalidade se limita ao período de circulação do suporte no qual está inserido, geralmente, um dia, uma semana, um mês, conforme o período de circulação do jornal no qual foi publicado. O texto de opinião é divulgado em um espaço destinado a textos opinativos, geralmente já definidos em seu suporte textual, e isso, em si, já traz muitas informações sobre esse gênero. (SANTOS, 2013, p.7)

Tais características elencadas pela autora não podem ser desconsideradas no momento da interpretação de um artigo de opinião, pois constituem uma parte significativa de sua forma composicional. Além de depender da natureza do veículo em que se publica, a composição de um artigo de opinião está condicionada a critérios definidos pelo veículo onde irá circular. Assim, podem ocorrer diversas variações em relação ao formato (LONGUI, 2005; RODRIGUES, 2001).

Rodrigues (2001) ainda revela alguns critérios considerados pelo jornal ou revista no momento da seleção de um artigo a ser publicado: a) a atualidade do tema; b) o caráter polêmico da abordagem; c) o grau de conhecimento do autor sobre o assunto; e a d) a qualidade do texto.

Perfeito (2006, p.745-755) apresenta a seguinte estrutura do artigo de opinião:

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

A autora acredita que essa seja a composição básica de todo artigo de opinião. Uber, (2008, p.6-7), ao retomar a estrutura apresentada por Perfeito (2006), ressaltar que, em geral, esses elementos estão presentes no artigo de opinião; no entanto, salienta que há várias

possibilidades de organização textual, pois “não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião”.

De acordo com Garcia (2010, p. 15), pode-se dividir a estrutura do artigo de opinião em três partes:

1. *Apresentação do tema*: momento inicial em que o autor insere o leitor no contexto da discussão para que este possa compreender a questão e acompanhar o debate;
2. *Desenvolvimento do texto*: inicia-se o processo de tomada de posição do autor em relação à questão debatida, a discussão em si. Para tanto, é necessário apresentar a opinião de forma clara e sustentá-la através de argumentos.
3. *Conclusão*: construção de uma relação lógica entre as ideias apresentadas ao longo do texto e a conclusão. O uso de conectivos e expressões que introduzem conclusões é importante nesse momento para o encadeamento das ideias.

Essa divisão apresentada pela autora corresponde a uma estrutura sobejamente conhecida pelos que se dedicam à produção de textos dissertativos, sobretudo por professores que ensinam a produção textual.

No que concerne à etapa do desenvolvimento do texto, a autora ainda ressalta que:

O autor deve apresentar fatos (os dados) que funcionam como ponto de partida para conduzir a uma conclusão (a tese), usando, para isso, justificativas (os argumentos) que sustentam sua ideia. Ainda que alguns desses elementos possam estar implícitos, deve ser possível recuperá-los pelo raciocínio, já que esses três elementos compõem o *núcleo* da argumentação.

Para convencer o leitor, o autor deve mobilizar informações pertinentes e diversificadas. O texto será mais convincente se o autor eleger e usar variadamente entre seis possíveis tipos de argumento (de autoridade, por princípio, por causa/consequência, por evidência, por exemplificação e por comparação). (GARCIA, 2010, p.15)

Beltrão (1980) também destaca essa estrutura do artigo de opinião (introdução, discussão e conclusão), e acrescenta, ainda, o *título* como a primeira parte da forma composicional desse gênero. Para o autor, o título do artigo deve ser curto e incisivo, revelando, assim, uma ideia do que será tratado no texto e despertando o interesse dos leitores.

A introdução, segundo Beltrão (1980), deve apresentar, de forma breve, a questão que originou o artigo e, assim, tentar despertar o interesse dos leitores pela leitura do texto. Nessa etapa inicial, o autor, ao apresentar a questão, deve utilizar recursos persuasivos que revelem a relevância do tema e sua atualidade para, dessa forma, conquistar a adesão do público à leitura do texto, mesmo que seja para refutá-lo posteriormente.

Beltrão (1980) afirma que, na etapa da discussão, o articulista pode expor suas implicações e confrontá-las com outros pontos de vista semelhantes ou contrários. Cabe, então, ao autor antecipar às possíveis críticas a sua tese e destruí-las previamente com argumentos fortes e sustentáveis.

Conforme Longhi (2005, p. 34), a etapa da discussão exhibe argumentos que visam à interpretação dos fatos. Para o autor, trata-se da fase mais importante do artigo, uma vez que é nesse momento que ocorrem a interpretação, a análise e o debate dos diferentes aspectos do tema. O autor salienta que “nesse sentido, a discussão é a fase na qual o autor trabalha mais detida e vigorosamente o tema, através de seus posicionamentos”.

Observa-se, pois, que é na etapa do desenvolvimento que o articulista irá selecionar e organizar os argumentos e contra-argumentos necessários à construção de sua argumentação, a fim de embasar e conquistar a opinião de seus leitores para, enfim, persuadi-los a modificar seus pontos de vista e suas atitudes em relação ao tema abordado no artigo.

Conforme Garcia (2010, p. 15), na construção da argumentação não se pode ignorar opiniões contrárias à sua. Ao apresentar posições que se opõem à tese defendida, pode-se provar que estas são inadequadas e descartá-las através do uso de outros argumentos e, assim, auxiliar o leitor na compreensão dos diversos lados da questão polêmica. Da mesma forma, é importante trazer para o texto a posição de diferentes instituições e especialistas no assunto, “seja para refutá-las, seja para reforçar sua posição”. Dessa maneira, o autor está sempre preparado para antecipar as críticas e combatê-las de forma eficaz.

Por fim, a conclusão é o momento em que o articulista finaliza seu texto, aconselha e ainda direciona a opinião dos leitores, buscando uma tomada de decisão ou mudança de atitude a partir do que foi abordado ao longo do artigo. Segundo Beltrão (1980), há diversas modalidades de conclusão: exortação, apelo, aviso, palavra de ordem, constatação pura e simples. Assim, cabe ao autor, a escolha da melhor forma de concluir seu discurso, de acordo com os objetivos pretendidos, buscando sempre a conquista de seu auditório e adesão deste à tese defendida.

A discussão a respeito das características do artigo de opinião permite-nos constatar que se trata de um gênero discursivo argumentativo estritamente ligado à esfera jornalística e cuja autoria geralmente é delegada a especialistas que ocupam papéis relevantes na sociedade. No que concerne ao ensino, entendemos que o conhecimento e a retomada de todos os elementos que compõem a esfera de circulação do artigo de opinião são fundamentais no momento do trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula.

Nessa direção, acreditamos que a inserção do artigo de opinião em uma situação comunicativa concreta possibilitará que os alunos sejam orientados a uma leitura crítica e reflexiva do que se passa na sociedade da qual faz parte. Importa, pois, saber como a escola procede, neste sentido, quanto ao ensino de língua materna. Entendemos ser essa uma contribuição significativa para que se formem produtores de texto competentes e conscientes da natureza sócio-histórica dos discursos que circulam na sociedade.

CAPÍTULO 3

O MATERIAL APOSTILADO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, um histórico do uso de materiais apostilados na educação brasileira, tanto nas escolas privadas, como nas instituições públicas de ensino. Em seguida, recuperamos as ações governamentais, realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que culminaram na implantação do novo Currículo Oficial e na adoção do sistema de ensino apostilado para a rede pública estadual e que constitui parte do corpus deste trabalho.

3.1 Os apostilados

Os materiais apostilados constituíram, historicamente, uma marca do setor de ensino privado e, com o passar do tempo, deram forma ao que hoje são chamados Sistemas de ensino. Em 1950, a demanda por vagas no ensino superior era crescente e o ingresso em tais instituições tornava-se cada vez mais difícil. Nesse contexto, o sistema apostilado começou a ser utilizado nos cursos preparatórios para vestibulares e, posteriormente, seu uso foi expandido às escolas particulares do Ensino Médio e, mais tarde, ao Ensino Fundamental (CÁRIA; ANDRADE, 2011; CARVALHO NETO, 2004; MOTTA, 2001; SILVA, 2013).

Sobre a implantação do sistema de ensino apostilado, Carvalho Neto (2004, p.18) afirma:

Se, por um lado, a técnica do apostilismo vinha para resolver um problema logístico e definindo uma metodologia, isto é, um caminho próprio, por outro

podemos questionar o impacto educacional que esta concepção potencializava. De fato, o modelo educacional inaugurado pelo apostilismo propiciava a gestão de processos de ensino-aprendizagem calcados na “decoreba” ou, quando muito, alicerçados numa lógica interna precisa, mas totalmente desvinculada das vivências pessoais do aluno e, ainda menos, de seu cotidiano cultural.

Nas décadas de 50 e 60, no Brasil, a noção de progresso estava atrelada ao desenvolvimento da indústria. Para atingir suas metas de modernização, o governo brasileiro passou a enxergar a educação como um meio para qualificar a mão de obra existente e, assim, “consolidar” o capitalismo no país. Dessa forma, a função da escola, nesse período, passou a ser a capacitação para o mercado de trabalho (MOTTA, 2001, p.85).

Os sistemas de ensino apostilados dos cursos preparatórios para os vestibulares passaram ser adotados nas aulas do Ensino Médio, a partir da década de 70, com a criação do *Colégio Objetivo* e a produção do sistema de ensino do *Curso Anglo*¹². Em 1972, o *Anglo* transformou seus “fascículos” (apostilas com exercícios) em “apostilas-caderno”, que continham todas as aulas de todas as disciplinas, reunidas em um único volume, com espaços para que os alunos resolvessem os exercícios propostos e, além disso, recebia o espiral, o que facilitava o manuseio por parte dos estudantes e aproximava o material do formato do caderno dos alunos (NUNES, 2012).

Na década de 80, o *Anglo* criou sua primeira coleção de livros teóricos didáticos que forneciam a teoria, enquanto que as apostilas traziam exercícios a serem realizados durante as aulas e em casa. Nessa mesma época, os professores de nível universitário começaram a produzir um material didático específico para o Ensino Médio (NUNES, 2012).

Essa prática consolidou-se nas décadas seguintes, com o processo de globalização e os avanços tecnológicos. A justificativa para a adoção desse tipo de material baseou-se nas novas

¹² Fundado na década de 1930, o “Ginásio Anglo-Latino” inaugurou, em 1932, seu primeiro curso preparatório para o vestibular (NUNES, 2012).

exigências geradas pelos recursos digitais e pela rapidez da informação e da comunicação que exigiam a adaptação do ensino a essa nova realidade (SILVA, 2013).

Na década de 90, surge a *Rede Anglo de Ensino*. Nessa época, é elaborado, também, um material didático voltado ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Com essa expansão, transforma-se em *Sistema Anglo de Ensino* e passa a ser adotado em diferentes escolas de todo o país, as chamadas “escolas conveniadas” (NUNES, 2012, p.57).

Cária e Andrade (2011) afirmam que a produção de apostilas ocorreu sob a alegação de que o material era mais moderno e coerente com a nova realidade educacional brasileira, além de oferecer mais praticidade e dinamismo ao ensino. Ainda, segundo os autores, o uso das apostilas vem crescendo nas escolas privadas sob a justificativa de viabilidade econômica, modernização e melhoria nos resultados.

Contudo, a utilização do material apostilado não se deu apenas no âmbito privado. Para atenderem à crescente demanda educacional dos últimos anos, diversas redes públicas de educação básica passaram a recorrer aos sistemas de ensino baseados em planos de aula sob a alegação de busca pela melhoria na qualidade do ensino. Segundo Britto (2011), o interesse mercadológico de grandes grupos privados na venda de seus produtos educacionais também não deve ser desprezado, pois representa um fator relevante no processo de aquisição de sistemas de ensino apostilados por gestores públicos.

Após a municipalização do Ensino Fundamental, muitas prefeituras, sobretudo no Estado de São Paulo, passaram a adotar os chamados Sistemas de Ensino, por meio de contratos de prestação de serviços ou de parcerias público-privadas. Essa prática, porém, tem gerado discussões. Britto (2011, p.14,15) ressalta dois aspectos importantes envolvidos nessa polêmica. O primeiro diz respeito ao fato de as apostilas não passarem por nenhuma avaliação oficial, como ocorrem com os livros didáticos adquiridos pelas escolas através do PNLD e do PNLEM, o que, segundo a autora, acarretaria em problemas conceituais e gráficos, além de

abordagens pedagógicas “descontextualizadas e excessivamente esquematizadas”. O segundo refere-se à perda da autonomia dos professores que, além de não serem consultados sobre o material que utilizarão em suas aulas, ficam “presos” a um roteiro de aula pronto e rígido.

A respeito dos aspectos positivos no uso de sistemas de ensino apostilado, Britto (2011) aponta para alguns aspectos abordados em um estudo realizado em 2010 pela Fundação Lemann¹³. Segundo o estudo, o material permite um maior controle e monitoramento do trabalho docente por parte da equipe gestora, oferece um padrão mínimo de qualidade por meio de orientações claras aos professores, e também assegura a aplicação das atividades propostas através da oferta de ferramentas complementares, como assessoria pedagógica, recursos eletrônicos etc. (BRITTO, 2011; SILVA 2013).

Considerando os estudos de Cunha (2011) e Motta (2001), Silva (2013, p.26) aponta duas consequências da utilização de sistemas apostilados no ensino. A primeira seria criação de um sistema de ensino independente e paralelo aos referenciais curriculares nacionais, estabelecendo conteúdos mínimos, metodologias próprias e planos de aula organizados para cada disciplina. A segunda consequência seria, segundo a autora, a falta de espaços, nesses materiais, destinados à discussão e reflexão, uma vez que os professores têm um calendário de aulas a cumprir e os alunos possuem textos, esquemas e resumos prontos, muitas vezes produzidos pelos próprios autores do material.

Motta (2001) ao fazer uma reflexão acerca da utilização de sistemas apostilados conclui:

É nesse sentido que o sistema de ensino apostilado contribui para a tutela e a adaptação social. [...] O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão que as apostilas passam de que esta

¹³ Organização privada, com sede em São Paulo, que atua na área de educação.

maneira de organizar o conhecimento é mais “prática”, dando a sensação de que **todo** o conhecimento a ser atingindo está contido naquelas poucas páginas. (MOTA, 2011, p.88 grifo do autor)

O resgate histórico realizado acima se faz necessário uma vez que desejamos compreender o contexto no qual o corpus deste trabalho está inserido. Em 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de São Paulo iniciou um processo de reorganização do ensino na rede pública estadual e também optou pela adoção de um novo sistema de ensino apostilado. O tópico seguinte apresenta o programa *São Paulo Faz Escola* que culminou na implantação do Currículo Oficial e na elaboração dos materiais produzidos para as escolas.

3.2 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Em 2008, o governo paulista, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (*SEE-SP*) implantou o programa *São Paulo Faz Escola*, uma nova proposta curricular para a rede de ensino pública estadual. A ação tinha o objetivo de implantar um currículo pedagógico unificado para todas as disciplinas e teve início em 2007, no governo José Serra. Além de conter os conteúdos curriculares para os ciclos Fundamental e Médio, a proposta trazia as expectativas de aprendizagem para cada etapa de ensino. Nesse mesmo período, foi criado um portal na internet com material de apoio a gestores, professores e alunos que trazia sugestões de atividades para cada disciplina.

O programa *São Paulo Faz Escola* foi criado a partir do *Plano de metas de melhoria da educação pública do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2007), elaborado pela *SEE-SP* a partir de um diagnóstico baseado nos resultados dos últimos censos escolares e avaliações externas que revelaram um desempenho abaixo do esperado dos estudantes da rede de ensino. A ação previa, até 2010, o cumprimento de metas que consolidariam uma melhora

significativa na qualidade do ensino oferecido e nos resultados obtidos e foi vinculada ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP, sistema que avalia o desempenho dos alunos da rede estadual (PAES; RAMOS, 2012).

O foco central do plano de ações consistia na elaboração de uma proposta curricular que fosse divulgada em toda a rede estadual através de um currículo único. Então, após um período inicial de elaboração dessa proposta, por especialistas acadêmicos, o documento foi apresentado aos dirigentes, supervisores e diretores por meio de videoconferências e palestras, no intuito de preparar as escolas para receberem o novo currículo.

Figura 1: Capa do documento que apresentava os princípios e conceitos da nova proposta curricular.

Sobre esse material, Paes e Ramos (2012, p.58) afirmam que:

Cabe ressaltarmos que os materiais do programa chegaram às escolas para serem utilizados por profissionais que não participaram de sua elaboração efetiva. Também foram elaboradas capacitações bimestrais, em vídeo, sobre as disciplinas, para os professores e conduzidas pelos especialistas que elaboraram a proposta curricular. Não obstante, nesse contexto verificamos que tal proposta acabou transcendendo o objetivo de ser um instrumento de

apoio pedagógico para as escolas, transformando-se no *foco central* do trabalho pedagógico docente, ao ser atrelada ao SARESP, pela SEE-SP.

No começo de 2008, foi elaborado e entregue às escolas o *Jornal do Aluno* e, durante os primeiros 42 dias letivos daquele ano, os alunos fizeram atividades de recuperação em português e matemática para que pudessem sanar suas dificuldades e, assim, conseguirem acompanhar de forma satisfatória a implantação da nova proposta curricular (PAES; RAMOS, 2012; CATANZARO, 2012).

Nesta etapa, também foi produzida a Revista do Professor, renomeada posteriormente como *Caderno do Professor*. O material foi distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino e continha quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. Após essa ação, também foram entregues a todas as escolas da rede de ensino materiais de apoio aos gestores, professores e alunos (PAES; RAMOS, 2012; CATANZARO, 2012).

Figura 2: Capas das Revistas do Professor, (2008). Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres_PropCurricular_SupDiretores_230108_COGSPCEI_Completa2.pdf Acesso em 26/02/2015.

Em 2009, o *Caderno do Aluno*, específico por disciplinas, foi elaborado e distribuído aos estudantes de toda a rede estadual. Assim como o material de apoio dos professores, e distribuía-se um volume para cada bimestre. O material permite que o aluno registre suas anotações, faça exercícios e desenvolva as habilidades do Currículo através da mediação dos professores.

Figura 3: Capas dos Cadernos do Aluno, por disciplina (2009).

Fonte: http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/SEMINARIO_%28Apresentacao_Curriculo%29_%28Valeria_Souza%29.pdf Acesso em 26/02/2015.

Em 2010, o *Currículo* oficial foi concluído. O material contém um currículo para cada disciplina, com orientações, conteúdos previstos e competências e habilidades que devem ser alcançadas em cada ano/série dos ensinos Fundamental e Médio. O documento está dividido em três grandes áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Matemática. Além desse documento básico, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola, intitulados *Cadernos do Gestor*.

Ainda em 2010, os docentes aprovados no concurso público estadual precisaram realizar um curso preparatório *on-line* baseado na Proposta Curricular. O curso fazia parte do processo seletivo e tinha duração de quatro meses. As atividades eram divididas em dois eixos: formação pedagógica e formação específica (de acordo com cada disciplina), além disso, continha diversas avaliações eliminatórias. Os professores que já atuavam na rede também recebiam, e recebem até hoje, formação continuada baseada no Currículo Oficial por meio de videoconferências, encontros presenciais ou cursos *on-line* (CATANZARO, 2012).

Em 2014, tanto os Cadernos do Professor, quanto os Cadernos do Aluno sofreram uma alteração em seus formatos: passaram a conter apenas dois volumes para cada disciplina, por série/ano, e passaram a ser entregues no início do ano, em fevereiro e, após as férias, no mês de agosto.

Nos tópicos seguintes, descrevemos os materiais apostilados utilizados nas escolas estaduais paulistas, referentes à disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, iniciando pelo *Currículo Oficial* da disciplina e passando-se, em seguida, aos *Cadernos do Professor* e aos *Cadernos do Aluno*.

3.2.1 O Currículo de Língua Portuguesa (CLP)

O Currículo da disciplina de Língua Portuguesa faz parte do volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, elaborado sob a coordenação geral de Maria Inês Fini e coordenação de área de Alice Vieira¹⁴. O volume também contempla outras disciplinas: Língua Estrangeira Moderna – Inglês; Língua Estrangeira Moderna- Espanhol; Artes; e Educação Física.

¹⁴ Autores do CLP: Alice Vieira, Débora Mallet Pizarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos.

Figura 4: Capa do *Currículo do Estado de São Paulo (CLP)*: Linguagens, códigos e suas tecnologias.

O CLP inicia-se com um breve histórico do ensino do português no Brasil e em Portugal e revela as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Posteriormente, apresentam-se os fundamentos teóricos para o ensino da língua a respeito do trabalho com a gramática e com a leitura e produção de textos.

Em seguida, são apresentados a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental e Médio, a metodologia de ensino-aprendizagem, os subsídios para a implantação dos conteúdos básicos, a organização das grades curriculares, e finalmente, o quadro de conteúdos e habilidades em língua portuguesa para cada série/ano por bimestre. A organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental foi elaborada em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) com os estudos recentes da Linguística textual. Outra base é o desenvolvimento de habilidades e competências, com atenção especial atenção às competências leitora e escritora.

Para cada bimestre, é proposto um eixo de organização com o objetivo de apresentar o texto em situações de comunicação diversificadas. Em todos os anos do Ensino Fundamental, os conteúdos estão organizados em quatro eixos: no 1º e 2º bimestres, as tipologias e os gêneros textuais; 3º e 4º bimestres, Texto e discurso; Texto e história (SÃO PAULO, 2012).

O eixo das “Tipologias textuais” parte das organizações internas básicas de cada texto (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). O eixo dos “Gêneros textuais” tem a função de relacionar os textos estudados com suas funções sociocomunicativas. “Texto e discurso” apresenta o estudo dos textos a partir de contextos comunicativos mais amplos, inseridos no âmbito social. O último eixo, “Texto e história”, abarca os três primeiros e busca levar os alunos a refletirem sobre valores culturais, sociais, econômicos, entre outros, presentes nos discursos estudados (SÃO PAULO, 2012, p.376,37).

3.2.2 O Caderno do Professor (CP) de Língua Portuguesa da 8ª série-9º ano

O Caderno do Professor inicia-se com orientações sobre os conteúdos do volume e apresenta as competências básicas que alicerçam o Currículo de Língua Portuguesa e as habilidades a serem trabalhadas ao longo das *Situações de Aprendizagens (SA)*. Em seguida, são apresentados os conteúdos gerais a serem desenvolvidos em longo prazo, durante o ano, assim como os conteúdos específicos a serem trabalhados no semestre. Ao final dessa parte, encontram-se sugestões de metodologias e estratégias de ensino e também há a apresentação de algumas modalidades de avaliação.

Figura 5: Capa dos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa - 8ª série-9º ano, volumes 1 e 2, nova edição 2014-2017.

No Ensino Fundamental, cada volume dos CP contém, em média, 10 SA (módulos temáticos compostos por exercícios que envolvem leitura, escrita e trabalho com a oralidade). Além disso, esse material apresenta seções de *Propostas de situações de recuperação*, com atividades voltadas à recuperação de possíveis dificuldades dos alunos na leitura e escrita e *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*, contendo sugestões de filmes, livros e sites relacionados aos assuntos trabalhados em cada bimestre.

Nas SA, o professor é orientado a seguir passo a passo as etapas propostas e direcionar a aprendizagem a partir do uso do Caderno do Aluno e de materiais complementares como o livro didático e outras fontes. Logo no início de cada módulo, são apresentados os objetivos, conteúdos e os temas da SA, assim como as competências e habilidades a serem trabalhadas, sugestões de estratégias e recursos e avaliações.

As SAs são compostas basicamente pelas seguintes etapas: *Roteiro para a Aplicação da Situação de Aprendizagem*, *Estudo da Língua*, *Oralidade* e *Produção escrita*. Além disso, ao longo das propostas de atividades, são apresentados alguns boxes com informações e sugestões para o professor, bem como os gabaritos das questões direcionadas aos alunos.

O *Roteiro para a Aplicação da Situação de Aprendizagem* é dividido em passos que o professor deve seguir para construir a aprendizagem com os alunos. Esse roteiro apresenta textos que dialogam diretamente com o professor, fornecendo orientações para o encaminhamento das atividades propostas no *Caderno do Aluno* como levantamento de conhecimentos prévios, leituras e realização de exercícios práticos orais e escritos.

Estudo da Língua é uma parte da SA destinada aos estudos gramaticais e orienta o professor sobre como introduzir os conteúdos linguísticos de forma contextualizada para o os alunos e estimulá-los a pesquisar, observar enunciados, discutir os resultados observados e realizar exercícios escritos sobre os tópicos estudados. Além do conteúdo gramatical, também são propostos, nessa parte, o estudo das funções e da estrutura dos gêneros e tipologias textuais.

Outra parte que compõe as SA é a *Oralidade*. Esse é um momento destinado ao desenvolvimento das habilidades orais dos alunos e contém orientações para o professor promover e conduzir situações nas quais os alunos sejam motivados a expressarem oralmente, de forma mais monitorada e formal, suas ideias, opiniões, assim como o resultado de pesquisas e trabalhos realizados na sala de aula. Esse também é o espaço da discussão, do debate, da roda de conversa e da socialização de conhecimentos.

Produção Escrita consiste em orientações aos professores sobre como conduzirem a produção de comentários, parágrafos e textos dos alunos. O material traz, passo a passo, um roteiro de aplicação de atividades que, ao final, terão como produto a composição de um

texto. São atividades individuais ou em pequenos grupos, vinculadas aos estudos realizados na SA e que têm seu nível de dificuldade aumentado ao longo de cada SA.

Ao final de cada SA, é sugerido que o professor proponha Lições de Casa com recapitulação gramatical, através de exercícios do livro didático, e Pesquisas, individuais ou em grupo sobre os temas abordados ao longo do módulo. Em algumas SA, o professor também é orientado a estimular seus alunos a produzirem sínteses do conteúdo aprendido em atividades como *O que você aprendeu?* e *Eu aprendi* encontradas no *Caderno do Aluno*.

3.2.3 O Caderno do Aluno (CA) de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano

O *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, assim como o CP, cada volume contém, em média, 10 módulos, as chamadas *Situações de Aprendizagens*.

Figura 6: Capas dos Cadernos do aluno de Língua Portuguesa, volumes 1 e 2, nova edição 2014-2017.

Cada SA propõe uma sequência de atividades baseadas no trabalho com um gênero ou tipologia textual. As SAs contêm as seguintes atividades: *Leitura e Análise de texto*; *Pesquisa em grupo (ou individual)*; *Oralidade*; *Lição de casa*; e *O que eu aprendi*. Além dessas atividades, em alguns módulos também são apresentadas as seguintes propostas de atividades: *Estudo da língua*; *Atividade em grupo*; *Produção escrita*, *Você aprendeu?* e *Para Saber Mais*.

Leitura e Análise de texto são atividades baseadas na compreensão de textos, verbais ou não verbais, contidos no material. São propostas questões orais e escritas a respeito do conteúdo do texto, sua função comunicativa e as características estruturais do gênero. Algumas questões podem ser respondidas na própria apostila, outras devem ser escritas pelo aluno em seu próprio caderno.

Pesquisa em Grupo ou *Pesquisa individual* são propostas de investigação sobre os temas estudados em cada módulo. As orientações sobre a utilização do resultado das pesquisas geralmente recaem sobre a realização de uma síntese no caderno, uma discussão com os colegas de classe ou uma exposição.

As atividades intituladas de *Oralidade* têm o objetivo de estimular os alunos a se expressarem oralmente em público, com falas mais monitoradas e formais. As sugestões são exposições orais sobre os temas pesquisados, debates, comentários e discussões em pequenos grupos sobre os temas abordados nas SA. Já as propostas de *Lição de casa* trazem exercícios de recapitulação gramatical e pesquisas no livro didático.

O tópico *Eu aprendi* é apresentado em forma de quadro e propõe que os alunos realizem uma síntese dos conteúdos estudados na SA. Já o tópico *Você aprendeu?* consiste na sistematização dos conteúdos trabalhados e dos novos conhecimentos construídos ao longo das aulas desse módulo.

No tópico *Estudo da Língua*, é solicitado que os alunos pesquisem ou façam exercícios sobre conteúdos gramaticais que, posteriormente, os auxiliarão na etapa da *Produção Escrita* que consiste em produções de textos, em pequenos grupos ou individualmente. As atividades de produção de texto são compostas por etapas que o aluno deve seguir, desde a elaboração de um projeto de escrita, até o processo de revisão textual.

Após esta apresentação do histórico da introdução de materiais apostilados na educação brasileira, da implantação do sistema de ensino na rede de ensino paulista e da descrição do material apostilado da disciplina de Língua Portuguesa, utilizado nas escolas paulistas, iniciamos, no próximo capítulo, a análise do *Currículo Oficial de Língua Portuguesa* para o 9º ano do Ensino Fundamental quanto à orientação para o ensino da produção textual e das *Situações de Aprendizagem* do *Caderno do Aluno* que contemplam o ensino do artigo de opinião. Além disso, procedemos, também, à análise de textos produzidos pelos estudantes em aulas de língua portuguesa em que esses materiais foram utilizados.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Das prescrições do Currículo às atividades do Caderno do Aluno

Neste capítulo, abordamos questões concernentes às atividades didáticas destinadas ao ensino do *artigo de opinião*, objeto desta pesquisa. A partir da observação das atividades contidas nos Cadernos do Aluno (CA) e da análise das Situações de Aprendizagens (SA), buscamos verificar como se apresenta o ensino da produção do artigo de opinião, desde as prescrições aos docentes, contidas no Currículo de Língua Portuguesa (CLP)¹⁵, até as atividades efetivamente propostas aos alunos.

Primeiramente, tratamos das concepções de *Texto*, *Gênero* e *Discurso* contidas no CLP e da composição da grade de conteúdos prescritos para o 9º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, procedemos à análise das SAs do CA destinadas à aprendizagem da escrita do artigo de opinião.

Ao final do capítulo, analisamos seis artigos de opinião produzidos pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental, para compreendermos as principais características e dificuldades apresentadas pelos estudantes deste nível escolar.

4.1 O Currículo de Língua Portuguesa (CLP) e suas concepções de *Texto*, *Gênero* e *Discurso*

Ao apresentar os *Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa*, o Currículo do Estado de São Paulo ressalta que os conhecimentos linguísticos não devem ser reduzidos ao simples conhecimento da norma-padrão e salienta a necessidade de se considerar, no

¹⁵ Nesta pesquisa, utilizamos a edição do Currículo de Língua Portuguesa publicada em 2012.

cotidiano escolar, o aspecto social da língua “que, como organismo vivo e pulsante, transforma-se a toda hora e relaciona os textos com o momento de produção e de leitura” (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Além disso, no documento, verificamos a preocupação com o desenvolvimento da competência discursiva e com a promoção do *letramento*. Segundo os autores, “o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto” que, compreendido em sentido semiótico, pode combinar diferentes linguagens, não apenas a verbal. (SÃO PAULO, 2012, p. 32). Nessa direção, os autores complementam:

A principal propriedade de um texto é o que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito que se destina (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Podemos observar, nesse trecho, que o texto é compreendido como uma unidade comunicativa completa. Aspectos como suas propriedades comunicativas e sociointeracionais bem como suas relações com outros textos anteriormente proferidos (intertextualidade e interdiscursividade) não são indicadas como fundamentais para sua constituição. Constatamos, ainda, que não há referência aos dois elementos que determinam o texto como um enunciado concreto: a sua *intenção* e a *realização dessa intenção*, apontados por Bakhtin (2011[1959-61]) como propriedades relevantes em sua construção.

Ao abordar a natureza do *gênero*, o documento não adota a terminologia deste estudioso, apesar de indicar a obra de Bakhtin (2003; 2006) em suas referências bibliográficas. Assim, em lugar de “gênero do discurso”, utiliza o termo “gênero textual”, além de ressaltar que se trata de “modelos” de textos “orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional” (SÃO PAULO, 2012, p.32). Além disso, ao contrário de Bakhtin (2011 [1959-61]), que reconhece a natureza dialógica dos textos com outros

enunciados e concebe todo texto como sendo uma resposta a um discurso anterior, os autores do *CLP* salientam que um texto é uma produção individual moldada apenas pela esfera de utilização da língua. Nessa concepção, o gênero discursivo aparece como um modelo pronto, determinado pelas esferas sociais, produzidos por interlocutores para a comunicação.

De acordo com o *CLP*, o nível de letramento de um indivíduo é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais ele consegue interagir. Nessa direção, uma pessoa considerada letrada seria aquela capaz de compreender o funcionamento desses textos em sociedade e produzi-los adequadamente, a fim de alcançar os objetivos desejados.

O *discurso*, segundo o documento, é um produto de uma enunciação, que “esquematiza as experiências a fim de torná-las significativamente compartilháveis” (SÃO PAULO, 2012, p. 34). Nessa concepção, o discurso é tomado como sinônimo de materialidade do texto, organizado em um determinado gênero e inserido em uma situação comunicativa real.

Podemos dizer que, a despeito de recorrerem à teoria bakhtiniana para a elaboração da base teórica do Currículo de Língua Portuguesa, encontram-se, no documento, conceitos que merecem ser revistos. *Texto*, *Gênero* e *Discurso* aparecem como artefatos linguísticos utilizados pelos falantes de uma língua em situações sociais específicas. Suas propriedades intertextuais e interdiscursivas, bem como a natureza dialógica dos enunciados e a importância do contexto sócio-histórico na construção dos discursos, apontados por Bakhtin (2011[1959-61]), não são indicados como elementos essenciais a serem considerados no ensino de língua portuguesa.

Embora careça de uma discussão mais ajustada das propriedades discursivas dos textos, o *CLP* ressalta a importância de um ensino voltado ao trabalho do texto como centro da aprendizagem e destaca a necessidade de se trabalhar com o texto nas diversas situações comunicativas. Nesse sentido, o *CPL* salienta que:

A atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o **letramento** (SÃO PAULO, 2012, p. 32, grifo do autor).

Observamos que o encaminhamento metodológico proposto pelo *CLP* reconhece a necessidade de se desenvolver a competência discursiva do aluno por meio de atividades que propiciem a interação social em diferentes situações comunicativas. Nessa mesma direção, no que diz respeito ao estudo da língua como atividade social, ressalta que:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2012, p. 33).

Nesse segmento, ao reconhecer a língua como atividade sociointeracional, o *CLP* destaca a necessidade de se compreender o texto/enunciação como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto ressaltado refere-se às relações entre os sujeitos sociais como partes constitutivas dos enunciados. Desse modo, podemos dizer que há, no documento, o reconhecimento da importância do trabalho em sala de aula com o texto inserido em uma determinada esfera discursiva.

4.2 Conteúdos e Habilidades propostas para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

No início da apresentação dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II), o *CLP* ressalta que está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e parte do estudo do texto inserido em uma dada situação de comunicação como base para o estudo dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O documento salienta a natureza sócio-histórica do texto e propõe, para cada bimestre, um eixo de conteúdo, organizado em torno de uma situação comunicativa específica. No 1º e no 2º bimestres, os conteúdos estão organizados no eixo *Tipologias e gêneros textuais*. No 3º e no 4º bimestres, o eixo de organização dos conteúdos é denominado *Texto, discurso e história*. Além dos eixos de cada bimestre, os conteúdos são apresentados nas séries, a partir de outros aspectos organizadores como, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, de fala, de audição e os aspectos gramaticais da língua.

No que tange à metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos, verificamos que o CLP segue algumas premissas:

- Em todas as séries, no 1º bimestre, o eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano). O 2º bimestre, por sua vez, é organizado em torno do estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior. Já nos 3º e 4º bimestres desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva. Essa opção metodológica pareceu-nos articular três aspectos fundamentais nos estudos de língua contemporâneos: os agrupamentos tipológicos, os gêneros e o discurso.
- Em todos os bimestres, são apresentadas, em média, cinco Situações de Aprendizagem. Desse modo, para o estudo da tipologia argumentativa, no 1º bimestre da 8ª série/9º ano, são apresentadas cinco Situações de Aprendizagem; para o 2º bimestre, com o objetivo de estudar gêneros como o texto de opinião, são apresentadas mais cinco; e assim sucessivamente. Cada uma das Situações pode ser compreendida como uma proposta de sequência didática, com outras sugestões de encaminhamento no Caderno do Professor.
- Em cada Situação de Aprendizagem são desenvolvidos, em concomitância com o estudo tipológico, de gênero ou de discurso, dois aspectos:
 - a) Estudo de conteúdos: em todas as sequências didáticas, há conteúdos específicos sendo trabalhados (características de um gênero ou tipologia, aspectos gramaticais etc.) [...].
 - b) Desenvolvimento de habilidades centradas em quatro grandes competências: escritora, de leitura, de habilidades orais, linguística [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 39-40).

Ao observarmos a metodologia adotada, é possível compreendermos que o tratamento dado ao texto e ao gênero está diretamente ligado ao conceito de tipologia. Entendemos que a abordagem utilizada privilegia um ensino pautado na apreensão das características formais e funcionais dos agrupamentos tipológicos e na transposição dessa estrutura para os gêneros de

cada esfera social em detrimento do trabalho com o texto como discurso real proferido por um sujeito histórico-social, repleto de outras vozes sociais e juízos de valor.

As orientações seguintes: “Já nos 3º e no 4º bimestres desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva” (SÃO PAULO, 2012, p.39), permitem observarmos uma compartimentalização do ensino que separa *texto* e *discurso*. Entendemos que, ao proceder dessa maneira, o *CLP* favorece um ensino voltado ao gênero como um modelo a ser seguido e “montado” como um verdadeiro quebra-cabeça. Nessa direção, o *discurso* seria a aplicação desse modelo em uma situação comunicativa real.

Reproduzimos, a seguir, os quadros contendo os conteúdos e habilidades propostos pelo *CLP* para o 9º ano do Ensino Fundamental, apresentando-os por bimestres:

Quadro 02: Conteúdos e habilidades para o 1º bimestre, p.70-71

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Traços característicos de textos argumentativos. Traços característicos de textos expositivos. Estudos de gêneros da tipologia argumentativa. Estudos de gêneros da tipologia expositiva. Argumentar e expor: semelhanças e diferenças. Estudos linguísticos: marcas dêiticas; pontuação; elementos coesivos (preposição e conectivos); concordâncias nominal e verbal; questões ortográficas; pronome relativo; adequação vocabular; período simples; crase. Variedades linguísticas. Conteúdos de leitura, escrita e oralidade: Leitura, produção e escuta de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação. Interpretação de textos literários e não literários: leitura em voz alta; inferência; coerência; paragrafação; Etapas de elaboração e revisão da escrita; Elaboração de fichas; Apresentação oral. Roda de conversa.</p>	<p>Ler e interpretar textos argumentativos, inferindo seus traços característicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar textos argumentativos e construir quadros-síntese. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Debater oralmente sobre temas variados, selecionando argumentos coerentes para a defesa de um dado ponto de vista. • Identificar tipos de argumentos em textos de opinião. • Produzir resenhas utilizando os conhecimentos adquiridos sobre textos argumentativos • Analisar temas diversos, selecionando argumentos que justifiquem pontos de vista divergentes. • Fruir esteticamente objetos culturais. • Saber revisar textos, reconhecendo a importância das questões linguísticas para a organização coerente de ideias e argumentos.

Quadro 03: Conteúdos e habilidades para o 2º bimestre, p. 72-73

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Estudo de gêneros textuais da tipologia argumentativa.</p> <p>Estudo de gêneros textuais da tipologia expositiva.</p> <p>Gênero textual artigo de opinião.</p> <p>Gênero textual carta do leitor.</p> <p>Estudos linguísticos: pontuação; figuras de linguagem; colocação pronominal; regências verbal e nominal; funções da linguagem., período composto por coordenação.</p> <p>Articuladores sintáticos argumentativos.</p> <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade:</p> <p>Leitura, produção e escuta de artigo de opinião, carta do leitor e outros gêneros em diferentes situações de comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipótese; Inferência; • Interpretação de textos literários e não literários; • Informatividade; • Etapas de elaboração e revisão da escrita; <p>Roda de conversa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos expositivos e argumentativos, inferindo seus traços característicos. • Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação Comunicativa. • Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista. • Analisar imagens do ponto de vista de seu caráter político. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Compreender, identificar e utilizar os mecanismos de coerência e coesão no texto. • Construir parágrafos argumentativos de acordo com o contexto da situação comunicativa. • Criar hipótese de sentido a partir de informações encontradas no texto. • Fruir esteticamente objetos culturais.

Quadro 04: Conteúdos e habilidades para o 3º bimestre, p. 74-75

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Discurso político: diferentes formas de representação</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos</p> <p>Construção de projeto político</p> <p>Estudos linguísticos: regências verbal e nominal; período composto por subordinação; conjunção; preposição; anafóricos; pontuação; período composto.</p> <p>Variedades linguísticas.</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade:</p> <p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político.</p> <p>Interpretação de textos literários e não literários: inferência; fruição; situacionalidade; leitura dramática; leitura em voz alta.</p> <p>Coerência e coesão.</p> <p>Informatividade.</p> <p>Leitura oral.</p> <p>Etapas de elaboração e revisão da escrita.</p> <p>Paragrafação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de Reelaboração. • Produzir versão final de um texto com marcas de intervenção. • Construir ponto de vista que represente o interesse do grupo majoritário. • Construir conceito de “ato político” a partir de situação de comunicação. • Construir opinião crítica a partir de informações e análises apresentadas. • Analisar imagens sob o ponto de vista de seu caráter político e social. • Realizar apresentação oral adequada à situação de interlocução. • Fruir esteticamente objetos culturais.

Quadro 05: Conteúdos e habilidades para o 4º bimestre, p. 76-77

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>Discurso político: diferentes formas de representação.</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos.</p> <p>Construção de projeto político.</p> <p>Estudos linguísticos: pontuação; período composto por subordinação; conjunção; crase; regências verbal e nominal; concordâncias verbal e nominal.</p> <p>Variedades linguísticas.</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade:</p> <p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político.</p> <p>Interpretação de textos literários e não literários: inferência; fruição; situacionalidade; leitura dramática; leitura em voz alta.</p> <p>Coerência e coesão.</p> <p>Informatividade.</p> <p>Leitura oral.</p> <p>Etapas de elaboração e revisão da escrita.</p> <p>Paragrafação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e analisar texto de estrutura opinativa. • Resumir texto opinativo. • Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade. • Reformular ideias, apresentando novos argumentos e exemplos. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. • Produzir uma versão final de um texto com marcas de intervenção. • Fruir esteticamente objetos culturais.

O *CLP* proposto para o último ano do Ensino Fundamental, assim como os documentos elaborados para as demais disciplinas, tem como fundamento duas competências fundamentais, a competência de leitura e de escrita. Os conteúdos propostos comportam três grandes eixos: *estudo de gêneros e tipologias*; *estudos linguísticos*; e *conteúdos de leitura, escrita e oralidade*.

Ao observarmos os quadros, vemos que, no 1º bimestre, é proposto o estudo dos traços característicos de textos expositivos e argumentativos e as semelhanças e diferenças entre expor e argumentar. O conteúdo trabalhado nesse bimestre está centrado nas tipologias expositivas e argumentativas e, nesse sentido, há diversos textos que exemplificam as

características de cada uma delas. Os gêneros estudados nesse bimestre são: a exposição oral, a resenha crítica e debate regrado.

No bimestre seguinte, o estudo das tipologias expositiva e argumentativa ainda está presente, porém, os estudos argumentativos ganham maior relevância e sistematização. Conteúdos como a classificação de argumentos e a construção do ponto de vista são estudados a partir de textos que tratam de um mesmo tema. É nesse bimestre que o gênero *artigo de opinião* aparece pela primeira vez no *CLP* para o Ensino Fundamental. Outro gênero textual presente no 2º bimestre é a carta do leitor.

O 3º e 4º bimestres apresentam conteúdos muito semelhantes. São propostos, para o segundo semestre do 9º ano, o estudo do *Discurso político*, das diferentes formas de representação e a construção de um projeto político, além de estudos linguísticos e dos demais conteúdos de leitura, escrita e oralidade presentes, também, nos bimestres anteriores. No terceiro bimestre, são trabalhados os chamados “textos de opinião” e, no último bimestre, o trabalho está voltado ao ensino do gênero *resumo* e novamente dos “textos de opinião”.

É possível observarmos que, no *CLP* proposto para o 9º ano, não há, no terceiro e no quarto bimestres, a continuidade e o aprofundamento dos estudos sobre o gênero *artigo de opinião*, iniciado no segundo bimestre. Os textos argumentativos continuam no foco do trabalho, contudo, mesmo sendo o *artigo de opinião* o gênero discursivo requerido nas avaliações externas propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a sistematização e a construção de conhecimentos acerca desse gênero ocupam apenas a metade de um bimestre do ano letivo.

A seguir, apresentamos um quadro em que podemos observar como se distribuem, no *CLP*, as produções textuais propostas para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 06: Produções textuais propostas ao 9º ano do Ensino Fundamental, p.70-77

9º ano	Tipologias	Gêneros
1º BIMESTRE	Expositiva e Argumentativa	Exposição oral. Resenha crítica. Debate regrado.
2º BIMESTRE	Argumentativa	Carta do leitor. Artigo de opinião.
3º BIMESTRE	Argumentativa	Texto de opinião
4º BIMESTRE	Argumentativa	Resumo. Texto de opinião.

O material apostilado, que antes era enviado às escolas bimestralmente e continha um volume para cada bimestre, tanto para o professor quanto para o aluno, foi modificado e, em 2014, passou a conter apenas dois volumes, um para cada semestre. Como foi exposto anteriormente, o material, tanto o *CP*, quanto o *CA*, é organizado em Situações de Aprendizagens (SA).

No 9º ano do Ensino fundamental, o primeiro volume do *CA* apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 07: Organização do *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa, volume 1, do 9º ano do Ensino Fundamental

Situações de Aprendizagem	Conteúdos e temas	Propostas de produção escrita
1. “Traços característicos da tipologia expo”	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e coletânea de textos expositivos; • Características estruturais dos textos expositivos, de acordo com o contexto; • Análise e comparação de textos expositivos; • Exposição oral sobre textos lidos e temas estudados; • Estudo dos pronomes pessoais. 	Produção de dois parágrafos argumentativos.
2. “Traços característicos do agrupamento tipológico argumentar”	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de textos argumentativos; • Leitura de coletânea de textos sobre um mesmo tema; • Características estruturais dos textos argumentativos, de acordo com o contexto; • Leitura e comparação de textos argumentativos. • Escrita de justificativas sobre questões de múltipla escolha. 	Produção de três parágrafos expositivo-argumentativos.
3. “O diálogo entre as tipologias textuais na composição do gênero”	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de resenha; • planejamento, esboço, revisão, textualização, destino; • Leitura de resenhas e de comentários sobre filmes; • Elaboração de fichas; • Análise e interpretação textual; • Análise linguística. 	Produção de uma resenha sobre filme.
4. “Debater é mais que trocar ideias”	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da estrutura do debate regrado; • Tipos de debate regrado; • Organização de debates. 	<p>Variedades linguísticas</p> <p>1º Texto (em grupo): acordo entre comprador e vendedor (situação de compra e venda de gado);</p> <p>2º Texto (individual): carta de intenção (pedido de emprego).</p>

Continua

Continuação

Situações de Aprendizagem	Conteúdos e temas	Propostas de produção escrita
5. “Recapitulando conteúdos”	<ul style="list-style-type: none"> Sistematização dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores; Estudo do SARESP; Escrita de relatos; Avaliação. 	Produção de um comentário sobre imagens apresentadas.
6. “Escrita de parágrafos argumentativos”	<ul style="list-style-type: none"> Paragrafação; Articuladores sintáticos argumentativos; Tipos de argumento; Textos de opinião. 	Produção de parágrafos argumentativos: introdutórios e de desenvolvimento do tema.
7. “Textos de opinião e seu contexto comunicacional”	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos de opinião; A importância do contexto comunicacional na análise de textos opinativos; Pesquisa; Escrita de resenha; Leitura de textos literários para fruição. 	Produção de uma carta do leitor.
8. “Produzindo um artigo de opinião”	<ul style="list-style-type: none"> Elementos estruturadores do artigo de opinião; Produção escrita de artigo de opinião; pesquisa sobre temas para serem debatidos; Leitura literária para fruição. 	Produção de um artigo de opinião (em grupo)
9. “Recapitulando conteúdos”	<ul style="list-style-type: none"> Sistematização dos conteúdos das etapas anteriores; Escrita de carta do leitor. Avaliação. 	Produção de carta do leitor e artigo de opinião (organizando os parágrafos produzidos nas SAs anteriores).

A partir da observação dos conteúdos propostos no primeiro volume da última série do Ensino Fundamental, é possível verificar que o trabalho com os textos argumentativos é iniciado na segunda SA e continua nas demais através do trabalho com diferentes gêneros

textuais argumentativos. Ao longo das *SAs*, são propostas leituras de textos variados sobre diversos temas como segurança, adolescência, racismo, entre outros, para constituírem a base temática das produções textuais dos alunos.

O trabalho com o gênero *artigo de opinião* aparece pela primeira vez na 9ª Situação de Aprendizagem do primeiro volume do material apostilado do 9º ano e é retomado no momento de sistematização dos conteúdos aprendidos, na última *SA* do primeiro volume do *CA*, apenas como uma proposta de organização dos parágrafos argumentativos produzidos na 7ª *SA* do mesmo volume. Por esta razão, o foco da análise de nossa pesquisa serão as *SAs* 7, 9 e 10 do primeiro volume do *Caderno do Professor* do 9º ano do Ensino Fundamental.

O segundo volume do *CA*, destinado aos alunos do 9º ano do Ensino fundamental, apresenta as seguintes *SAs*:

Quadro 08: Organização do *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa, volume 2, do 9º ano do Ensino Fundamental

Situações de Aprendizagem	Conteúdos e temas	Propostas de Produção escrita
1. “Discutindo para fazer escolhas”	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de ponto de vista; • Análise e comparação de dados; • Características de apresentação oral; conceitos linguísticos. 	Produção de análise comparativa escrita
2. “Será que estamos fazendo política?”	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de definições (escolha política); • comparação entre a Situação de Aprendizagem e outras que envolvam decisões coletivas; • análise de dados; pesquisa com fontes orais; • organização de síntese; estudo de conceitos linguísticos; • pontuação. 	Produção de um texto opinativo a partir das discussões realizadas nas aulas. Produção de uma síntese das discussões sobre o tema política.
3. “Mudança de rumos: a escola está querendo proibir... E agora?”	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulação da tipologia argumentativa; • traços característicos do gênero “texto de opinião”; • análise de situações políticas em contexto histórico dinâmico; • primeira versão do texto de opinião; • conceitos linguísticos; período. 	Produção de um “texto de opinião”

Continua.

Continuação

Situações de Aprendizagem	Conteúdos e temas	Propostas de produção escrita
4. “Adequando o texto de opinião à situação comunicativa”	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do texto de opinião. • Adequação do texto à situação comunicativa. • Período composto por subordinação; • Crase. • Conjunção. • Pontuação. 	Revisão do texto de opinião
5. “Seleção do texto e apresentação à direção da escola”	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos produzidos. • Seleção de artigos de opinião para apresentar à direção da escola hipotética; recapitulação sobre apresentação oral. • Revisão dos conteúdos. • Estudo do período composto. 	Produção de uma justificativa oral ou escrita sobre as escolhas dos textos selecionados.
6. “Pesquisando profissões”	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre profissões; Áreas de interesse. • Tabulação de dados. • Interpretação de textos. • Organização, coleta e seleção de informações. • Produção de texto de opinião; resumo. 	Produção de texto opinativo sobre profissões de interesse.
7. “Qual é o melhor roteiro para nossa semana de profissões?”	<ul style="list-style-type: none"> • Reavaliação dos interesses pelas profissões pesquisadas. • Semana de Profissões. • Avaliação das propostas a partir de critérios preestabelecidos. • Estudo do texto com estrutura argumentativa. 	Resumo de texto narrativo ou argumentativo indicado pelo professor.
8. “Tomando uma decisão coletiva”	<ul style="list-style-type: none"> • Votação. • Elaboração de texto opinativo. • Discussões em grupo. • Preenchimento de fichas. • Paragrafação. • Conjunções. • Ortografia. 	Produção de texto opinativo.
9. “Apresentações finais: avaliando resultados”	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Semana de Profissões. • Avaliação. 	Exercícios escritos

A disposição dos conteúdos ao longo dos bimestres permite-nos observar que a organização dos eixos favorece a ruptura entre gênero e discurso e promove o entendimento desses conceitos como elementos estanques. Nos dois primeiros bimestres, é proposto o trabalho com os gêneros, “carta do leitor” e “artigo de opinião”. Já nos dois últimos bimestres, observamos que não há menção a qualquer gênero. Nestas etapas, encontramos apenas uma referência à esfera do “Discurso político” e a termos como “gêneros argumentativos”, “textos opinativos” e “textos de estrutura opinativa”.

Observamos que a terminologia apresentada no *CLP* revela uma concepção tradicional do ensino que promove a compartimentalização do ensino-aprendizagem, sobretudo no trabalho com texto, apresentado como um bloco a ser montado e construído a partir de sequências tipológicas pré-estabelecidas. Isso contradiz o que está exposto no texto introdutório a respeito da necessidade de um trabalho centrado no texto em uma dada situação comunicativa e da consideração de sua dimensão sócio-histórica, no que tange à organização dos conteúdos.

No segundo volume do *CA* do 9º ano, observamos que não há uma *SA* dedicada ao trabalho com o gênero *artigo de opinião*. Embora as *SAs* apresentadas nesta apostila deem continuidade ao trabalho com textos argumentativos, não contemplam gêneros discursivos específicos. Por esta razão, dedicamo-nos apenas à análise das *SAs* (7, 9 e 10) do 1º Volume do *CA* destinadas ao trabalho com esse gênero discursivo, conforme já o dissemos.

Quanto à metodologia de ensino, de acordo com o exposto à página 32 do primeiro Capítulo desta pesquisa, os PCNs de *LP* sugerem a adoção de projetos e módulos didáticos. Os projetos, segundo o documento, são considerados ferramentas que apresentam muitas vantagens pedagógicas, pois aumentam o compromisso e o envolvimento dos alunos com as atividades, possibilitam a flexibilização do tempo e apresentam um caráter interdisciplinar. Os módulos didáticos, denominado por Dolz e Schneuwly (2004) como *sequências didáticas*, são

definidos nos Parâmetros como “sequências de exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados” (PCN, 1998, p.87-88).

Podemos dizer que, no modelo de Situações de Aprendizagem adotado pelo *CLP*, ao contrário do que é prescrito nos PCNs, não são apresentados projetos que envolvam os estudantes com as atividades e possibilitem a flexibilização do tempo e a interdisciplinaridade. Além disso, não há, no CA, uma organização progressiva dos conteúdos de forma que o aluno possa aprender a respeito dos elementos discursivos de cada gênero.

Na sequência, procedemos à análise das Situações de Aprendizagem (7, 9 e 10) do 1º volume do CA, destinadas ao trabalho com o artigo de opinião, para verificarmos como estão organizados os encaminhamentos propostos aos alunos quanto à aprendizagem da produção desse gênero discursivo, bem como sua conformidade com o que está prescrito no CLP e com as teorias que abordam o assunto.

4.2.1 Situações de Aprendizagem 7 – “Escrita de parágrafos argumentativos”

No Caderno do aluno, a Situação de Aprendizagem 7 distribui-se por quatro páginas e está organizada em oito seções: 1. “Atividade em grupo”; 2. “Leitura e análise de texto”; 3. “Pesquisa individual”; 4. “Pesquisa em grupo”; 5. “Oralidade”; 6. “Produção escrita”; 7. “Estudo da língua”; 8. “Lição de casa”.

A SA inicia-se com a seção *Atividade em grupo*. Assim como nas demais SAs do CA, não há texto ou comentário explicativo sobre as atividades que serão propostas nessa unidade, bem como não há sumário contendo as seções que serão apresentadas. Logo no início da SA, os alunos recebem as seguintes orientações:

Quadro 9: Transcrição das orientações aos alunos, p. 62

- Em grupo, façam a leitura das filipetas entregues pelo professor. Elas são as partes que compõem um artigo de opinião.
- Observem se, nos parágrafos que compõem cada uma das filipetas, há argumentos e algumas expressões que os introduzem. Essas expressões vão ajudar na hora de retomar o texto.
- Remontem o texto, considerando: a apresentação do tema, o tema e o ponto de vista do autor; a ordenação de argumentos que defendam esse ponto de vista; a conclusão a que o autor chega ao final de sua discussão.
- Apresentem, em cartolina, a montagem do texto, justificando por que escolheram determinada ordem para organizar os parágrafos.
- Acompanhem a leitura que o professor fará do texto original, mostrando-lhes a sequência de ideias do autor¹⁶.

Em seguida, na seção *Leitura e análise de texto*, apresenta-se o texto na íntegra, retirado do site do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Trata-se do artigo de opinião *Poder do cidadão*, do autor Herbert de Souza. Ao final do texto, são apresentadas referências ao nome autor, local de publicação, *site* e data de acesso. O contexto de produção (dados sobre o autor, data da publicação do texto etc.), bem como informações sobre as atividades do IBASE não são fornecidas. Além disso, não há referência ao gênero discursivo *artigo de opinião* e sua esfera de circulação. Entendemos que essa abordagem do texto desvinculada do uso real da língua não favorece a compreensão do artigo de opinião como um texto da esfera jornalística que circula socialmente.

Na sequência, após a apresentação do texto, propõe-se aos alunos que respondam às seguintes questões:

¹⁶ No caderno do professor, na seção *Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 7*, o docente é alertado de que encontrará o artigo de opinião “O poder do cidadão”, de Herbert de Souza na página seguinte, mas que poderá optar por outro texto de sua preferência. Em seguida, é avisado que o texto também está, na íntegra, no Caderno do Aluno (CA). Orienta-se, também, que atividade seja conduzida sem que o aluno veja o texto.

Quadro 10: Transcrição das questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, p.63

1. O texto do sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, pode ser considerado argumentativo. Por quê?
2. Qual o tema central desse texto?
3. Qual o ponto de vista defendido pelo autor?
4. Selecione alguns argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista.
5. Você concorda com os argumentos apresentados por Herbert de Souza?
6. O autor do texto faleceu em 1997. Em sua obra, os temas cidadania e combate à pobreza são constantes. Em sua opinião, esses temas ainda são atuais para a realidade brasileira? Justifique sua resposta

Apesar de apresentar algumas questões a respeito do conteúdo do texto, podemos observar que o foco da atividade consiste na aprendizagem da estrutura do gênero, uma vez que a atividade é iniciada com as partes do texto e, somente depois, procede-se à leitura do texto na íntegra. Entendemos que esse tipo de atividade revela uma concepção de texto como um “modelo” cujas partes devem ser montadas na sequência dita “correta”, de acordo com os objetivos do autor.

As propriedades discursivas do texto e elementos como contexto sócio-histórico, esfera de circulação, intenções do autor, relações sociais entre os interlocutores e interdiscursividade não são contempladas na atividade de leitura proposta pelo CA, o que contradiz o que está prescrito no CLP. No momento da leitura, não são oferecidas informações a respeito do autor, ou seja, os únicos dados apresentados aos estudantes são os que aparecem na sexta questão dessa atividade e correspondem à data de seu falecimento e aos temas tratados em sua obra.

Observamos, assim, que a condução da atividade de leitura do artigo de opinião é voltada exclusivamente à observação e descrição dos articuladores e não contempla outros fatores de análise textual, assim como outros aspectos que envolvem a composição do gênero.

De acordo com o que expusemos à página 57 do Capítulo 2 desta pesquisa, Amossy (2011) ressalta que ao analista cabe a tarefa de distinguir as estratégias argumentativas selecionadas pelo autor do texto, da argumentatividade inerente a todo discurso. Nessa direção, entendemos que uma atividade de leitura, voltada ao desenvolvimento da criticidade e preocupada em desvendar a visão do autor do texto em relação à questão polêmica que está sendo discutida, não pode ignorar a análise dos elementos linguístico-discursivos que compõem o texto analisado.

Em seguida, na seção *Pesquisa Individual*, os alunos são convidados a pesquisarem sobre Herbert de Souza e sua campanha *Ação da cidadania contra a fome*. De acordo com o CA, essa pesquisa, posteriormente, poderá servir de base para a produção de um artigo de opinião sobre a fome, a ser publicado, em um blog. Entendemos que a pesquisa permite que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o tema e forneça dados que podem ser utilizados futuramente em outras produções textuais, entretanto, a temática da fome não é abordada, posteriormente, pelo material e os alunos não são convidados a refletirem ou mesmo produzirem textos sobre esse assunto.

A atividade seguinte, proposta no CA, é a seção *Pesquisa em grupo*. Nela, os estudantes recebem algumas orientações:

Quadro 11: Transcrição das orientações aos alunos, p. 64

1. Em grupo, preparem uma lista com temas sobre os quais vocês desejam escrever e possam facilmente opinar. Ela será a fonte para que escrevam posteriormente alguns parágrafos.
2. Organizem-se em grupos, considerando o interesse em comum por algum tema específico.
3. Façam uma pesquisa sobre o tema escolhido, na internet ou em livros indicados pelo professor, e selecionem alguns textos, lendo-os e organizando fichas com os principais dados.
4. Conversem sobre suas impressões e dúvidas e, se for necessário, peçam ajuda ao professor. Posicionem-se sobre o tema, selecionando alguns argumentos com os quais possam defender seu ponto de vista. Esses argumentos devem ser baseados na leitura que fizeram dos textos e nos conhecimentos que vocês já possuem sobre o tema

Na próxima seção, *Oralidade*, propõe-se que os alunos organizem um ciclo de palestras sobre os temas estudados na *Pesquisa em grupo*. Trata-se da criação de um espaço de conversa e troca de opiniões sobre temas escolhidos pelos próprios estudantes. Para esse ciclo de palestras, orienta-se que preparem uma apresentação oral, considerando: o público alvo (pais, professores, funcionários e demais alunos da escola, além de algum especialista no assunto) e a função comunicativa do gênero “palestra”.

As atividades propostas nas seções *Pesquisa em Grupo* e *Oralidade* sugerem que os alunos escolham temas de seu interesse para poderem pesquisar e, posteriormente, apresentarem palestras para uma plateia. Observamos que, nessa atividade, não há a definição de temas comuns para todos os grupos, ou seja, se o professor não orientar os alunos quanto à temática do ciclo de palestras, torna-se difícil a delimitação do público alvo dessas apresentações. Entendemos que seria necessário definir, juntamente com os alunos, após as discussões de seus temas de interesse, um tema geral que pudesse ser desmembrado em subtemas para a composição do ciclo das apresentações. Uma alternativa de trabalho seria a escolha de um tema a partir de uma questão polêmica de grande apelo social que estivesse em destaque na mídia e despertasse o interesse dos estudantes, entretanto não há essa orientação.

Posteriormente, a seção de *Produção Escrita*, intitulada “Escrevendo parágrafos argumentativos”, propõe que os alunos escrevam, individualmente, parágrafos argumentativos sobre os temas pesquisados na seção “Pesquisa em grupo”. Em seguida, apresentam-se algumas orientações:

Quadro 12: Transcrição das orientações aos alunos, p. 65

- a) **parágrafo introdutório:** apresente o tema ao leitor; expresse marcas de sua opinião sobre o tema;
- b) **parágrafo de desenvolvimento do tema:** escreva um motivo ou uma razão que explique a opinião que têm sobre o tema (um argumento por parágrafo);
- c) **parágrafo conclusivo:** sintetize o que desenvolveram sobre o tema no decorrer do texto, fechando o raciocínio, mas deixe algumas possibilidades para que o leitor pense em novas questões relacionadas a ele.

Podemos observar que a atividade está baseada na produção de parágrafos isolados. Embora haja o objetivo de, posteriormente, utilizá-los para compor um texto em outra SA, entendemos que esse exercício apresenta-se como uma atividade descontextualizada, pois, em nenhum momento, os alunos têm o conhecimento dos objetivos de sua produção, seus possíveis interlocutores, ou mesmo a função comunicativa que esses parágrafos assumirão. Neste momento, essa produção escrita servirá apenas como um instrumento avaliativo.

A atividade de escrita de parágrafos argumentativos, proposta no CA, não considera fatores como contexto de circulação dos textos, possíveis interlocutores e propósito comunicativo. Trata-se de um exercício baseado na aprendizagem da estrutura dos três tipos de parágrafos encontrados em textos dissertativos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os alunos, nesta ocasião, tendem a não se sentirem motivados a escreverem, pois não veem sentido na atividade. Acreditamos que a escrita torna-se, nesse contexto, uma atividade mecânica, descontextualizada e sem nenhum propósito comunicativo real.

Na seção *Estudo da Língua*, propõe-se o seguinte exercício:

Quadro 13: Transcrição do exercício de estudo da língua, p. 65

A partir das explicações dadas pelo professor (e encontradas no livro didático), escreva, no caderno, duas sentenças para cada uma das conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas descritas a seguir:

- a) conjunção ou locução conjuntiva causal;
- b) conjunção ou locução conjuntiva temporal;
- c) conjunção ou locução conjuntiva concessiva;
- d) conjunção ou locução conjuntiva final;
- e) conjunção ou locução conjuntiva consecutiva;
- f) conjunção ou locução conjuntiva condicional;
- g) conjunção ou locução conjuntiva comparativa;
- h) conjunção ou locução conjuntiva proporcional;
- i) conjunção ou locução conjuntiva conformativa

Além dessa atividade, na seção *Lição de casa*, os alunos são orientados a realizarem, com o auxílio do livro didático, alguns exercícios de sistematização sobre os tipos de conjunção subordinativa ou locução conjuntiva, selecionados pelo professor.

Entendemos que, ao solicitar aos alunos que componham duas sentenças utilizando as conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas, não se está propiciando uma atividade relevante na construção de conhecimentos acerca dos elementos sintáticos responsáveis pela construção do texto. Questionamos o fato de que a solicitação ao aluno para que produza duas sentenças com cada uma das conjunções subordinativas, sem conhecer a finalidade comunicativa dessa produção, não se configura uma atividade pedagógica adequada. Esse tipo de exercício remete ao ensino tradicional de língua portuguesa que se voltava ao trabalho com a gramática normativa de forma mecânica e descontextualizada e contradiz o exposto no *CLP* que ressalta “os conhecimentos linguísticos não podem ser limitados apenas pelo conhecimento da norma-padrão” (SÃO PAULO, 2014, p32).

4.2.2 Situação de Aprendizagem 9 - “Produzindo um artigo de opinião”

A Situação de Aprendizagem 9 é composta de dez páginas e está dividida em onze seções: 1. “Oralidade”; 2. “Atividade em grupo”; 3. “Leitura e análise de texto”; 4. “Atividade em grupo”; 5. “Pesquisa em grupo”; 6. “Leitura e análise de texto”; 7. “Produção escrita”; 8. “Você aprendeu?”; 9. “Lição de casa”; 10. “Estudo da língua”; 11. “O que eu aprendi”.

A SA inicia-se com a seção *Oralidade*. Nela, propõe-se aos alunos que participem de uma roda de leitura, na qual o professor lerá alguns contos e poemas para que observem a fruição, e, em seguida, conversem sobre o que ouviram ou leram quanto aos temas tratados nos textos. Ao final da seção, há duas questões: a primeira, a respeito do posicionamento do eu lírico ou das personagens sobre os temas tratados, e a segunda, sobre a identificação dos alunos com suas posições¹⁷.

Posteriormente, na seção *Atividade em grupo*, propõem-se as seguintes questões:

Quadro 14: Transcrição das questões a, b, c, d, e e, p.74

a) Em sua opinião, o Brasil é um país racista? b) O que vocês acham desse tema? c) O que sabem sobre racismo? d) Já vivenciaram situações em que o racismo estivesse em foco? e) Há alguma relação entre esse tema e os textos lidos na roda de leitura anterior?

A atividade proposta permite que os alunos exponham seus conhecimentos, suas opiniões pessoais sobre o assunto (Racismo) e suas experiências. Além disso, auxilia os estudantes a observarem a relação entre o tema das questões e os textos lidos na atividade anterior. Em seguida, os alunos são instruídos a organizarem, em papel *kraft* ou cartolina, um quadro onde devem ser preenchidas duas colunas com argumentos “coerentes” para cada uma das respostas dadas à questão: *O Brasil é um país racista?*. Logo após, os alunos são

¹⁷ Nessa atividade, o professor é orientado a selecionar contos e poemas que abordem os temas preconceito ou racismo (CP, p. 95).

orientados a apresentarem o quadro aos demais estudantes da classe, para que as respostas sejam comparadas. Ao final da atividade, há ainda três questões:

Quadro 15: Transcrição das questões a, b e c, p. 74

a)	Quais são as razões para considerar o Brasil um país racista?
b)	Quais são as razões para não considerar o Brasil um país racista?
c)	Qual das colunas apresentou mais argumentos em defesa de seu ponto de vista?

Propõe-se, nessa atividade, que os alunos preencham o quadro com os argumentos baseados apenas na leitura de textos literários e nas experiências dos estudantes com o tema. Não são oferecidos aos alunos textos jornalísticos, históricos ou mesmo a opinião de outras pessoas, além do ponto de vista das personagens e dos alunos da classe. Elementos histórico-sociais dos fenômenos não são considerados no momento da construção dos argumentos.

Depois desse exercício, na seção *Leitura e análise de texto*, há dois artigos de opinião sobre o tema abordado na atividade anterior. O primeiro texto, *O racismo como consequência*, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães apresenta a ideia de que o Brasil é um país racista. Já no segundo artigo de opinião, da autora Mary Lucy Murray Del Priore, intitulado *O tempo não para*, a autora defende que falar em racismo significaria retornar ao século XIX e não reconhecer as mudanças ocorridas nos últimos tempos. As referências apresentadas permitem verificar que ambos os textos foram publicados no jornal Folha de S. Paulo, da seção Tendências/Debates, em 18 de novembro de 2006.

Embora haja, ao final de cada texto, referências ao nome dos autores, título, local e data de publicação dos textos, a atividade não propicia aos alunos a compreensão do contexto de produção e de recepção dos artigos de opinião apresentados. Os elementos verbo-visuais presentes na publicação original não são mantidos no CA e os demais elementos que compõem a página do jornal são ignorados. Assim, os alunos não são levados a reconhecer os

textos como gêneros discursivos reais, intencionalmente produzidos para um público específico.

Como ressaltamos à página 67 do Capítulo 2 deste trabalho, de acordo com Santos (2013, p.7), assim como em outros gêneros midiáticos, a temporalidade do artigo de opinião limita-se ao período de circulação do suporte no qual foi publicado e o espaço destinado a textos opinativos, em si, já apresentam muitas informações sobre a situação comunicativa. Essas informações são fundamentais para a compreensão do texto como um gênero discursivo e não podem ser desconsideradas no momento de sua interpretação, pois constituem uma parte significativa de sua forma composicional. Nessa direção, reconhecemos a importância de se recuperar a materialidade discursiva original dos textos trabalhados nos materiais didáticos destinados aos alunos.

Após as leituras dos dois artigos de opinião, propõe-se um exercício composto por sete questões que devem ser respondidas pelos estudantes, em seus cadernos:

Quadro 16: Transcrição das questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, p. 78

1. Com qual dos textos você se identificou mais? Em sua opinião, qual dos autores tem mais razão?
2. Antes de ler os textos, você já tinha opinião formada sobre o tema *racismo no Brasil*?
3. Identifique como os autores apresentam o tema do racismo, encontre a questão polêmica de cada um deles e verifique como organizam argumentos para defender seu ponto de vista.
4. Qual dos textos apresentou argumentos mais convincentes? Que argumentos são esses? Escreva-os no caderno.
5. Você manteve a sua opinião ou a modificou, influenciado pelas leituras?
6. A leitura dos textos contribuiu para que você ampliasse seu modo de compreender o tema em questão? Responda sim ou não e justifique.
7. Em sua opinião, o quadro elaborado no Item 2 da “Atividade em grupo” fornece recursos argumentativos para fazer defesa de seu ponto de vista? Por quê?

As questões propostas permitem que os alunos identifiquem a questão polêmica motivadora dos textos, o ponto de vista dos autores e os argumentos utilizados. Embora os estudantes sejam orientados a observar esses aspectos, a maior parte da atividade está voltada

à expressão da opinião pessoal a respeito do tema. Em relação aos interlocutores dos textos lidos, não há informações a respeito do suporte onde os textos circularam. Dessa forma, sem os conhecimentos a respeito da ideologia ou do público-alvo do jornal não é possível recuperar as condições de produção, a esfera de circulação e de recepção dos artigos de opinião e, assim, compreender as vozes sociais que permeiam o discurso.

A seção seguinte, *Atividade em grupo*, apresenta um quadro-síntese para ser preenchido pelos alunos para a análise das características dos dois artigos de opinião lidos na atividade anterior:

Quadro 17: Transcrição do quadro da *Atividade em grupo*, p.78 e 79

Características do gênero	Texto 1	Texto 2
O autor trata de um tema polêmico?		
Há uma questão polêmica definida. Qual?		
O autor expõe sua opinião sobre o tema de forma explícita. Em que trecho? Transcreva-o.		
Há marcas linguísticas que indicam a presença do autor no texto. Dê exemplos.		
O autor apresenta diversos tipos de recursos persuasivos complementares, tais como: argumento de autoridade, argumento de provas concretas, argumento com base em consenso. Indique, transcrevendo no espaço ao lado, o uso de um desses recursos.		
Em que meio de comunicação os dois artigos foram publicados?		
O autor escreve em primeira ou terceira pessoa? Anote um trecho que confirme sua resposta.		

Nessa atividade, observamos que não há a introdução de novos elementos de análise textual. Trata-se de questões voltadas apenas à identificação de elementos textuais como marcas de autoria, tipos de argumentos e suporte. Os efeitos de sentido construídos ao longo do texto por meio da seleção lexical e os fatores que compõem o gênero discursivo são ignorados no momento da análise dos textos. Como vimos à página 58 do Capítulo 2 desta pesquisa, Amossy (2011) ressalta que todos os elementos que compõem a situação concreta de enunciação e o gênero do discurso no qual a fala está situada, seus objetivos, regras e restrições, devem ser examinados no momento da análise. Assim, é importante a elaboração de exercícios que contemplem esses elementos e auxiliem os estudantes a reconhecerem o papel de cada um deles na construção do discurso argumentativo.

Depois do quadro, na seção *Pesquisa em grupo*, os alunos são orientados a pesquisarem na internet e/ou no livro didático o conceito de *intertextualidade* e anotarem no caderno pelo menos duas definições encontradas.

Posteriormente, apresenta-se novamente a seção *Leitura e análise de texto*. Nela, propõe-se aos estudantes que ouçam a música *O tempo não para*, de Cazuza e respondam a cinco questões:

Quadro 18: Transcrição das questões a, b, c, d, e e, p. 80

a) Você sabia que o título desse texto estabelece um diálogo com a música de Cazuza?b) Você conhece esse compositor?c) E conhece essa música? Em caso negativo, procure, na internet, sua letra e anote-a.d) Por que você acha que a autora faz essa relação entre dois textos tão diferentes?e) Em sua opinião, é importante conhecer a letra da música de Cazuza para compreender a intertextualidade existente entre os dois textos? Por quê?

Ao contrário do que está prescrito no *CLP*, a respeito da centralidade do texto no ensino da Língua Portuguesa, essa atividade propõe a aprendizagem de um conhecimento essencial para a compreensão textual por meio de uma pesquisa extraclasse descontextualizada e sem relação com a língua em uso. As questões sugeridas possibilitam uma reflexão sobre a relação que existe entre o texto de Pietro e a música de Cazuza, contudo, o conceito de intertextualidade é abordado nesse exercício sem a profundidade necessária e, assim, de modo restrito, considerado como um fenômeno isolado e explícito, ignorando a interdiscursividade que, muitas vezes, está implícita e requer que os leitores realizem inferências para compreendê-la.

Como já mencionamos à página 43 do Capítulo 1, Koch e Elias (2012, p. 125) ressaltam a importância, no ensino da produção de textos, de “chamar a atenção dos alunos para o fenômeno da intertextualidade”. Para as autoras, não se trata apenas de estabelecer relações entre os textos, como ocorre na atividade analisada, mas, principalmente, da compreensão do modo como elas se constroem, quais seus objetivos e o do modo pelo qual se posiciona frente aos textos com os quais dialogam. Entendemos, assim, que esse tipo de trabalho em sala de aula pode auxiliar os estudantes a observarem como se dá a construção da intertextualidade e a utilizarem os mesmos recursos em suas futuras produções de texto.

Em *Produção escrita*, os alunos são orientados a escolherem, em grupos, um tema de uma lista apresentada pelo professor sobre os quais devem produzir um texto. Cada tema apresentará uma questão polêmica, e os alunos são instruídos a escolherem e pesquisarem sobre os temas de seu interesse, a fim de ampliarem seu repertório sobre o assunto e organizarem os argumentos a serem utilizados no texto. Após a pesquisa, os grupos devem responder à questão formulada, produzindo dois artigos de opinião divergentes: um defendendo e um refutando o tema proposto. Para tanto, são apresentados alguns passos que devem ser seguidos pelos estudantes:

Quadro 19: Transcrição das orientações aos alunos, p. 81

- a) preparar um quadro que apresente uma coluna com argumentos a favor e uma coluna com argumentos contrários;
- b) dividir o grupo em subgrupos no momento da composição da escrita do artigo de opinião para que cada equipe possa se concentrar em apenas um dos lados da questão (a favor ou contra);
- c) cada subgrupo deve se encarregar de escrever o artigo, tomando o cuidado de planejar, textualizar, revisar, reelaborar;
- d) ao terminar e antes de apresentar os artigos a toda a classe, os subgrupos devem comparar os dois artigos que fizeram, observando se, de fato, conseguiram manter coerência na defesa de seu ponto de vista ao selecionar argumentos pertinentes.

Podemos observar que a principal atividade da SA, destinada ao ensino da produção do artigo de opinião propõe que a escrita seja realizada em grupo. Não há uma situação comunicativa real que estimule os alunos a produzirem seus textos e os auxilie na construção do texto, considerando os conhecimentos sobre os possíveis interlocutores e o seu contexto de recepção. A partir do exposto, entendemos que, nessa atividade, os estudantes são orientados a produzirem um texto que se assemelha à *dissertação escolar*, pois não há o reconhecimento dos aspectos discursivos do gênero *artigo de opinião*. Dessa forma, mais uma vez, o exercício contradiz o que é prescrito aos docentes no CLP:

Alguém, com seu trabalho físico e mental, produz um texto em determinado tempo e espaço. Esse texto será interpretado por outro indivíduo, com uma personalidade específica, que pode ou não estar nos mesmos tempo e espaço do produtor. A esse fato que leva em conta esses três eixos (tempo, espaço, indivíduo) na produção/recepção textual denominamos enunciação.

Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume-se como o responsável pelo ato de linguagem e um “você” constituído por esse eu enunciator do texto.

Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2012, p 33,34).

Além disso, no CA, propõe-se aos grupos que se dividam e produzam dois artigos de opinião, um contra e outro em defesa da questão polêmica. Observamos que os fatores de textualidade responsáveis pela construção da coerência textual não são trabalhados ao longo da atividade. Entendemos que os termos “textualizar”, “revisar”, “reelaborar” e “coerência” (SÃO PAULO, 2014, p. 81) não são abordados no exercício de modo suficiente e não se configuram orientações significativas para a composição do texto.

Como sabemos, a coerência de um texto é decorrente de múltiplos fatores. De acordo com o que expusemos à página 41 do Capítulo 1 deste trabalho, Koch e Travaglia (2014, [1990] p.71-100), ao retomarem os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), apresentam alguns fatores responsáveis pela construção da coerência textual: *elementos linguísticos; conhecimento de mundo, inferências, informatividade; focalização, intencionalidade e aceitabilidade*, entre outros. Apesar de propor aos alunos que verifiquem se conseguiram manter a coerência na defesa do ponto de vista por meio da utilização de argumentos pertinentes, o exercício proposto no CA não contempla o ensino ou mesmo a retomada desses fatores responsáveis pela construção da coerência e, assim, não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No Capítulo 1, mencionamos à página 44, o fato de que, para nós, o trabalho com os recursos de coesão e coerência em sala de aula pode possibilitar aos alunos uma maior compreensão do processo de composição de um texto, mostrando-lhes a importância desses elementos na construção da textualidade. Assim, ao ignorar esses recursos no momento de ensino da leitura e da produção de texto, o material didático revela um descompasso entre as teorias linguísticas sobre o assunto e o ensino proposto em sala de aula.

Como expusemos à página 70 do Capítulo 2, o *artigo de opinião* é um gênero escrito pertencente à esfera jornalística em que se defende uma tese sobre uma questão polêmica e têm por objetivo persuadir seu interlocutor e ajudá-lo a construir sua opinião sobre o fato ou

modificá-la. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), conforme abordamos à página 49, em razão de a argumentação ter o objetivo de conquistar a adesão daqueles a quem se dirige, ela deve estar totalmente relacionada ao auditório que deseja influenciar, ou seja, os conhecimentos sobre os interlocutores são fundamentais para a construção de discurso argumentativo eficaz. Nessa direção, observamos que há divergências entre as teorias que tratam do assunto e as atividades efetivamente propostas em sala de aula, uma vez que, nessa atividade, os alunos não sabem quem serão os possíveis interlocutores de seus textos e são orientados a produzirem os textos apenas como um exercício mecânico.

Em seguida, ainda na mesma seção, orienta-se que troquem os artigos com os demais alunos da sala, mas sem a preocupação de realizar correções ou intervenções. Após essa etapa, solicita-se que eles entreguem os textos ao professor, para que sejam avaliados e recebam as intervenções necessárias. Ao final desta etapa, os alunos devem reformular os artigos de acordo com as orientações do professor e, se a escola possuir um laboratório de informática, cada grupo deve montar um blog para a publicação dos textos. Caso não seja possível, de acordo com o CA, os artigos podem ser afixados no mural da escola.

Na seção *Você aprendeu?*, propõe-se aos estudantes que avaliem oralmente como foi o processo de escrita do artigo de opinião, observando como se deram as discussões sobre os temas, a organização dos argumentos e as dúvidas que surgiram.

Na seção *Lição de casa*, há um exercício no qual os alunos devem responder V (verdadeiro) ou F (falso) para algumas questões referentes à estrutura e características do gênero artigo de opinião, conforme reproduzimos:

Quadro 20: Transcrição das questões, de 1 a 10, p. 82

1. () em termos de estrutura, os dois textos lidos na seção “Leitura e análise de texto” se assemelham, uma vez que são organizados a partir de um mesmo princípio: contam histórias sobre pessoas que já sofreram preconceito racial.
2. () o gênero “artigo de opinião” é escrito com a função de discutir um tema, geralmente polêmico e controverso, presente em um determinado contexto social, argumentando e convencendo o leitor de uma ideia, influenciando-o, transformando os seus valores.
3. () em geral, a questão que dá origem aos artigos de opinião jornalístico é polêmica e obriga os autores a tomarem uma posição e defendê-la. Quando a questão não é objeto de discussão, os textos podem ser opinativos, mas não artigos de opinião escritos para jornais.
4. () pode-se dizer que a intenção comunicativa do artigo de opinião é persuadir, convencer ou tentar convencer o leitor de que o ponto de vista do autor sobre a questão polêmica é o correto, mediante a apresentação de justificativas relacionadas a um raciocínio coerente e coerente.
5. () o “artigo de opinião” é um gênero característico do jornalismo opinativo, publicado em livros teóricos sobre o tema debatido.
6. () o artigo de opinião pode ser impresso ou publicado em mídias com a internet.
7. () o artigo de opinião, por caracterizar-se como um discurso argumentativo, geralmente apresenta, em sua estrutura, uma questão polêmica diante da qual o autor toma uma posição e defende-a por um meio de argumentos que levam a uma conclusão.
8. () o autor do artigo de opinião, por meio da construção argumentativa, assume uma posição diante de uma questão polêmica relacionada a um tema proposto para discussão, refutando possíveis opiniões divergentes.
9. () quase sempre, o artigo de opinião é escrito em terceira pessoa, mas há vários artigos que são escritos em primeira pessoa.
10. () nos artigos de opinião, em geral, os verbos são conjugados no Presente do Indicativo ou do Subjuntivo na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos. Mas, também, são usados verbos no Pretérito quando se quer dar uma explicação ou apresentar dados.

Observamos, nessa seção, que o exercício apresentado contempla algumas características do gênero artigo de opinião. Porém, além de serem apresentadas apenas ao final da SA, trazem concepções do gênero como um modelo de texto, desconsiderando a dimensão discursiva e dialógica do *artigo de opinião*. Entendemos que as características do gênero (elementos composicionais, tema e estilo) e suas propriedades discursivas deveriam ser trabalhadas por meio da leitura de diversos artigos de opinião publicados em jornais e

revistas (impressos ou *online*), preservando a materialidade original de cada texto e recuperando seus contextos de produção e recepção.

Ao final da SA, propõe-se que se faça uma pesquisa no livro didático ou em uma gramática sobre as figuras de linguagem e que suas definições sejam anotadas no caderno. Além disso, os estudantes são orientados a realizarem exercícios de sistematização indicados pelo professor e a anotarem as possíveis dúvidas. Em seguida, com base no estudo das orações coordenadas, também é proposto que respondam às seguintes questões:

Quadro 21: Transcrição das questões a, b, c, e d, p. 83

- a) O que é um período composto por coordenação?
- b) Qual a finalidade das conjunções coordenadas para a construção desse período?
- c) Qual a diferença entre orações coordenadas assindéticas e sindéticas?
- d) Em grupo, retomem os textos que fizeram/leram para as atividades de produção escrita deste Caderno e selecionem:
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas assindéticas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas adversativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas aditivas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas alternativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas explicativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas conclusivas.

Novamente, o exercício proposto apresenta-se como um retorno às práticas tradicionais de ensino da língua, desvinculada de sua função sociointeracionista. Atividades como essa revelam uma concepção da gramática da língua como um elemento formal que deve ser memorizado, sem reflexão.

Finalmente, a última seção, *Eu aprendi*, propõe que os alunos escrevam no CA uma síntese dos conteúdos que aprenderam ao longo da SA .

4.2.3 Situação de Aprendizagem 10- *Recapitulando os conteúdos*

A Situação de Aprendizagem 10 do Caderno do Aluno contém oito páginas e está organizada em sete seções: 1. Leitura e análise de texto; 2. Oralidade; 3. Estudo da língua; 4. Produção escrita; 5. Lição de casa; 6. Pesquisa em grupo; 7. O que eu aprendi.

A SA inicia-se com a seção *Leitura e análise de texto*. Nela, há três textos. O primeiro, elaborado especialmente para o material apostilado, apresenta um comentário explicativo a respeito da função do *argumento de autoridade*, conforme reproduzimos a seguir:

Quadro 22: Transcrição do Texto 1, p. 84

Uma forma muito comum de fazer as pessoas acreditarem naquilo que dissemos é apresentar alguém que possa confirmar e/ou testemunhar a favor de nossa opinião. Trata-se de um argumento de autoridade, porque quem ouve ou lê o que a pessoa diz ou faz não costuma duvidar de sua palavra ou conduta.

O segundo texto pertence ao gênero *anúncio publicitário* e apresenta uma campanha de lançamento das novas lixeiras de coleta seletiva do Metrô de São Paulo: “*Sua garrafinha merece uma segunda chance*”. O anúncio reproduz a imagem de uma garrafa plástica retorcida após sua utilização e, abaixo, em tamanho reduzido, a imagem das lixeiras utilizadas nas estações de metrô paulistanas. A única referência à publicação do texto, encontrada no CA, é “Arquivo do Metrô de São Paulo”.

O *Texto 3*, veiculado pela Revista Exame (v.6, p.17, 20 mar.2002), produzido por Donizetti Wandick, intitulado *A banca revista*, informa os leitores a respeito da modernização

das revistas e traz a opinião de um proprietário de uma das mais antigas revistas do país, localizada na cidade de São Paulo. Ao final do texto, estão disponíveis referências contendo o nome do autor, nome da revista (volume e página), local e data de publicação.

Em seguida, propõem-se três questões: a primeira, a respeito da experiência dos estudantes na utilização de argumentos de autoridade; a segunda, sobre as marcas do anúncio que reforçam a intenção do Metrô de sensibilizar seus usuários; e a terceira, de múltipla escolha, sobre o objetivo do autor da reportagem ao colocar a fala do proprietário da revista. Questões que levem os estudantes a refletirem a respeito do papel escolhas realizadas pelos autores na construção do discurso e da intencionalidade são importantes para a formação de leitores críticos, entretanto, nesses exercícios, entendemos que o assunto não é abordado com a profundidade necessária.

Após esse exercício, há a seção *Oralidade*, na qual se propõe aos alunos que, em grupos, selecionem um *artigo de opinião* retirado de jornal, revista ou internet, discutam seu conteúdo e observem os argumentos utilizados pelo autor para a defesa de seu ponto de vista. Além disso, orienta-se que os estudantes anotem os resultados da discussão e organizem um quadro com as principais informações do texto (autor, título, lugar de publicação, tema, ponto de vista, argumentos utilizados e conclusões).

Em seguida, há um quadro informativo a respeito dos “Cuidados importantes na condução da análise” do *artigo de opinião*:

Quadro 23: Transcrição da explicação sobre o artigo de opinião, p. 86

A leitura de um artigo de opinião permite que vocês reconheçam a crítica ou defesa que o autor faz sobre uma determinada questão polêmica. No entanto, vocês não devem compreendê-la como uma verdade absoluta. Para compreender o contexto todo e posicionar-se diante do fato discutido, tomando partido do autor ou não, é preciso ter mais informações para confrontá-las. Para obtê-las, vocês devem pesquisar e estudar o tema do artigo.

Como mencionamos à página 51 do Capítulo 2 deste trabalho, Koch (2011), ao retomar Benveniste (1996), ressalta que a suposta neutralidade de alguns discursos é um mito, pois o discurso que se diz “neutro” ou ingênuo contém também uma ideologia. A autora salienta que a seleção lexical, por exemplo, é um recurso de grande relevância que deve ser observado na leitura de um texto, pois é através dele que se estabelecem as diversas relações presentes em um discurso (oposições, jogos de palavras, metáforas etc.). Nesse sentido, a autora ressalta que o ensino da língua materna deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências que os tornem capazes de refletir e atuar de forma crítica, na sociedade em que vive, por meio da língua.

A respeito da seleção lexical, como apresentamos à página 51 do Capítulo 2 desta pesquisa, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) ressaltam que raramente a escolha de um termo se apresentará livre de uma carga argumentativa. Por essa razão, as palavras que compõem um discurso precisam ser observadas no momento de análise da composição de um texto argumentativo, uma vez que elas foram selecionadas pelo seu autor e revelam sua forma de compreender o mundo. Nessa direção, entendemos que, ao orientar a leitura de um artigo de opinião, assim como de qualquer outro gênero argumentativo, o material didático deve auxiliar os alunos não só a reconhecerem a crítica ou defesa que o autor faz sobre uma determinada questão polêmica, mas também a identificarem e analisarem as escolhas lexicais realizadas pelo autor, para, assim, compreenderem a intencionalidade do texto e a posição do autor diante do tema abordado.

Conforme mencionamos à página 58 do Capítulo 2 deste trabalho, sobre os aspectos fundamentais para uma análise argumentativa, Amossy (2011, p.134) considera necessário:

- Estudar os argumentos em língua natural, na materialidade do discurso, como elemento integrante de um funcionamento discursivo global.

- Situar a argumentação, assim compreendida, em uma situação de enunciação precisa, da qual importa conhecer todos os elementos (participante, lugar, momento, circunstâncias etc.).
- Estudar a maneira como a argumentação se inscreve no interdiscurso, situando-se, quanto ao que se diz, antes e no momento na retomada da palavra, no modo da retomada, da modificação, da refutação, do ataque etc.
- Levar em conta a maneira como o *logos*, ou o emprego de argumentos em língua natural, alia-se, concretamente, ao *ethos*, a imagem de si que o orador projeta em seu discurso, e ao *pathos*, a emoção que ele quer suscitar no outro e que ele quer suscitar no outro e que também deve ser construída discursivamente.

Os quatro itens destacados por Amossy (2011) permitem observar que os encaminhamentos propostos no CA para a análise do artigo de opinião são insuficientes e não levam o aluno ao desenvolvimento de sua competência leitora de maneira satisfatória, uma vez que as atividades não auxiliam na compreensão dos elementos que compõem a situação comunicativa, bem como dos recursos argumentativos empregados na materialidade do discurso. Além disso, a abordagem metodológica apresentada revela que o material não está em consonância com os estudos que tratam desse tema.

Após essa orientação, o exercício propõe aos alunos que recortem os parágrafos do texto selecionado, misturem e troquem esses parágrafos entre os demais grupos, para que possam montar o texto. Orienta-se, também, que cada grupo apresente o texto montado em cartolina, explicando as escolhas realizadas. Ao final da atividade, os estudantes devem apresentar o texto original e observar as diferenças e semelhanças entre o original e a montagem realizada pelo grupo. Além disso, o professor deve organizar uma roda de discussão a respeito dos temas tratados nos textos selecionados, para que os alunos possam se posicionar contra ou a favor das questões polêmicas levantadas.

Observamos que, nessas atividades, o foco da análise está voltado à estrutura e ao tema dos textos. Não há a preocupação com o contexto de produção e de recepção dos artigos, bem como com as possíveis relações intertextuais. As orientações oferecidas aos estudantes favorecem o aprofundamento dos estudos dos alunos em um determinado assunto, porém não

contemplam a aprendizagem do gênero *artigo de opinião* como um gênero discursivo que circula em uma determinada esfera social.

As características apresentadas na materialidade original do artigo de opinião (caderno do jornal ou seção da revista/site), como já vimos, constituem elementos essenciais para a compreensão da esfera de circulação do texto e de todos os seus aspectos discursivos, por isso não podem ser desconsideradas no momento de sua interpretação. Ao desconsiderar a esfera discursiva em que os textos analisados estão imersos e todo o contexto extraverbal que permeia os artigos de opinião, a atividade didática não possibilita que os estudantes vivenciem a leitura como uma prática social, mas sim como um exercício de simples extração de informações.

Na seção seguinte, *Estudo da língua*, há a apresentação da crônica: *Medidas, no espaço e no tempo*, do autor Stanislaw Ponte Preta. Antes da leitura, os alunos são alertados sobre o fato de o texto ter sido retirado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 2007. Em seguida, os estudantes podem ler a referência bibliográfica do texto, posicionada abaixo da crônica. Não há informações complementares a respeito do autor ou sobre o livro “*Rosamundo e os outros*”, no qual o texto foi publicado. Em seguida, propõem-se algumas questões a respeito de relações estabelecidas por expressões, sinais gráficos de pontuação e metáforas presentes no texto.

A próxima seção, *Produção escrita*, organiza-se em duas atividades diferentes. Na primeira, orienta-se que os alunos retomem os parágrafos produzidos na atividade “Produção escrita” da SA7 e os organizem, a fim de que possam compor um *artigo de opinião*. Para tanto, sugere-se que utilizem alguns conectivos ou locuções conjuntivas estudadas anteriormente e, se necessário, acrescentem novas ideias e argumentos para finalizarem o texto. A segunda atividade consiste na produção de uma carta do leitor baseada em uma situação apresentada na SA ou a respeito de uma situação real que o aluno esteja vivenciando. Novamente, nessa

produção textual, temos a concepção do texto como um conjunto de frases e parágrafos que precisam ser montados adequadamente por meio de relações sintáticas realizadas através da utilização de conectivos ou locuções conjuntivas.

Mais uma vez, os aspectos discursivos como as relações entre os interlocutores, a apresentação de vozes controversas e as esferas de circulação dos textos a serem produzidos são ignorados ao longo da atividade proposta para a produção do artigo de opinião. Ao observarmos os exercícios propostos pelo CA, constatamos o foco do ensino voltado apenas à identificação de temas, questões polêmicas e argumentos utilizados, o que contraria o que está prescrito no CLP:

O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado (SÃO PAULO, 2012, p.36).

Além disso, no que tange ao ensino da estrutura do gênero artigo de opinião, verificamos que a atividade solicita que os alunos montem o texto, utilizando os parágrafos argumentativos, elaborados na SA7 a partir da estrutura prototípica de textos dissertativos. Como vimos à página 67 do Capítulo 2 deste trabalho, Perfeito (2006, p. 745-755), ao apresentar a estrutura do artigo de opinião, destaca os seguintes elementos:

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

Entendemos que a atividade proposta no CA não recupera elementos fundamentais da composição de um artigo de opinião. Dessa forma, as propriedades argumentativas e discursivas do gênero não são trabalhadas de maneira satisfatória e o exercício de produção escrita torna-se um processo mecânico muito diferente do que é proposto pelos autores que defendem uma perspectiva enunciativo-discursiva no trabalho com o texto.

Em *Lição de casa*, apresentam-se dois textos que devem ser lidos pelos estudantes para responderem três questões de múltipla escolha relacionadas à compreensão textual. O primeiro texto corresponde a uma carta de solicitação de uma moradora destinada ao prefeito de uma cidade a respeito de enchentes. O segundo texto é um anúncio publicitário de uma autoescola.

Após essa atividade, temos a seção *Pesquisa em grupo*. Nela, orienta-se que os estudantes pesquisem sobre o tema tratado no “Texto 1” da seção “Lição de casa” (enchentes), opinem sobre o assunto e apresentem, oralmente, relatos de algumas pessoas que já perderam bens e familiares durante uma enchente. Finalmente, na última seção, *O que eu aprendi*, os alunos podem escrever os conteúdos que aprenderam ao longo do segundo bimestre.

Conforme o exposto à página 36 desta pesquisa, Koch (2013, p. 32,33) apresenta três grandes sistemas de conhecimentos relacionados à leitura e à produção de texto: o *conhecimento linguístico* (conhecimento gramatical e o lexical), o *conhecimento enciclopédico* (conhecimento sobre o mundo que se encontra armazenado na memória) e, por fim, o *conhecimento sociointeracional* (conhecimentos que o produtor possui sobre as formas de “inter-ação” através da linguagem) e reconhece sua relevância na compreensão do processamento textual. Para a autora, esses conhecimentos são fundamentais no momento da produção textual, pois asseguram a eficiência da comunicação e auxiliam na compreensão do texto por parte leitor que, por sua vez, também necessita mobilizar tais saberes. No entanto,

apesar da importância de atividades que contemplem esses elementos, nos exercícios analisados, não verificamos um trabalho voltado ao desenvolvimento de tais conhecimentos.

No CA, ao invés de atividades destinadas ao ensino da competência discursiva, verificamos, nas comandas dos exercícios, apenas instruções imperativas como, “façam a leitura dos textos a seguir”, “produzam dois artigos de opinião”, “reformulem o artigo”, que não contribuem para a aprendizagem ou revisão dos fatores, estratégias e conhecimentos envolvidos no momento da leitura e da produção textual.

Entendemos, a partir do exposto, que os encaminhamentos metodológicos das atividades propostas no CA contradizem o que está prescrito no CLP a respeito do ensino da produção de textos. Ao apresentar textos totalmente desvinculados de seus contextos de circulação e de recepção, referências bibliográficas incompletas e ao desconsiderar a importância do momento histórico-social, as atividades propostas pelo CA favorecem a aprendizagem do gênero *artigo de opinião* apenas como um modelo de texto argumentativo-dissertativo. Essa concepção revela um retorno ao ensino tradicional que valoriza a escrita como prática mecânica que leva à aprendizagem das regras da língua por meio do treino e repetição de esquemas textuais preestabelecidos.

Como expusemos à página 44, a partir dos estudos apresentados no Capítulo 1 deste trabalho, reconhecemos a importância de se contemplar no ensino, de forma sistemática, os fatores linguísticos, cognitivos, intertextuais e sociointeracionais envolvidos no processo de produção textual. Entendemos que, em sala de aula, devem-se promover atividades que contribuam para a aprendizagem dos recursos de coesão e coerência, a fim de possibilitar aos alunos uma maior compreensão do processo de composição textual. Contudo, não foi possível verificar, no Caderno do Aluno destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, exercícios que contemplassem tais conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva.

Pelo que expusemos, podemos dizer que há discrepância entre os encaminhamentos propostos para o ensino da produção escrita do artigo de opinião no *CA* e o que está prescrito tanto nos PCNs, quanto no próprio Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Além disso, no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação de leitores e produtores de texto, observamos um distanciamento das práticas destinadas ao ensino em sala de aula quanto às teorias linguísticas que tratam do assunto.

Para finalizarmos o percurso desta pesquisa, a seguir, procedemos à análise de seis artigos de opinião produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em aulas de língua portuguesa, em que foram utilizados os materiais que acabamos de analisar, *CA* e *CLP*, para compreendermos as principais características e dificuldades apresentadas pelos estudantes deste nível escolar quanto à produção desse gênero discursivo.

Antes de iniciarmos as análises, apresentamos a descrição da atividade proposta pelo programa *Avaliação da Aprendizagem em Processo*, que motivou a produção textual dos textos dos alunos.

4.3 Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)

Os textos analisados nessa pesquisa, como já dissemos, foram coletados no segundo semestre de 2014 em duas turmas de 9º ano de uma escola estadual (9º ano A e 9º ano B) e fazem parte de uma avaliação externa proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) chamada *Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*. Essa avaliação teve início em 2011 e consiste em uma ação para analisar o nível de aprendizagem dos alunos e, com isso, traçar estratégias e metas para garantir a melhoria da aprendizagem nas escolas.

A *AAP* é enviada semestralmente pela SEE-SP e aplicada pelos próprios professores de cada unidade escolar, tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio. São avaliadas

as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação de Língua Portuguesa é composta por duas provas: uma objetiva, contendo dez questões de múltipla escolha, e uma prova de produção textual. Para esta pesquisa, foram coletadas 52 produções textuais.

4.3.1 Proposta de produção de texto da AAP

A avaliação de produção textual da AAP, aplicada no segundo semestre de 2014 aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, distribui-se em quatro páginas e contém três textos motivadores. Logo no início da atividade, há uma recomendação:

Quadro 24: Orientação inicial (Avaliação da Aprendizagem em processo), p.1

Caro aluno, a partir da leitura dos textos motivadores e, com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião em norma padrão da língua portuguesa, para ser publicado no jornal do bairro ou de sua região, sobre o tema: **Rolezinho: direito dos jovens?**

Em seguida, são apresentados três textos para a leitura. O primeiro texto, veiculado pelo *site* vejasp.abril.com.br, faz parte de uma reportagem que aborda o estilo dos jovens adeptos do “Rolezinho”. O título do texto é “*Cultura do Rolê, os gostos musicais, a moda e a linguagem dos adolescentes do movimento*”. Nele, são apresentadas as descrições de três adolescentes famosos, considerados ídolos dos jovens adeptos desse movimento: Daleste, Dimenor DR e Guimê.

Figura 07: Texto 1 (Avaliação da Aprendizagem em processo)

Após a descrição desses jovens, encontra-se uma lista com algumas das gírias utilizadas pelo grupo.

Figura 08: 2ª parte do Texto 1 (Avaliação da Aprendizagem em Processo)

O texto II refere-se a uma música de Dinho e Júlio Rasec (“Mamonas Assassinas”), intitulada *Shopis Centis*, na qual um rapaz narra a experiência de sua primeira ida ao shopping

com sua namorada e expõe seu estranhamento e dificuldade de compreensão daquele novo ambiente.

Figura 09: Texto 2 (Avaliação da Aprendizagem em Processo)

Por último, o Texto III, trata-se da charge “*SHOPPING*” que reproduz a imagem de dois policiais. Nela, um dos policiais alerta o outro sobre o perfil das pessoas que não podem entrar no shopping e seu parceiro responde: “Quais tipos? Os parecidos com a gente?” (São Paulo, 2014b, p.3).

Figura 10: Texto 3 (Avaliação da Aprendizagem em Processo)

Após as leituras, o aluno é convidado a produzir seu próprio texto, um *artigo de opinião* sobre o tema “*Rolezinhos: direito dos jovens?*”. (SÃO PAULO, 2014b, p.3). Em seguida, orienta-se:

Quadro 25: Orientação sobre a organização dos argumentos - Avaliação da Aprendizagem em processo, p.3

Lembre-se de selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defender seu ponto de vista sobre o tema, ou seja, você deve se posicionar a favor ou contra o assunto em foco, deixando claro o que você pensa a respeito.

Antes de o estudante iniciar a produção, são apresentadas a seguintes orientações:

Quadro 26: Orientação para a produção textual - Avaliação da Aprendizagem em Processo, p. 3

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o leitor de seu texto compreenderá o que você escreveu.
3. Passe o rascunho a limpo, utilizando caneta azul ou preta.
4. Capriche na letra!
5. Não se esqueça do título.
6. Escreva seu texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa.
7. Seu texto não será avaliado se tiver menos de 7 linhas.
8. Não serão consideradas as produções que configurarem cópias dos textos motivadores.

Podemos observar que os textos motivadores apresentados na *AAP*, embora abordem temas relacionados à proposta de produção textual (Rolezinho), não pertencem ao gênero *artigo de opinião*. Entendemos que essa metodologia não é adequada, uma vez que os gêneros discursivos selecionados não oferecerem informações relevantes sobre o movimento do “Rolezinho” que possam contextualizar o evento e repertoriar os alunos, para auxiliá-los na construção de sua tese, sequer apresentam propriedades argumentativas. Além disso, observamos que, na atividade de leitura, não são recuperados os contextos de produção, circulação e recepção desses textos.

Embora o aluno seja orientado a produzir seu texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa, os dois primeiros textos motivadores apresentam outras variedades linguísticas, muito diferentes da norma culta. Tal abordagem pode confundir os estudantes no momento de sua produção a respeito de qual variante linguística deve ser utilizada. Observamos, também, que não há uma situação comunicativa real que motive os alunos a produzirem os textos. Embora se diga que os artigos serão publicados no jornal da região, ignora-se todo o processo

envolvido na edição de um jornal. Nesse sentido, entendemos que os estudantes, por desconhecerem o contexto de circulação de suas produções textuais, podem encontrar dificuldades tanto na identificação de seus interlocutores, como na construção de sua tese.

Ao orientar que os alunos organizem, selecionem e relacionem seus argumentos de forma coerente e coesa, pressupõe que os estudantes conheçam as especificidades do gênero e que já aprenderam todos os conhecimentos necessários a um produtor de textos competente. Entendemos que tais orientações tornam-se inadequadas a alunos do Ensino Fundamental, que ainda não estão familiarizados com terminologias específicas da Linguística Textual. Ainda no que tange às orientações, observamos uma linguagem autoritária que dita as regras ao produtor do texto que deve segui-las, sob o risco de suas produções não serem avaliadas caso não se cumpram as ordens.

Para a seleção dos textos a serem analisados, obedecemos aos seguintes critérios:

1. Textos que atenderam ao tema proposto.
2. Produções em consonância com as orientações da *AAP* (título, mínimo de sete linhas etc).

Do total de 52 textos produzidos pelos alunos, apenas três não apresentaram título; quanto à organização dos parágrafos argumentativos/dissertativos, nenhum texto apresentou menos de sete linhas; somente quatro textos apresentaram-se organizados em apenas um parágrafo, com menos de dez linhas. No que diz respeito ao tema proposto pela *AAP*, todos os textos abordaram a temática do direito dos jovens ao “Rolezinho”. Dos estudantes que participaram da avaliação externa, quatro alunos entregaram a folha de produção textual em branco. Devido a essas razões e de acordo com os objetivos desse trabalho, a seleção dos textos foi realizada por amostragem. Selecionamos de seis artigos (três favoráveis e três contrários ao direito dos jovens ao “Rolezinho”), sendo três textos de cada classe.

Nos artigos selecionados, buscamos analisar as propriedades do gênero discursivo, objeto do trabalho: introdução/tese/proposição, discussão e conclusão (conforme PERFEITO 2006; LONGH, 2005; RODRIGUES, 2000,2005; SANTOS, 2013) e a progressão textual, ou seja, os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes tipos de relações entre os segmentos do texto. Além disso, observamos a seleção lexical, a utilização dos modalizadores (incluindo-se tempos verbais) e dos operadores argumentativos, bem como as estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes (conforme AQUINO, 1997; KOCH, 2011).

4.4 Análise dos textos dos alunos

4.4.1 Análise A - ““Rolezinhos”: Diversão ou crime?” (Texto 1)

“Rolêzinhos”: Diversão ou crime?

Atualmente, “o rolêzinho”, é um dos assuntos mais comentados em nossa sociedade, e cada vez mais, geram polêmica e contradições entre as diversas classes sociais; mas eis a questão: “Rolêzinhos”: - Diversão ou Crime?

Nos dias atuais, vem crescendo cada vez mais o número de “rolêzinhos” praticados, e isso, cada vez mais, gera diversos assuntos contra e a favor. Pessoas da classe média-alta e classe alta, não suportam esse tipo de encontro entre os adolescentes das classes baixa, e média-baixa, pois acreditam que é uma ameaça à eles.

Acredito que não há nada de errado com esses encontros em shoppings, marcados pelas redes sociais, desde que não tenham intenções de cometerem qualquer tipo de vandalismo ou furto.

A sociedade, portanto, deve respeitar todos os tipos de pessoas, de qualquer tipo de cor; raça; classe e gostos, pois “os rolêzinhos” NÃO são crimes, o que são crimes é o racismo e a discriminação.

Ao analisar o Texto 1, podemos observar que o aluno procurou obedecer a estrutura prototípica dos parágrafos argumentativos, trabalhados na Situação de Aprendizagem 7 (SA) (introdução/tese, desenvolvimento/discussão e conclusão).

Como expusemos à página 67 do Capítulo 2 desta pesquisa, o *artigo de opinião* apresenta, de acordo com Perfeito (2006), a seguinte estrutura:

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

Podemos dizer que os itens 1 e 2 correspondem a “tese/introdução”, os itens 3, 4 e 5 compõem a “discussão” e, por fim, os itens 6, 7 e 8 fazem parte da “conclusão” do autor. Ao retomar essa estrutura, Uber (2008, p.6, 7) afirma que “não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião”.

Observamos, no Texto 1, que, apesar de apresentar a questão polêmica que será discutida, não há uma contextualização adequada. Ao dizer: “Atualmente, o “rolêzinho”, é um dos assuntos mais comentados em nossa sociedade” (linha 1) o estudante não informa seu interlocutor a respeito do que significa o termo “rolezinho” e pressupõe que ele já conheça a polêmica que envolve o movimento.

Embora o aluno explicita seu posicionamento favorável ao “Rolezinho”, ele o faz apenas no terceiro parágrafo do texto. Apesar de afirmar que os “Rolezinhos” são interpretados como ameaças pelas classes média-alta e alta, não são apresentados argumentos que expliquem a razão desse pensamento ou que sustentem a posição assumida. Além disso, ao mostrar-se favorável ao movimento, o aluno deixa claro que o faz “desde que não tenham intenções de cometerem qualquer tipo de vandalismo ou furto”(linha 9)

Observamos que, ao dizer “os rolezinhos não são crimes” (linha 11), o aluno considera uma posição contrária a sua e, em seguida, refuta essa afirmação. Para tanto, o estudante enfatiza seu posicionamento, escrevendo o advérbio “NÃO” em caixa alta (linha 11) e sublinhando os termos “racismo” e “discriminação” (linha 11). Observa-se aqui o que Koch diz à página 44 do Capítulo 1 desta pesquisa:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso-verbal dotada de intencionalidade- tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. (KOCH, 2011, p.17).

Se observarmos a seleção lexical efetuada pelo aluno, podemos encontrar alguns termos utilizados para ressaltar a atualidade e a relevância da questão polêmica abordada, como as expressões “atualmente” (linha 1), “cada vez mais” (linhas 1 e 2) e “vem crescendo cada vez mais” (linha 4). Ao atentarmos para a utilização dos termos “classe média-alta” (linha 5), “classe alta” (linha 5), “classes baixa” (linha 6), “média-baixa” (linha 6), “ameaça” (linha 7), “vandalismo” e “furto” (linha 9), entendemos que o estudante realiza uma avaliação da polêmica e a julga como sendo um conflito socioeconômico gerado pelo “racismo” e pela “discriminação” (linha 11) dos mais ricos para com as classes mais pobres.

De acordo com os estudos de Weinrich (1968), apresentados à página 61 do Capítulo 2 deste trabalho, a observação dos tempos verbais pode revelar a atitude comunicativa do autor do texto como sendo um *relato* ou um *comentário*. O autor destaca a existência de dois grupos ou sistemas temporais. O Grupo I seria composto pelo Indicativo (presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto e locuções verbais formadas com esses tempos). Por outro lado, o Grupo II seria formado pelos outros tempos do Indicativo (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e locuções verbais formadas com esses tempos) (KOCH, 2011, p. 35).

No mundo narrado, segundo Koch (2011), são empregados os tempos verbais do Grupo II e trata de eventos relativamente distantes e, por essa razão, há uma atitude menos comprometida dos interlocutores no momento do relato. Já no mundo comentado, são empregados os tempos do Grupo I. Segundo a estudiosa, esses tempos apresentam tensão e seriedade e requer dos interlocutores uma atitude comunicativa de compromisso e engajamento com o discurso proferido.

Nos textos argumentativos, como aponta a Koch (2011), predominam os tempos do *mundo comentado*, uma vez que, na argumentação, busca-se a conquista da adesão de um auditório e, por isso, há um maior comprometimento do autor com seu discurso. Como expusemos à página 62 do Capítulo 2 desta pesquisa, ainda de acordo com Koch (2011), ao buscar convencer ou persuadir alguém, é necessário atentar para as formas verbais a serem utilizadas, pois a seleção realizada pode revelar tanto as intenções comunicativas, como o nível de engajamento do autor com o discurso produzido.

Nessa direção, podemos observar que, no texto do aluno, predomina a utilização de verbos no presente do indicativo (tempo zero). Essa atitude comunicativa permite-nos caracterizá-lo como um texto pertencente ao *mundo comentado*, portanto, essencialmente argumentativo. Isso demonstra uma atitude comunicativa de compromisso e engajamento do aluno com seu discurso, sendo, pois, extremamente produtivo que ele o tenha utilizado, embora não tivesse conhecimento dessa possibilidade de emprego do tempo verbal.

No que tange à utilização de modalizadores, como abordamos à página 62 do segundo Capítulo desta pesquisa, Koch (2011, p.85) considera que esse recurso permite ao locutor marcar sua distância relativa em relação ao enunciado que produz e, assim, revelar seu maior ou menor engajamento com o discurso proferido. Para a autora, os modalizadores determinam, ainda, o grau de tensão entre os interlocutores. Como vimos, ao selecionar um tipo de modalizador, o autor pode revelar sua opinião e sua atitude sobre o que está dizendo. Sendo assim, a análise desses recursos permite que o interlocutor conheça o grau de engajamento do autor e sua posição argumentativa.

Diante do exposto, podemos observar que, ao utilizar o verbo de atitude proposicional “Acredito que” no terceiro parágrafo (linha 8), o aluno situa seu discurso no campo da indeterminação, da liberdade, pois não há imposição de sua opinião. Já no último parágrafo, ao concluir que a sociedade “deve respeitar todos os tipos de pessoas” (linha 10), o estudante

apresenta um discurso autoritário que busca convencer seu interlocutor e conquistar a sua adesão por meio da imposição. Mesmo que não o faça intencionalmente, o aluno reproduz uma estrutura do artigo de opinião: explicitação do posicionamento e apresentação de uma proposta de solução para a questão polêmica.

De acordo com o que apresentamos à página 63 do Capítulo 2 desta pesquisa, Koch(2011) salienta que os *operadores argumentativos* são responsáveis pela determinação do valor argumentativo dos enunciados. No texto do aluno, podemos destacar a utilização dos operadores: “mas”, “pois”, “desde que” e “portanto”. Embora o operador argumentativo “mas” seja um marcador de oposição entre elementos semânticos, no texto do aluno (linha 2), o morfema não é utilizado com essa função. Entendemos que ao utilizar esse operador na frase: “*mas* eis a questão: “Rolezinhos”: - Diversão ou Crime?”, o estudante tivesse o objetivo de orientar seu discurso para uma conclusão: “*portanto*, eis a questão: “Rolezinhos”: - Diversão ou Crime?”.

O operador “pois” (linhas 6 e 11), empregado em dois momentos, é utilizado para introduzir duas justificativas de asserções formuladas pelo aluno: a primeira, “Pessoas da classe média-alta e classe alta, não suportam esse tipo de encontro entre os adolescentes das classes baixa, e média-baixa...” (linha 5) e a segunda, “A Sociedade, portanto, deve respeitar todos os tipos de pessoas, de qualquer tipo de cor; raça; classe e gostos...” (linha 10). Podemos observar que, ao empregar esse operador, o aluno reconhece a necessidade de justificar suas afirmações, para, assim, atribuir maior força argumentativa ao seu discurso, embora não lhe tivesse sido ensinado algo nessa direção.

A utilização do operador “desde que” (linha 9) indica uma condição para a realização ou não de um fato. Nesse caso, o aluno busca salientar que seu posicionamento a favor do “Rolezinho” depende do comportamento dos jovens adeptos ao movimento. Com isso,

observamos que, apesar de defender o direito dos adolescentes, o aluno explicita o repúdio a qualquer tipo de crime que possa ser cometido durante esses encontros.

Ao empregar o operador “portanto” (linha 10), o estudante visa concluir seu raciocínio e comprovar sua tese de que os participantes do movimento do “Rolezinho” são vítimas de discriminação e racismo por parte das classes sociais mais abastadas. Ao efetuar esse procedimento, o aluno promove a coesão sequencial em seu texto. Como expusemos à página 40 do Capítulo 1 deste trabalho, de acordo com Koch (2014), a coesão *sequencial* abarca os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes relações (semânticas e/ou pragmáticas) entre os segmentos do texto.

Em relação à progressão do Texto 1, podemos observar que o aluno utiliza, por exemplo, termos do mesmo campo lexical ao se referir aos “rolezinhos” como “encontros em Shoppings” (linha 8) e ao julgar o desrespeito das classes sociais mais “altas” (linha 5) como “crimes” (linha 11), “racismo” (linha 11) e “discriminação” (linha 11), ou seja, há uma preocupação com a manutenção temática, entretanto não há o desenvolvimento do tema de forma progressiva, de forma a promover um acréscimo ou avanço na discussão.

O estudante pressupõe que seu interlocutor compartilhe de seus conhecimentos e, por isso, não realiza uma contextualização do tema para esclarecer possíveis dúvidas do leitor em relação ao que está sendo tratado no texto. Ao proceder dessa forma, o aluno não esclarece ao leitor os elementos envolvidos nos dois lados da polêmica.

Como dissemos à página 48 do Capítulo 2 deste trabalho, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958], ao argumentar, o locutor não busca apenas levar seu auditório a considerar o que está sendo dito como algo verdadeiro, mas sim, persuadir seu público a aceitar sua conclusão como verdade e convencê-lo de que a sua tese é preferível à outra. Para isso, ele seleciona uma estratégia argumentativa e essa escolha depende dos conhecimentos

que tenha a respeito dos interlocutores e do emprego de argumentos que possam ser considerados válidos por eles.

Podemos dizer que, no Texto 1, há o predomínio de estratégias argumentativas do Grupo II, apontadas por Aquino (1997), tendo em vista que enfraquecem o locutor, pois, além de não proceder ao desenvolvimento do tópico, verificamos que não há a promoção de um debate sobre a questão elaborada no primeiro parágrafo pelo próprio aluno: “Rolezinho: - Diversão ou Crime?” (linha 3). Além disso, entendemos que o estudante não utiliza dados fidedignos, mas sim, apenas observações generalizantes, oriundas do senso comum. Ao final do texto, também podemos observar que o estudante realiza uma prescrição à sociedade de forma impositiva e autoritária.

4.4.2 Análise B : “Rolezinhos” (Texto 2)

Rolezinhos

Na minha opinião, esses rolezinhos são muito “ZIKA” porque “cola” varias “novinhas” e da pra tira um lazer curtindo um som, um Funk, rap, sertanejo etc...

O desenvolvimento não ocorre muito bem por causa de estragos calçados por vandalos que se juntam no meio das outras pessoas para bagunçar.

Nos becos e vielas de São Paulo tem muitos bailes Funk e varias querméces das igrejas procimas etc...

No meu jeito de ver isso é que se “Bater um Rádio” pro “bonde” combinavam em se encontrar ne um especifico lugar e não deixa-se as pessoas que badernam ir para não causar transtorno.

Como expusemos à página 66 do Capítulo 2 desta pesquisa, de acordo com Rodrigues (2000), o papel do autor do artigo de opinião é apresentar e sustentar seu ponto de vista a respeito de um assunto da atualidade que desperte opiniões divergentes. Além disso, como dissemos à página 67, a composição de um artigo de opinião depende da natureza do veículo em que se publica e está condicionada a critérios definidos pelo veículo onde irá circular. Por isso, podem ocorrer diversas variações em relação ao formato (LONGUI, 2005; RODRIGUES, 2001). No Texto 2, podemos observar que não há uma apresentação da

questão polêmica que está sendo defendida. Assim como não há a contextualização do movimento “Rolezinho” para que o leitor possa compreender a natureza desse tipo de encontro. Embora seja claro que houve a tentativa do aluno de organizar os “parágrafos argumentativos” (tese/introdução, discussão/desenvolvimento e conclusão), as funções de cada parágrafo não foram desenvolvidas adequadamente pelo estudante.

No que diz respeito ao condicionamento do artigo de opinião ao seu contexto de circulação, podemos observar que não há nesse texto a adequação do discurso aos possíveis interlocutores (leitores do jornal da região). Entendemos que isso ocorre devido ao fato de não ser proposto na *AAP* uma reflexão a respeito do contexto de circulação dos textos a serem produzidos pelos alunos, bem como das características do veículo onde os textos iriam circular. Constatamos também que o fato de se criar uma situação comunicativa fictícia, colaborou para o distanciamento do aluno de seu interlocutor e isso dificultou a adequação do texto.

Podemos observar que o estudante realizou uma seleção lexical a partir de um dos textos motivadores da *AAP*, o Texto 1, que apresenta as gírias utilizadas pelos adeptos ao movimento “Rolezinho”. Embora tenha sido orientado a produzir seu texto de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, o aluno utiliza diferentes gírias da “cultura do rolê” para compor sua produção textual, como “ZICA” (linha 1), “cola” (linha 1), “novinhas” (linha 1), “bonde” (linha 7), entre outras. Contudo, podemos destacar a utilização do recurso das aspas, um conhecimento linguístico, por parte do aluno, para enfatizar os elementos gírios utilizados, ou para mostrar um emprego que se desvia da norma padrão.

Ainda sobre a seleção lexical, conforme abordamos à página 52 do Capítulo 2 deste trabalho, Cabral (2010, p.206) explica que, na interação, ao desejarmos influenciar nossos interlocutores, convencê-los ou mesmo persuadi-los a fazer alguma coisa, selecionamos argumentos adequados ao nosso ponto de vista e, então, procedemos à organização do texto

propriamente dito. Para a estudiosa, não se pode esquecer de que o sucesso dessa ação depende de escolhas linguísticas (substantivos, adjetivos, advérbios, conectores etc.) que, segundo a autora, cumprem uma importante função na argumentação, pois revelam a posição do autor diante do tema abordado. Nesse sentido, verificamos que a seleção lexical realizada pelo estudante ressalta seu posicionamento favorável ao movimento “Rolezinho” e a intenção de convencer seu interlocutor por meio da caracterização desse tipo de encontro como sendo uma opção de lazer prazerosa que, às vezes, não se desenvolve bem por causa dos estragos provocados por “vândalos” (linha 3) que se juntam ao movimento. Entretanto, quanto à persuasão dos interlocutores, observamos a ausência de argumentos consistentes que fortaleçam ponto de vista defendido.

No que tange à discussão, podemos observar que o desenvolvimento da tese do aluno está baseado em argumentos de causa e consequência, que, primeiramente defendem que os “rolezinhos” são muito “ZIKA” (muito bons) por causa das meninas mais novas (“novinhas”) que frequentam e pelo fato de possibilitar momentos de lazer com vários tipos de músicas (linhas 1 e 2) e, depois, afirmam que “o desenvolvimento (dos “rolezinhos”) não ocorre muito bem” por causa dos vândalos que se infiltram no movimento para bagunçar (linhas 3 e 4).

Nesse sentido, quanto às estratégias argumentativas, observamos que não há o desenvolvimento do tópico bem como do debate da questão polêmica. Além disso, o aluno constrói seu texto a partir de argumentos baseados no senso comum e em dados não fidedignos, o que demonstra a utilização de estratégias argumentativas que “enfraquecem o locutor” (AQUINO, 1997, p. 206,207).

Quanto ao uso dos tempos verbais no texto, observamos a utilização de verbos no tempo do *comentário* (presente do indicativo), o que nos permite classificá-lo como pertencente ao *mundo comentado*, portanto, argumentativo. Isso demonstra uma atitude comunicativa de compromisso do aluno com seu discurso. No entanto, no que diz respeito à

utilização de modalizadores, destacamos as expressão modalizadora “Na minha opinião” (linha 1) e “No meu jeito de ver isso” (linha 7). Podemos dizer que, ao proceder dessa forma, o aluno não se engaja totalmente com o discurso que proferido, uma vez que essa expressão lhe permite eximir-se, se questionado a respeito de seu discurso, da responsabilidade pelo que foi dito. Dessa forma, esse tipo de conteúdo pode ser facilmente contestado.

Ao analisarmos os operadores discursivos utilizados pelo aluno, podemos destacar: o operador de conjunção “e” (linhas 1 e 5) que estabelece relações de adição entre os enunciados; os operadores de causa e consequência “porque” (linha 1) e “por causa” (linha 3), que introduzem as causas de uma ação referida na oração principal. No último parágrafo, o estudante utiliza o operador discursivo “se” (linha 7), introdutor de suposição ou de uma condição para que um determinado fato ocorra, entretanto, o emprego desse operador não se presta a esse objetivo, uma vez que não há a conclusão da suposição iniciada pelo autor. Nesse sentido, é possível dizer que, embora o aluno realize a conexão de enunciados por meio de alguns operadores argumentativos, o modo como o faz não favorece a progressão e a coerência textual.

Ainda no que tange à coerência, observamos, sobretudo no terceiro parágrafo, que o aluno não estabelece relação desse enunciado com os demais enunciados do texto. Isso ocorre devido à ausência de recursos coesivos como procedimentos de manutenção temática e encadeamentos que estabeleçam relações entre as orações. Como já dissemos à página 41 do Capítulo 1 deste trabalho, de acordo com Koch e Travaglia (2014), a coerência está relacionada ao sentido do texto, à sua compreensão e interpretabilidade. Está diretamente ligada à coesão, uma vez que os elementos coesivos são alguns dos fatores que possibilitam a construção do sentido de um texto, ou seja, de sua coerência.

Ao observarmos a dificuldade que se impõe ao leitor do Texto 2 para sua compreensão e interpretação, podemos dizer que fatores de *intencionalidade* e *aceitabilidade*, apontados

por Koch e Travaglia (2014), a partir dos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), não são contemplados.

4.4.3 Análise C: “Rolezinho” (Texto 3)

Rolezinho

Recentemente, passávamos por um problema muito grande, em que is jovens pelas redes sociais combinavam de ir ao shopping em grupos de até 50 adolescentes. Isto é chamado de rolezinho muitos vão para zonear ou sequear o shopping mas outros vão simplesmente para se divertir com os amigos.

Eu sou a favor dos rolezinhos pacíficos, quando os jovens só vão ao shopping para passar o tempo, e sou contra os rolezinhos que não são pacíficos que são para roubos e tumultos.

Acredito que, os seguranças deviam ficar de olho mas tratar todos com educação. Não deveria ser proibido tanto que é um direito de todos ir ao shopping.

Podemos observar, no Texto 3, que o aluno busca contemplar a estrutura prototípica do artigo de opinião (introdução/tese, desenvolvimento/discussão e conclusão). Logo no primeiro parágrafo, o estudante realiza uma breve contextualização do movimento “Rolezinho”, para apresentar ao seu interlocutor o tema que será abordado; Entretanto, não é explicitada a questão polêmica que divide opiniões a respeito do direito dos jovens ao “Rolezinho”.

Em seguida, no segundo parágrafo, o aluno explicita seu posicionamento a favor dos “rolezinhos pacíficos” e contrário aos “rolezinhos que não são pacíficos”. Contudo, podemos observar que não há, no desenvolvimento do texto, uma discussão da questão polêmica, nem a utilização de argumentos para sustentar a posição assumida. Não verificamos, também, a consideração de posição contrária e argumentos de refutação.

Como abordamos à página 65 do Capítulo 2 desta pesquisa, de acordo com Bräkling (2000), o artigo de opinião é um gênero de discurso que se visa convencer o outro a respeito de uma determinada ideia e persuadi-lo, para que transforme os seus valores e pensamentos,

por meio da argumentação. Nele, o autor assume uma posição e tenta refutar opiniões controversas. Trata-se de um gênero escrito pertencente à esfera jornalística em que se defende uma tese sobre uma questão polêmica e têm como finalidade persuadir o leitor e ajudá-lo a construir sua opinião sobre o fato ou mesmo modificá-la. Embora, no Texto 3, seja possível identificarmos a posição assumida pelo autor diante de uma questão controversa, não encontramos um discurso que busque persuadir o leitor por meio da utilização de argumentos. Entendemos, dessa forma, que o objetivo do aluno nesse texto consiste em apenas explicitar sua opinião a respeito dos “rolezinhos”.

Na conclusão, podemos observar que o estudante busca enfatizar seu posicionamento e propor uma negociação possível para o “problema” do “Rolezinho”, que, em sua opinião, seria resolvido se todos fossem tratados com educação pelos seguranças do shopping.

No texto, podemos notar que, no primeiro parágrafo, predomina a utilização de verbos do “mundo narrado”: “passávamos” (linha 1), “combinavam” (linha 2), “vão zoeirar/saquear/se divertir” (linha 3). Isso ocorre devido à contextualização que o aluno realiza a respeito do movimento “Rolezinho”. No segundo parágrafo, predominam verbos do tempo do comentário: “sou” (linha 4), “são” (linha 5). Já na conclusão, podemos observar verbos do futuro do pretérito, empregados como metáfora temporal de validade limitada, indicando suposição. Assim, no que tange aos tempos verbais, observamos que o aluno não se engaja totalmente com o discurso que está sendo proferido.

Quanto aos modalizadores, podemos destacar a expressão “Acredito que” (linha 6) que demonstra pouco engajamento do autor com o que está sendo dito, o que lhe permite eximi-se da responsabilidade de sua asserção. Observamos, também, as expressões “deviam ficar” e “não deveria ser proibido” (linha 6), indicando que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Ao colocar-se dessa maneira, entendemos que o aluno não favorece uma discussão a respeito da questão polêmica.

Embora o estudante revele seu posicionamento favorável ao “Rolezinho”, ao observarmos a seleção lexical, podemos entender que o movimento é caracterizado negativamente pelo autor. No primeiro parágrafo (linha 1), o “Rolezinho” é definido como “um problema muito grande”. Em seguida, ainda nesse parágrafo, o aluno, admite que nos “rolezinhos”, “muitos vão para zonear ou sequear os shopping” enquanto “outros vão simplesmente para se divertir” (linhas 2 e 3). Observamos que, de acordo com o aluno, “muitos” (linha 2) jovens vão aos “rolezinhos” para cometer crimes, “roubos” (linha 5) e “tumultos” (linha 5), e “outros” (linha 3), que podem ser uma minoria, não se sabe, vão ao shopping para “se divertir com os amigos” ou “para passar o tempo”. Essas asserções apresentam índices avaliativos do autor perante a questão abordada e revelam seu posicionamento.

No que tange ao emprego dos operadores argumentativos, podemos destacar, no primeiro parágrafo, dois operadores. Primeiramente, a conjunção “ou” (linha 3), que promove uma disjunção inclusiva, uma vez que uma das proposições ou ambas podem ser verdadeiras (zonear e/ou saquear). Em seguida, o operador “mas” (linha 3), que, apesar de ter a função de ligar proposições adversativas, neste caso, é empregado com valor aditivo: “muitos vão para zonear ou saquear o shopping e outros vão simplesmente para se divertir com os amigos”. No segundo parágrafo, podemos destacar o operador de conjunção “e” (linha 5), que liga as duas asserções que explicitam o posicionamento do aluno. No último parágrafo, temos novamente o operador adversativo “mas” (linha 6) com valor de adição. O operador “tanto que” (linha 7), utilizado, geralmente, para introduzir uma comprovação (tanto isso é verdade que), é empregado pelo aluno com valor explicativo para justificar a afirmação anterior “Não deveria ser proibido” (linha 6). Observamos, assim, que os conectores estão presentes no texto do aluno, mas não cumprem o papel que lhes são atribuídos, o uso é, pois, inadequado.

Como dissemos à página 65 do Capítulo 2 deste trabalho, de acordo com Garcia 2010, para produzir um artigo de opinião, é necessário assumir uma posição explicitamente direta em relação à questão polêmica e, para isso, é preciso formulá-la de forma clara e objetiva, pesquisar o que já foi dito sobre o tema, inserir a discussão no processo histórico, retomar opiniões de outras pessoas e, principalmente justificar e sustentar a própria posição por meio de argumentos baseados em exemplos, opiniões de especialistas, analogias, comparações etc.

No texto 3, como já observamos, não há uma seleção de argumentos que justifiquem e sustentem a posição defendida pelo autor. Dessa forma, quanto às estratégias argumentativas, podemos dizer que o aluno não promove o debate da questão polêmica e baseia o texto em sua opinião, sem a preocupação com justificá-la. Ao proceder dessa maneira, entendemos que o aluno não demonstra uma preocupação com o convencimento de seu interlocutor e acredita que argumentar significa apenas expor sua opinião sobre um assunto polêmico. Isso contraria o que expusemos à página 48 do Capítulo 2 desta pesquisa. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), para argumentar é necessário que se tenha apreço pela adesão do interlocutor e valorize seu consentimento, ou seja, não basta argumentar, deve-se buscar a adesão do auditório conquistando-o por meio da persuasão ou do convencimento.

4.4.4 Análise D: “O Rolezinho” (Texto 4)

O Rolezinho

Nos dias atuais, existe algo chamado rolezinho que é um grupo de jovens que marcam um encontro em algum shopping pelas redes sociais esses grupos são de muitas pessoas e portanto alguns shopping acabam impedindo que eles entrem.

Acredito que os shopping estejam corretos em impedir a entrada desses grupos porque são muitas pessoas e algumas podem ter a intenção de roubar alguns produtos de uma loja ao entrar muitas pessoas em uma loja os seguranças não conseguem ver o que todos estão fazendo e isso facilita o roubo dentro das lojas.

Penso que para solucionar esse problema a família desses jovens deveriam incentivar a não irem tantas pessoas juntas e a escola poderia demonstrar o lado ruim que é o prejuízo dos donos do shopping e os donos da loja podem ter.

No artigo de opinião, como expusemos à página 66 do Capítulo 2 desta pesquisa, segundo Rodrigues (2000), o papel do autor do artigo é apresentar e sustentar seu ponto de vista a respeito de um assunto da atualidade que desperte opiniões divergentes. Podemos dizer, ao analisar o Texto D, que o aluno, no segundo parágrafo, explicita seu posicionamento contrário ao movimento “Rolezinho”. No que diz respeito à sustentação da tese, observamos que o estudante utiliza três argumentos: 1. “porque são muitas pessoas e algumas podem ter a intenção de roubar alguns produtos de uma loja” (linha 4); 2. Ao entrar muitas pessoas em uma loja os seguranças não conseguem ver o que todos estão fazendo (linha 5); e 3. “isso facilita o roubo dentro das lojas” (linha 6).

Dos elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião, proposta por Perfeito (2006), apresentadas à página 67 do Capítulo 2 deste trabalho, podemos observar que, no Texto 4, há uma breve apresentação do movimento “Rolezinho”, porém a questão polêmica, que divide opiniões a respeito do direito dos jovens a essa prática, não é abordada pelo aluno. Constatamos que há a explicitação do posicionamento assumido pelo estudante, bem como a utilização de alguns argumentos para sustentar a posição assumida. Ao final do texto, na conclusão, observamos apenas a imposição de possíveis soluções para o problema e nenhuma possibilidade de negociação.

Em relação aos tempos verbais empregados no texto, podemos destacar o predomínio de verbos no presente no indicativo, ou seja, do tempo do “mundo comentado”. Quanto ao uso de modalizadores, destacamos o emprego das modalidades do possível, da irrealidade e da suposição. Em “algumas pessoas podem ter a intenção de roubar” (linha 5), podemos observar que o estudante não se engaja totalmente com o que está sendo afirmado. Observamos a falta de responsabilidade pelo que foi dito que também é verificada através das expressões modalizadoras “Acredito que” (linha 4) e “Penso que” (linha 8). Ao analisarmos o último parágrafo, constatamos o emprego da modalidade deôntica (deve fazer) em: “a família desses

jovens deveriam” (linha 8) e “a escola poderia” (linha 9). Podemos dizer que estas asserções são tratadas pelo autor como irrealidade e encontram-se no nível da suposição, além disso, conferem ao texto um tom autoritário.

No que tange ao uso dos operadores argumentativos, destacamos os seguintes: as conjunções “e” e “portanto” (linha 2), empregadas juntamente para estabelecer uma relação de causa e consequência; o operador “porque” (linha 4) introdutor de uma justificativa da asserção anterior; e a conjunção “e” (linhas 5, 6 e 9) utilizadas com valor aditivo. Conforme expusemos à página 40 do Capítulo 1 deste trabalho, a coesão *sequencial*, apresentada por Koch (2014, p. 54-68) abarca os procedimentos linguísticos que estabelecem diferentes “tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” entre os segmentos do texto e garantem, assim, a progressão textual. Dentre esses elementos, está o *encadeamento*, que permite estabelecer relações entre orações e enunciados por meio de justaposição ou conexão. Ao observarmos o papel que os operadores discursivos no texto, é possível dizer que o estudante ainda não compreende os diversos tipos de relação que esses operadores podem estabelecer entre os enunciados. Isto explicaria a quantidade de vezes em que o aluno emprega a conjunção “e” para conectar as orações e as principais dificuldades apresentadas quanto à progressão textual.

No que diz respeito à seleção lexical, podemos observar que a repetição da expressão “muitas pessoas” (linhas 2, 5 e 6) ao longo do texto e o emprego de termos como “facilita” (linha 6), “roubo”(linha 7), “tantas pessoas juntas”(linha 9) e “prejuízo” (linha 9) são utilizadas pelo autor para enfatizar seu posicionamento a respeito das possíveis causas que fazem os donos de shopping impedirem os “rolezinhos”, entretanto, esse ponto de vista não é defendido adequadamente por meio de argumentos consistentes.

Quanto às estratégias argumentativas, podemos observar, de acordo com o que expusemos página 54 do Capítulo 2 deste trabalho, o predomínio de *argumentos baseados na estrutura do real*, apresentados de acordo com a estrutura das relações entre os elementos da

realidade (argumentos por causa e consequência). Nessa direção, o aluno visa convencer seu interlocutor de que o número elevado de adolescentes que se reúnem nos shopping atrapalha o trabalho dos seguranças e facilita a prática de roubos em lojas. Essa estratégia não atribui força argumentativa ao texto, uma vez que os argumentos utilizados não são desenvolvidos de forma adequada e poderiam ser facilmente contestados por possíveis opositores.

4.4.5 Análise E : “ A moda do rolezinho” (Texto 5)

A moda do rolezinho

Eu acredito que o rolezinho prejudicou muito as pessoas que gostam de ir ao shopping curtir um filme.

Acredito que o rolezinho e um mal para a população porque prejudica todos que querem curtir o Shopping, assistir um filme, comer e fazer compras.

Na verdade devemos conscientizar os jovens de hoje em dia que não devem fazer isso porque prejudica eles mesmos por fazer o rolezinho e não podem entrar no Shopping.

Ao analisarmos o Texto 5, podemos observar a seguinte estrutura: a) *introdução* contendo a explicitação do posicionamento assumido, sem a apresentação da questão polêmica e sua devida contextualização; b) *utilização de um argumento* introduzido pelo operador argumentativo “porque”, que relaciona uma justificativa ao enunciado anterior; e c) *conclusão*, em que o aluno impõe uma solução pra o problema do “rolezinho”. Entendemos que, ao proceder dessa forma, o aluno apenas preenche um modelo de texto dissertativo no qual as partes já são previamente definidas.

Como abordamos à página 58 do Capítulo 2 desta pesquisa, Amossy (2011) reconhece a importância da *interação* e destaca o papel do interlocutor na construção do texto. A autora concorda com os estudiosos que defendem que o auditório influencia a seleção das estratégias argumentativas e tem o poder de direcionar o discurso argumentativo. Nessa direção, ao expor sua opinião e apresentar apenas um argumento que a justifique, o aluno não promove uma

discussão do assunto controverso e tão pouco demonstra apreço pelo convencimento de seu interlocutor.

Isso contraria o que diz Longhi (2005), conforme abordamos à página 69 do segundo Capítulo desta pesquisa. Segundo o autor, a etapa da discussão exhibe argumentos que visam à interpretação dos fatos. Para o estudioso, trata-se da fase mais importante do artigo, uma vez que é nesse momento que ocorrem a interpretação, a análise e o debate dos diferentes aspectos do tema (LONGUI 2005, p.34).

No que diz respeito ao uso dos tempos verbais e dos modalizadores, observamos o predomínio de verbos no presente do indicativo, ou seja, do “mundo comentado”, com exceção do verbo “prejudicou” (linha 1), empregado no primeiro parágrafo do texto. O emprego de verbos de atitude proposicional como “Eu acredito” (linha 1) e “Acredito que” (linha 3) revelam que o autor não assume a responsabilidade por suas afirmações, uma vez que essas expressões demonstram uma falta de comprometimento com o que está sendo afirmado naquele momento. Na conclusão, a utilização da expressão “Na verdade” (linha 5) e os modalizador deôntico (deve) em “devemos conscientizar” (linha 5) e em “não devem fazer isso” (linha 5) atribuem ao discurso um caráter autoritário que não favorece a discussão e a negociação.

Ao analisarmos a estratégia argumentativa utilizada pelo aluno, podemos observar algumas estratégias que enfraquecem o locutor, destacadas por Aquino (1997), como a falta de desenvolvimento do tópico, o desprezo ao debate, o emprego de observações generalizantes, a utilização de dados não fidedignos e a imposição de um acordo.

Quanto à progressão textual, não verificamos o uso adequado de procedimentos linguísticos que estabeleçam diferentes tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto como os procedimentos de manutenção e progressão temática e o encadeamento por meio de justaposição ou conexão realizado de forma adequada.

No que tange ao emprego dos operadores argumentativos, podemos destacar o operador “porque” (linhas 3 e 5) que é utilizado para estabelecer uma relação explicativa entre os enunciados e a conjunção “e” (linha 4) empregada com valor conclusivo. O modo como o aluno relaciona os enunciados de seu texto não auxiliam seu interlocutor em sua compreensão e interpretabilidade. Como vimos, a coerência está diretamente ligada à coesão uma vez que os elementos coesivos são alguns dos fatores que possibilitam a construção do sentido de um texto, ou seja, de sua coerência (KOCH E TRAVAGLIA, 2014). Entendemos, pois, que isso revela que o aluno não domina os conhecimentos linguísticos necessários ao processamento textual.

Conforme expusemos à página 36 do Capítulo 1 deste trabalho, segundo Koch (2013), o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical e é responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto. Assim, entendemos que a produção não se apresenta de modo adequado tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre o gênero artigo de opinião, quanto aos conhecimentos e procedimentos necessários à construção da coerência textual.

4.4.6 Análise F: “Sobre os rolezinhos” (Texto 6)

Sobre os rolezinhos

Hoje em dia o assunto é o “rolezinho” que geralmente é quando os jovens se unem em grupinhos e vão dar rolês em shoppings.

Normalmente nesses rolezinhos os jovens fazem muita zona, até arrumam brigas, vão mesmo pra “zoar”. Penso que ali nesse meio existe muita coisa errada, funks são o tema dos rolezinhos.

Portanto acho que esse tipo de “role” deveria ser proibido para jovens principalmente em Shoppings que não é lugar de bagunça e nem zona mais sim para diversão.

No que diz respeito aos elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião apresentados por Perfeito (2006), podemos observar, no Texto 6: a apresentação do tema “rolezinho” e não da questão polêmica que envolve o assunto, a explicitação do posicionamento do aluno (contrário ao “rolezinho”) e a conclusão que enfatiza a tese defendida. Isso nos leva a entender que a estrutura adotada pelo aluno assemelha-se com a estrutura apresentada na atividade proposta no CA (de parágrafos argumentativos) e revela uma visão compartimentalizada do texto, no qual se reúnem algumas partes estanques.

Quanto ao emprego dos tempos verbais e dos modalizadores, podemos destacar o predomínio de verbos no presente do indicativo, o que revela que o texto pertence ao “mundo comentado”, com exceção do verbo “deveria” (modalizador deôntico) que expressa uma metáfora temporal, indicando suposição (linha 5). Os advérbios modalizadores “geralmente” (linha 1) e “normalmente” (linha 3) denotam um comprometimento menor do falante em relação ao conteúdo proposicional. Na mesma direção, observamos o emprego das expressões modalizadoras “Penso que” (linha 4) e “Acho que” (linha 5), que eximem, em parte, o autor do discurso da responsabilidade pelo que está sendo dito.

No que diz respeito ao uso de operadores argumentativos, observamos o emprego do operador “até” (linha 3), responsável pela introdução de um argumento de maior força (no caso, as “brigas” (linha 3) que os jovens promovem nos “rolezinhos”), o operador conclusivo “portanto” (linha 5), que, no caso do Texto 6, é empregado para confirmar e justificar a tese defendida pelo aluno, as conjunções “e” (linha 2) e “e nem” (linha 6) com valor aditivo e o operador discursivo “mas sim”(mas sim) (linha 6) que introduz uma ideia contrária ao enunciado anterior.

Ao observarmos a seleção lexical: “muita zona” (linha 3), “brigas” (linha 3), “muita coisa errada”(linha 4), e “bagunça” (linha 6) podemos entender que o aluno procura caracterizar o movimento “Rolezinho” como algo negativo e prejudicial. A utilização dos

termos “grupinhos” (linha 2), “roles” (linha 2), “muita zona” (linha 3), “zoar” (linha 4) revelam que, embora as orientações da *AAP* afirmem que o texto deve ser produzido de acordo com a norma padrão da língua, o aluno sente-se autorizado a utilizar esse tipo de vocabulário. Entendemos que isso se dá pelo fato de um dos textos motivadores trazerem as gírias dos jovens adeptos ao movimento “Rolezinho” e também por acreditar que seu público leitor seja composto por jovens da sua idade. O fato de se afirmar nas orientações da *AAP* que os textos serão publicados no jornal da região, não auxilia o aluno a conhecer seu interlocutor e, assim, selecionar os conhecimentos e elementos necessários para compor sua produção textual.

Quanto à estratégia argumentativa utilizada pelo aluno, podemos destacar a presença de argumentos baseados no senso comum e em dados não fidedignos (“nesses rolezinhos os jovens fazem muita zona”, “até arrumam brigas”, “vão mesmo pra zoar”, “nesse meio existe muita coisa errada”, “shoppings que não é lugar de bagunça e nem de zona mais sim diversão”). Tais argumentos podem ser facilmente contestados e isso reduz a força argumentativa do texto.

No que tange aos procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes tipos de relações entre os enunciados do texto e garantir a progressão textual, podemos observar que o aluno apresenta dificuldades tanto no desenvolvimento da progressão temática, uma vez que baseia toda sua argumentação na opinião própria e não apresenta informações novas ou relevantes a seu interlocutor, quanto no que diz respeito ao encadeamento, pois não estabelece a relação entre os enunciados do texto de forma adequada.

4.5 Conclusão das análises textuais

A análise dos textos produzidos pelos alunos permitiu-nos observar que, embora os estudantes sejam capazes de se posicionarem claramente a respeito do tema controverso, apresentam dificuldades para contextualizar e formular a questão polêmica que está sendo abordada. Outra constatação diz respeito à ausência, nos artigos dos alunos, de argumentos consistentes que sustentem a tese defendida e contribuam para a conquista da adesão dos interlocutores.

No que diz respeito à formulação da tese/introdução, constatamos que os alunos supõem que seus interlocutores compreendem suficientemente a polêmica em torno do assunto abordado e, por isso, não procedem a sua apresentação de forma explícita e contextualizada.

Na etapa da discussão, verificamos que, geralmente, os textos analisados impõem um ponto de vista e não visam à persuasão e ao convencimento do interlocutor. Os argumentos apresentados não possuem força argumentativa uma vez que são oriundos do senso comum e da opinião pessoal, podendo, assim, serem facilmente contestados. Além disso, não observamos a consideração de argumentos contrários à tese defendida e procedimentos de refutação.

Observamos, também, que as conclusões apresentam, quase sempre, algumas prescrições a serem seguidas pelas instituições ou pela família para a solução do problema. Nessa etapa, temos propostas que sugerem mudanças de comportamento e a adoção de medidas autoritárias para a resolução do conflito instaurado. Dessa forma, não encontramos, nos textos, discursos que favorecessem a discussão e a negociação entre os dois lados envolvidos na polêmica.

Quanto à coesão e coerência textual, constatamos que os alunos nem sempre apresentam o domínio do assunto tratado e isso dificulta a estruturação de sua tese e a progressão temática. Outra dificuldade observada diz respeito ao encadeamento dos enunciados que compõem o texto. Observamos, muitas vezes, que os estudantes produzem parágrafos totalmente desvinculados e não apresentam uma clara progressão textual. Acreditamos que isso ocorre porque os alunos não compreendem o papel dos operadores argumentativos na construção do texto e os diversos tipos de relação que podem ser estabelecidas entre os enunciados.

No que tange às estratégias argumentativas, observamos que o fato de os estudantes não conhecerem todos os elementos discursivos que permeavam os textos que seriam produzidos, como a esfera de circulação e os possíveis interlocutores de seus discursos, dificultou a seleção de estratégias e a adequação linguístico-discursiva de suas produções.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar os encaminhamentos das atividades voltadas ao ensino da produção do gênero *artigo de opinião*, contidas no material apostilado que compõe o sistema de ensino adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Desse modo, para conhecer em que medida as atividades propostas contribuem para a aprendizagem desse gênero argumentativo, buscamos verificar se as propostas de produção textual encontradas no Caderno do aluno (CA) são coerentes com as prescrições oferecidas aos docentes no Currículo de Língua Portuguesa (CLP) e com as teorias que tratam do assunto.

Procedemos à análise de seis artigos de opinião, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista procedermos a uma reflexão a respeito do encaminhamento e dos resultados conseguidos a partir do trabalho com esse gênero argumentativo em sala de aula. A análise das atividades voltadas ao ensino da produção do artigo de opinião revelou que há um distanciamento entre os exercícios propostos no CA e o que está prescrito tanto no CLP, quanto nos PCNs de Língua Portuguesa a respeito do trabalho com o texto e com os gêneros discursivos. Além disso, os encaminhamentos propostos para o ensino da produção textual e dos aspectos gramaticais da língua revelaram-se totalmente desvinculados de práticas sociocomunicativas e adversos às teorias que se dedicam aos estudos desses assuntos.

No que diz respeito ao ensino, entendemos que a análise dos elementos que compõem a esfera de circulação do artigo de opinião é fundamental no trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula. Nessa direção, acreditamos o ensino do artigo de opinião, inserido em uma situação comunicativa concreta, possibilita aos alunos o desenvolvimento da capacidade de realizar uma leitura crítica e reflexiva do que se passa na sociedade em que vive.

Na análise das atividades destinadas à leitura de artigos de opinião, verificamos que as questões propostas não auxiliam os alunos na construção da criticidade bem como não retomam elementos discursivos fundamentais para a compreensão dos textos como suas esferas de circulação, produção e recepção. Assim, acreditamos que as atividades de leituras contidas no material mereceriam ser mais aprofundadas e direcionadas à observação dos aspectos linguístico-discursivos dos textos, tendo em vista que, em nossas análises, encontramos atividades voltadas somente à extração de informações explícitas do texto e à identificação de elementos estruturais do gênero.

Entendemos, em consonância com Amossy (2011), que a análise de todos os elementos que compõem a situação concreta de enunciação e o gênero do discurso no qual a fala está situada, seus objetivos, regras e restrições, é fundamental no momento do ensino da leitura de textos argumentativos. Isso nos permite defender a adoção, no ensino, de uma abordagem comunicacional e sócio-histórica do discurso que analise o modo como a argumentação se inscreve, não apenas no que diz respeito à materialidade discursiva, mas também no modo como um texto assimila o discurso dos outros.

Outra característica observada, quanto à apresentação dos textos no material apostilado, diz respeito à ausência dos elementos da esfera discursiva em que os textos originais estavam inseridos, como o contexto extraverbal dos jornais, *sites* e revistas. Entendemos que esse tipo de abordagem não auxilia o aluno na compreensão do contexto de circulação dos textos e isso dificulta a compreensão, por exemplo, da seleção, tanto linguística, quanto discursiva, realizada pelo autor de cada texto. Ou seja, ao contrário do que é exposto no *CLP*, as atividades propostas não apresentam uma abordagem enunciativo-discursiva do texto em sala de aula e não promovem a formação de leitores competentes,

capazes de compreender a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade em que vivem.

A análise das atividades voltadas ao trabalho com os aspectos gramaticais que auxiliam na construção do discurso argumentativo, como as conjunções coordenativas e subordinativas, mostrou que os encaminhamentos propostos remetem ao ensino tradicional de língua portuguesa que se voltava ao trabalho com a gramática normativa de forma mecânica e descontextualizada.

Diante do exposto e a partir das concepções teóricas abordadas no Capítulo 1 desta pesquisa, acreditamos que o ensino dos aspectos gramaticais da língua será significativo apenas se estiver relacionado ao trabalho com o texto enquanto prática discursiva, inserido em uma situação sociocomunicativa real, uma vez que esses elementos linguísticos possibilitam ao autor estabelecer diferentes relações entre os enunciados de seu texto, de acordo com seus propósitos, e a seu interlocutor, compreender e interpretar o posicionamento assumido ao longo do discurso.

No que tange às atividades de produção escrita do artigo de opinião que foram analisadas, podemos dizer que as propostas e orientações oferecidas aos estudantes apresentam uma linguagem prescritiva e autoritária e são apresentadas como se os conceitos referentes ao gênero discursivo tivessem sido trabalhados ao longo da Situação de Aprendizagem (SA) ou em unidades anteriores. Dessa forma, as comandas dos exercícios apresentam orientações vagas que não auxiliam os alunos na construção linguístico-discursiva do seu texto.

Verificamos, também, que, nas seções de *Produção Escrita*, os alunos são convidados a produzirem parágrafos argumentativos e a, posteriormente, montarem seus textos, utilizando os conectivos “aprendidos” nos exercícios gramaticais. Além de não serem orientados a

respeito do contexto de produção e circulação dos textos que irão produzir, os estudantes são levados a produzirem seus textos de forma mecânica e segmentada.

A análise dos encaminhamentos propostos para o ensino da produção do artigo de opinião nos permite dizer que as *SAs* apresentadas no *CA* não possibilitam que os alunos vivenciem a escrita argumentativa como prática social, mas sim como um exercício escolar descontextualizado. Dessa forma, entendemos que o material apostilado oferecido aos alunos do 9º ano da rede estadual paulista não contribui para uma aprendizagem significativa da produção do *artigo de opinião*.

Quanto à análise dos textos produzidos pelos alunos, verificamos que, embora os estudantes sejam capazes de se posicionarem claramente a respeito do tema controverso, eles ainda apresentam dificuldades para contextualizar e formular a questão polêmica que está sendo abordada. Além disso, nos artigos dos alunos, não são utilizados argumentos consistentes que sustentem a tese defendida e contribuam para a conquista da adesão dos interlocutores.

Outra constatação diz respeito à dificuldade apresentada pelos estudantes quanto ao encadeamento dos enunciados que compõem o texto. Entendemos que isso ocorre porque os alunos não compreendem o papel dos operadores argumentativos na construção do texto e os diversos tipos de relações que podem ser estabelecidas entre os enunciados.

As conclusões apresentadas nas produções textuais revelaram uma preocupação dos estudantes em impor mudanças de comportamento e em prescrever medidas controladoras ou punitivas a serem tomadas por parte do governo, dos comerciantes ou da própria família. Atitudes, pois, que não favorecem a discussão e a negociação entre os dois lados do conflito.

Entendemos que o fato de os estudantes não conhecerem, no momento da aplicação da atividade, todos os elementos discursivos envolvidos na situação de produção dos textos, como a esfera de circulação e os possíveis interlocutores de seus discursos, dificultou a

seleção de estratégias argumentativas adequadas, bem como a adequação linguístico-discursiva dos textos à situação comunicativa.

Os resultados nos permitem entender, a partir das reflexões teóricas realizadas ao longo de nosso trabalho, que o ensino da leitura e da produção de textos argumentativos, como o artigo de opinião, deve promover atividades que conduzam, primeiramente, a uma análise argumentativa em que, como salienta Amossy (2011, p.134): se estudem os argumentos, na materialidade do discurso, como elementos integrantes de um funcionamento discursivo global; situe-se a argumentação, compreendida em uma situação de enunciação precisa, da qual importa conhecer todos os elementos que a compõe; estude-se a maneira como a argumentação se inscreve no interdiscurso; e leve-se em conta o emprego de argumentos aliado à imagem de si que o orador projeta em seu discurso e à emoção que ele quer suscitar no outro, construídas discursivamente.

Ainda, entendemos que, embora o artigo de opinião seja um gênero argumentativo pertencente à esfera jornalística que requer um conhecimento especializado no assunto abordado, seu ensino deve ser contemplado em sala de aula para que os estudantes possam reconhecer e compreender os textos que circulam na sociedade e serem capazes de se posicionar a respeito dos temas controversos de grande repercussão midiática. Parece imprescindível estimular o debate em sala de aula e realizar adaptações didáticas das teorias voltadas ao trabalho com textos argumentativos para que, assim, os alunos sejam potenciais produtores de artigos de opinião. Por essa razão, entendemos que, se forem dadas ao professor condições para que não se distancie das atividades que se desenvolvem na academia, parece possível que o ensino torne-se mais ajustado aos alunos.

Diante das reflexões realizadas durante esta pesquisa, reconhecemos ainda a importância de se contemplar no ensino, de forma sistemática, os fatores cognitivos, linguísticos, intertextuais e discursivos envolvidos no processo de produção textual. Cabe,

pois, que os materiais didáticos oferecidos aos alunos promovam práticas sociais de leitura e escrita e contribuam para a aprendizagem dos recursos de coesão e coerência, a fim de possibilitar aos estudantes uma maior compreensão do processo de produção textual.

Não pretendemos, com este trabalho, esgotar as possibilidades de análise dos encaminhamentos propostos para o ensino da produção do artigo de opinião e das principais dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à produção desse gênero discursivo. Enfatizamos a importância de estudos voltados ao ensino da produção textual e a necessidade de pesquisas a respeito do trabalho com os gêneros argumentativos em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio que possam dar respaldo ao trabalho do professor de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A**: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p.129-144, Nov. 2011. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eidea-n1.pdf#page=129>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Colin, 2000.
- ANSCOMBRE, J-CI. ; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- AQUINO, Z. G. O. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. M.. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica (1959-61). In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.
- _____. Os Gêneros do Discurso (1952-53). In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988 [1966].
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 15-26.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com 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 PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.221-246.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, P; GAUTHIER, G. **História da Teoria da Argumentação.** Tradução Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

BRITTO, T. F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/textos_discussao/TD92/TatianaFeitosadeBritto.pdf>. Acesso em: 05 jul.2011.

CABRAL, A. L. T. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura e escrita. **Linha d'Água**, n. 24 (2), p. 205-215, 2011.

CAMPOS, M. I. B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? In: **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol.27. n.2, p. 219-234, 2011.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. de. Material didático sobre a lógica do mercado: uma questão educacional. In: Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras: programas e trabalhos completos /**XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**; organizador: Brenno Sander, Niterói(RJ); ANPAE; São Paulo(SP): PUCSP/FACED/PPGE, 2011(Coleção Biblioteca ANPAE, Séries Cadernos: n.11). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0419.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARVALHO NETO, C. Z. O apostilismo. In: _____. **E agora, professor?** Por uma Pedagogia Vivencial. São Paulo: Instituto para a Formação Continuada em Educação (IFCE), 2004. Disponível em: <http://ifce.com.br/php/artigo_mostra.php?cod=22>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CATANZARO, F. O. **O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Ática, 1988.

CLARK, K. ; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais** (Série Princípios). 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, A. L. M. O que dizem os artigos de opinião semifinalistas de 2010. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 15, p. 14-19, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Pontes Editores, 2007 [1987].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].

_____. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; _____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LONGUI, U. J. **O artigo de opinião na perspectiva pedagógico-discursiva** – uma experiência no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed.; 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p.151-166.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1, 1983.

_____. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MEYER, M. **De la métaphysique à la rhétorique**: essais à la mémoire de Chaïm Perelman. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1986.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In: **Caderno Cedes**, Campinas ano XXI, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

NUNES, L. A. L. **Texto dissertativo**: um produto para o ensino. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O programa “São Paulo faz escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.

PERELMAN, C. **Le champ de l'argumentation**. Bruxelas: PUB, 1970.

_____.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida de Almeida Prado Galvão. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PERFEITO, A. M. Artigo de opinião: análise linguística. In: **CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação**. 1., 2006, Maringá. Anais... Maringá, 2007, p. 745-755.

PLANTIN, C. **Essais sur l'argumentation**. Paris: Kimé, 1990.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

_____. Os gêneros dos discursos na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA ROTH. D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.153-183.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 2001.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo. SEE: CENP, 2004.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R.(org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, E, P. A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 300 – 314, jan./jun. 2013.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. (orgs). **Letramentos múltiplos: agentes práticas e representações**. Natal: EDUFRRN, 2008, p.1-218.

SÃO PAULO. **Apresentação da Proposta Curricular**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:

>http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Apres_PropCurricular_SupDiretores_230108_COGSPCEI_Completa2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____. **Avaliação da Aprendizagem em Processo 2014**. 2. ed. São Paulo: SEE, 2014a.

_____. **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. Nova Edição. São Paulo: SEE, 2014b.

_____. **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 2**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014c.

_____. **Caderno do Professor: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014d.

_____. **Caderno do Professor: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 2**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014e.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens códigos e suas tecnologias**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2012.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:>http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_2003.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. **SARESP 2012: Resultados gerais da rede estadual**. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em:>http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/2%20-%20Saresp2012_Resultados%20Gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo - 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Coord. Valéria de Souza. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:>http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/SEMINARIO%28Apresentacao_Curriculo%29_%28Valeria_Souza%29.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.e Org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, P. S. da. **Ensino da argumentação em apostilados da rede pública paulista**: entre o prescrito e o real. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. Ed.; 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-187.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução R. Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1958].

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – “Situação de Aprendizagem 7” (CA, vol.1, 8ª série/9º ano EF)

Língua Portuguesa – 8ª série/9º ano – Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 ESCRITA DE PARÁGRAFOS ARGUMENTATIVOS

Atividade em grupo

1. Em grupo, façam a leitura das filipetas entregues pelo professor. Elas são as partes que compõem um artigo de opinião.
2. Observem se, nos parágrafos que compõem cada uma das filipetas, há argumentos e algumas expressões que os introduzem. Essas expressões vão ajudar na hora de remontar o texto.
3. Remontem o texto, considerando: a apresentação do tema e do ponto de vista do autor; a ordenação de argumentos que defendam esse ponto de vista; a conclusão a que o autor chega ao final de sua discussão.
4. Apresentem, em cartolina, a montagem do texto, justificando por que escolheram determinada ordem para organizar os parágrafos.
5. Acompanhem a leitura que o professor fará do texto original, mostrando-lhes a sequência de ideias do autor.

Leitura e análise de texto

Leia o texto *Poder do cidadão* e responda às questões a seguir no caderno.

Poder do cidadão

A fome é a realidade, o efeito e o sintoma da ausência de cidadania

Não é por acaso que a palavra cidadania está sendo cada vez mais falada e praticada na sociedade brasileira. Uma boa onda democrática que vem rolando mundo afora chegou ao Brasil há algum tempo e tem nos ajudado a descobrir como dar conta do que acontece na vida pública.

Cidadania é a consciência de direitos democráticos, é a prática de quem está ajudando a construir os valores e as práticas democráticas. No Brasil, cidadania é fundamentalmente a luta contra a exclusão social, contra a miséria, e mobilização concreta pela mudança do cotidiano e das estruturas que beneficiam uns e ignoram milhões de outros. E querer mudar a realidade a partir da ação com os outros, da elaboração de propostas, da crítica, da solidariedade e da indignação com o que ocorre entre nós.

Um cidadão não pode dormir com um sol deste: milhares de crianças trabalhando em condições de escravidão, trabalhadores sobrevivendo com suas famílias num quadro de miséria e de fome, a exploração da mulher, a discriminação do negro, uma elite rica esbanjando indiferença num mundo de festas e desperdícios escandalosos, de banqueiros metendo a mão no dinheiro do depositante, da polícia batendo em preto e pobre.

A fome é a realidade, o efeito e o sintoma da ausência de cidadania. O ponto de partida e de chegada das ações cidadãs. A negação radical da miséria é um postulado de mudança radical de todas as relações e processos que geram a miséria. É passar a limpo a história, a sociedade, o Estado e a economia. Não estamos falando de coisas abstratas, de boas intenções ou desejos humanitários de alguns. Cidadania é, portanto, a condição da democracia. O poder democrático é aquele que tem gestão, controle, mas não tem domínio nem subordinação, não tem superioridade nem inferioridade. Uma sociedade democrática é uma relação entre cidadãos e cidadãs. É aquela que se constrói da sociedade para o Estado, de baixo para cima, que estimula e se fundamenta na autonomia, independência, diversidade de pontos de vista e sobretudo na ética – conjunto de valores ligados à defesa da vida e ao modo como as pessoas se relacionam, respeitando as diferenças, mas defendendo a igualdade de acesso aos bens coletivos.

O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação.

Fonte: SOUZA, Herbert de. *Poder do cidadão*. Rio de Janeiro: IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. <http://www.ibase.br/betinho_especial/poder_cidadao.htm>. Acesso em: 24 set. 2010.

1. O texto do sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, pode ser considerado argumentativo. Por quê?
2. Qual é o tema central desse texto?
3. Qual é o ponto de vista defendido pelo autor?
4. Selecione alguns argumentos utilizados pelo autor para defender esse ponto de vista.
5. Você concorda com os argumentos apresentados por Herbert de Souza?
6. O autor do texto faleceu em 1997. Em sua obra, os temas *cidadania* e *combate à pobreza* são constantes. Em sua opinião, esses temas ainda são atuais para a realidade brasileira? Justifique sua resposta.

PESQUISA INDIVIDUAL

Faça uma pesquisa sobre Herbert de Souza e a campanha que ele desenvolveu, na década de 1990, para combater a fome: *Ação da cidadania contra a fome, a miséria e pela vida*. Essa pesquisa pode servir de base para que você, posteriormente, escreva um artigo de opinião sobre a fome, a ser publicado, por exemplo, em um *blog*.

PESQUISA EM GRUPO

1. Em grupo, preparem uma lista com os temas sobre os quais vocês desejam escrever e possam facilmente opinar. Ela será a fonte para que escrevam posteriormente alguns parágrafos.
2. Organizem-se em grupos, considerando o interesse comum por algum tema específico.
3. Façam uma pesquisa sobre o tema escolhido, na internet ou em livros indicados pelo professor, e selecionem alguns textos, lendo-os e organizando fichas com os principais dados.
4. Conversem sobre suas impressões e dúvidas e, se for necessário, peçam ajuda ao professor. Posicionem-se sobre o tema, selecionando alguns argumentos com os quais possam defender seu ponto de vista. Esses argumentos devem ser baseados na leitura que fizeram dos textos e nos conhecimentos que vocês já possuem sobre o tema.

Oralidade

Em grupo, organizem um ciclo de palestras sobre os temas estudados na “Pesquisa em grupo”. Para tanto, será necessário:

1. Retomar as pesquisas e anotações da atividade anterior.
2. Esquematizar a apresentação, a partir das leituras feitas, do tempo previsto de apresentação, pontos que serão destacados, imagens que serão apresentadas etc.
3. Se for o caso, fazer novas pesquisas sobre o tema, na internet ou em revistas e jornais, selecionando informações e fatos que os ajudarão a compor o material a ser apresentado no ciclo de palestras.
4. Organizar a apresentação oral, considerando o público-alvo (pais, professores, funcionários, alunos de outras séries/anos, além de algum especialista no assunto, como psicólogo, sociólogo, escritor etc.) e a função comunicativa do gênero “palestra” (expor ao interlocutor determinado tema, apresentando dados obtidos em leituras, pesquisas etc.).
5. Definir quem serão os palestrantes: seria interessante eleger um ou dois integrantes de cada grupo para discorrer sobre o tema.
6. Organizar o ciclo de palestras, definindo dias e horários para as apresentações; elaborar cartazes que anunciem o ciclo e convidar o público-alvo.
7. Após a palestra, permitir que a plateia faça perguntas ou dê depoimentos relacionados aos temas abordados.

Produção escrita

Individualmente, escreva parágrafos argumentativos sobre o tema pesquisado na seção “Pesquisa em grupo”. Eles comporão, posteriormente, um texto opinativo. Para isso, siga as orientações.

1. Antes de escrever os parágrafos, selecione os tópicos sobre os quais gostaria de discutir.
2. Organize esses tópicos do seguinte modo:
 - a) **Parágrafo introdutório:** apresente o tema ao leitor; expresse sua opinião sobre o tema.
 - b) **Parágrafo de desenvolvimento:** escreva um motivo ou uma razão que explique a sua opinião sobre o tema (um argumento por parágrafo).
 - c) **Parágrafo conclusivo:** sintetize o que desenvolveu sobre o tema no decorrer do texto, fechando o raciocínio; mas deixe algumas possibilidades para que o leitor pense em novas questões relacionadas a ele.

Estudo da língua

A partir das explicações dadas pelo professor (e encontradas no livro didático), escreva, no caderno, duas sentenças para cada uma das conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas descritas a seguir:

- a) conjunção ou locução conjuntiva causal;
- b) conjunção ou locução conjuntiva temporal;
- c) conjunção ou locução conjuntiva concessiva;
- d) conjunção ou locução conjuntiva final;
- e) conjunção ou locução conjuntiva consecutiva;
- f) conjunção ou locução conjuntiva condicional;
- g) conjunção ou locução conjuntiva comparativa;
- h) conjunção ou locução conjuntiva proporcional;
- i) conjunção ou locução conjuntiva conformativa.

LIÇÃO DE CASA

1. O professor selecionará, no livro didático, alguns exercícios de sistematização sobre os tipos de conjunção subordinativa ou locução conjuntiva analisados na seção “Estudo da língua”.
2. Resolva-os no próprio livro. Anote suas dúvidas ao lado das atividades.

ANEXO B – “Situação de Aprendizagem 9” (CA, vol.1, 8ª série/9º ano EF)

Língua Portuguesa – 8ª série/9º ano – Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 9

PRODUZINDO UM ARTIGO DE OPINIÃO

Oralidade

1. Em uma roda, o professor fará a leitura de alguns contos e poemas a fim de que vocês possam conhecer e apreciar esses textos. Contribuam com essa roda, revezando os momentos de leitura.
2. Em seguida, conversem sobre o que ouviram ou leram. Quais são os temas tratados nos textos?
3. Qual é a visão das personagens ou do *eu lírico* sobre esses temas?
4. Vocês se identificam com eles ou com o modo como tratam do tema?

Atividade em grupo

1. Em grupo, respondam oralmente às questões:
 - a) Em sua opinião, o Brasil é um país racista?
 - b) O que vocês acham desse tema?
 - c) O que sabem sobre racismo?
 - d) Já vivenciaram situações em que o racismo estivesse em foco?
 - e) Há alguma relação entre esse tema e os textos lidos na roda de leitura anterior?
2. Organizem em papel *kraft* ou cartolina um quadro como o do modelo a seguir, preenchendo as colunas com argumentos coerentes para cada uma das respostas dadas à questão: *O Brasil é um país racista?*

O Brasil é um país racista?	
Sim	Não

3. Apresentem o quadro preenchido e comparem as respostas.
4. Considerando os resultados do quadro, reflitam:
 - a) Quais são as razões para considerar o Brasil um país racista?
 - b) Quais são as razões para não considerar o Brasil um país racista?
 - c) Qual das colunas apresentou mais argumentos em defesa de seu ponto de vista?

Leitura e análise de texto

Façam a leitura dos textos a seguir.

Texto 1: sim

O racismo como consequência

Em 1998, Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant se perguntavam, em famoso libelo contra o imperialismo cultural norte-americano: “Quando será publicado um livro intitulado *O Brasil racista*, segundo o modelo da obra com o título cientificamente inqualificável, *La France raciste*, de um sociólogo mais atento às expectativas do campo jornalístico do que às complexidades da realidade?” Igual desafio me coloca a *Folha*.

Eu respondo sim, somos um país racista, se por racismo entendermos a disseminação no nosso cotidiano de práticas de discriminação e de atitudes preconceituosas que atingem prioritariamente os pardos, os mestiços e os pretos. Práticas que diminuem as oportunidades dos negros de competir em condições de igualdade com pessoas mais claras em quase todos os âmbitos da vida social que resultam em poder ou riqueza.

Do mesmo modo, até recentemente era difícil achar uma face negra na TV brasileira, em comerciais ou em programas de entretenimento ou informação. Casos de violência policial contra negros eram comuns, como o era a detenção de negros por suspeição ou a proibição de usarem o elevador social em edifícios residenciais.

A presença de negros nas universidades, como professores ou alunos, continua muito abaixo da proporção de negros em nossa população. Para culminar, o descaso dos poderes públicos para com os bairros periféricos ou as regiões mais pobres do país torna ainda mais sofríveis os indicadores sociais relativos a pretos e pardos.

As desigualdades raciais, ou seja, os diferenciais de renda, saúde, emprego, educação etc. entre brancos, de um lado, e pretos e pardos, de outro, são gritantes e estão muito bem documentadas. A julgar pelos resultados, portanto, somos racistas. E esse é o modo como, no mundo atual, a sociologia e as instituições internacionais definem o racismo. Não é pelas intenções, pelas doutrinas ou pela consciência racial, mas pelo resultado de uma miríade de ações e omissões.

Como funciona o nosso “racismo como consequência”? Desde os anos 1940 o sabemos. Não classificamos por raça, mas por cor. Não acreditamos em grupos de descendência chamados “raças”. Os nossos “grupos de cor” são abertos, podem se alterar de geração a geração, podem conviver com certa mobilidade individual. São classes, no sentido weberiano. Temos e cultivamos, portanto, classes de cor.

Mas, apesar de fronteiras incertas para o olhar europeu, não há dúvidas de que pessoas e famílias no Brasil pertencem a classes de cor bem determinadas, se fixarmos um momento no tempo. “Cores” são tão socialmente construídas quanto as “raças” delas derivadas.

Discriminamos abertamente as pessoas por classe de cor ou de renda, por local de nascimento ou aparência física etc. Todas essas discriminações são feitas em muito boa consciência porque não acreditamos em “raças”.

Não creio, entretanto, que nosso racismo seja pior, como querem alguns militantes, porque mais difícil de ser combatido e revertido. Nos últimos dez anos, melhorou o respeito aos direitos individuais, e a representação de demandas coletivas se revigorou no Brasil. Reconhecemos o nosso racismo. Isso levou a uma sensível mudança de atitude, políticas novas estão sendo testadas.

Como explicar de outro modo a implantação de ações afirmativas ou programas de inclusão social em tantas universidades públicas; a contratação de artistas e jornalistas negros pelos meios de comunicação; a criminalização da discriminação; a diminuição das arbitrariedades policiais contra os negros; o reconhecimento das terras quilombolas etc.?

Tudo isso, porém, não podia ser feito sem que um movimento social poderoso se organizasse em torno da reivindicação de igualdade racial contando com a solidariedade internacional. Um “imperialismo cultural” de consequências republicanas e democráticas, eu diria.

Alguns temem que as “classes de cor” se tornem “raças” pela força da lei, ou seja, pelas políticas de inclusão social e racial. Espero que se dê algo bem diferente: se eficientes, essas políticas podem dissolver o racismo que subsiste sob as classes de cor.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “O Brasil é um país racista?”. *Folha de S.Paulo*, 18 nov. 2006. Tendências/Debates.

Texto 2: não

O tempo não para

A palavra “raça” surgiu nos finais do século XV para designar as famílias reinantes na Europa. Sinônimo de linhagem, demorou 200 anos para ganhar outro sentido: grupo que se diferenciava por um conjunto de caracteres hereditários.

Em Portugal, no século XVIII, não constava dos dicionários, embora os descendentes de judeus, considerados gente de “raça infecta”, fossem proibidos de ter acesso a cargos públicos. Estatutos, denominados “de pureza de sangue”, foram depois estendidos a ciganos, indígenas e afrodescendentes e tinham a ver com a desigualdade assentada na religião.

É no século XIX, com Gobineau, autor de *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, que a noção de raça, associada às características físicas e a um passado comum, ganhou força. Dicionarizada nos anos 1930, a palavra “racista” vai se referir à teoria da hierarquia das raças,

que pregava a necessidade de preservar a raça superior de todo cruzamento e o seu direito de dominar as outras. “Mein Kampf” foi o evangelho do racismo.

No século XIX, despontou uma disciplina encarregada de estudar o problema. A antropologia designava, então, a arte de avaliar a cor da pele, medir crânios e definir raças. Debate antigo agitava a área: a origem da espécie humana seria única ou múltipla?

Foi recusando a heterogeneidade das “raças” humanas que seus fundadores se deram um problema para pensar: se a humanidade era uma, como identificar, classificar e justificar a variedade dos modos de vida dos grupos humanos? Hierarquizando as culturas, justificando as invasões coloniais e valorizando o racismo, muitos pioneiros acabaram dividindo o mundo entre “civilizados e primitivos”.

No Brasil, tais concepções chegaram tarde. A simples introdução da categoria “cor” nos censos do império gerou protestos, e apenas aos finais do século é que intelectuais brasileiros se interessaram pelo tema. Ante a questão da mistura étnica que marcou a nossa formação, o que fazer?

Nina Rodrigues e Silvio Romero buscaram mapear as contribuições da “raça negra” à nossa formação. E muitos intelectuais inverteram as interpretações que previam a “degeneração da raça” como resultado da mestiçagem, apostando, ao contrário, que, graças à imigração europeia, o branqueamento seria a solução.

Se essas conclusões fortaleceram preconceitos num momento em que os últimos escravos estavam sendo libertados, elas não estabeleceram fronteiras raciais nítidas entre as pessoas, pois valorizavam a própria miscigenação como uma forma eficiente de convívio e branqueamento.

Há décadas, o debate sobre “raças” ficou para trás, substituído pelo das culturas, como conjunto de comportamentos e valores comuns. Houve um duplo movimento: a afirmação da importância do fator cultural como fonte de diferença e conflito e a desconstrução da noção de cultura como algo coerente, inalterado pelo tempo.

Aparentemente contraditórias, essas afirmações introduziram questões muito distantes de “se há racismo ou não”. Elas perguntam em que medida defender minorias ajuda a perpetuar uma diferença que não está longe da ideia de raça, dando suporte ao etnocentrismo. Ou questionam se o reconhecimento de identidades culturais é compatível com os princípios de igualdade e liberdade, que são os das modernas democracias. A sociedade brasileira está em plena transformação. Não somos racistas, mas, sim, fazedores de preconceitos. Alimentamos intolerâncias. Nisso, não diferimos de congêneres de outros países. Estranhemos o “outro” diferente na cor, na religião, na condição econômica. Olhamos com desconfiança quem não é “como nós”.

Ora, as ciências humanas ensinam que os indivíduos criam convenções e representações que dão sentido a sua existência. Criando-as, eles podem revisá-las e fazê-las evoluir, o que justifica a grande mudança que vivemos.

O foco nas diferenças encarnadas nas minorias ajuda a passar em silêncio uma característica das sociedades de massa: a grande uniformidade dos modos de vida. “Nós”, como os “outros”, temos, hoje, mais coisas em comum do que diferenças. Nesse contexto, falar em racismo seria voltar ao século XIX. E, como diz o poeta – e o historiador –, “o tempo não para”.

PRIORE, Mary Lucy Murray Del. O tempo não para. *Folha de S.Paulo*, 18 nov. 2006. Caderno Tendências/Debates.

Individualmente, responda no caderno:

1. Com qual dos textos você se identificou mais? Em sua opinião, qual dos autores tem mais razão?
2. Antes de ler os textos, você já tinha opinião formada sobre o tema *racismo no Brasil*? Qual?
3. Identifique como os autores apresentam o tema do racismo, encontre a questão polêmica de cada um deles e verifique como organizam argumentos para defender seu ponto de vista.
4. Qual dos textos apresentou argumentos mais convincentes? Que argumentos são esses? Escreva-os no caderno.
5. Você manteve a sua opinião ou a modificou, influenciado pelas leituras?
6. A leitura dos textos contribuiu para que você ampliasse seu modo de compreender o tema em questão? Responda sim ou não e justifique.
7. Em sua opinião, o quadro elaborado no Item 2 da “Atividade em grupo” fornece recursos argumentativos para fazer a defesa de seu ponto de vista? Por quê?

Atividade em grupo

Em grupo, analisem as características estruturadoras dos dois artigos de opinião lidos na atividade anterior, organizando as informações no quadro-síntese a seguir.

Características do gênero	Texto 1	Texto 2
O autor trata de um tema polêmico. Qual?		

Há uma questão polêmica definida. Qual?		
O autor expõe sua opinião sobre o tema de forma explícita. Em que trecho? Transcreva-o.		
Há marcas linguísticas que indicam a presença do autor no texto. Dê exemplos.		
O autor apresenta diversos tipos de recursos persuasivos complementares, tais como: argumento de autoridade, argumento de provas concretas, argumento com base em consenso. Indique, transcrevendo no espaço ao lado, o uso de um desses recursos.		
Em que meio de comunicação os dois artigos foram publicados?		

O autor escreve em primeira ou terceira pessoa? Anote um trecho que confirme sua resposta.

PESQUISA EM GRUPO

1. Façam uma pesquisa, na internet e/ou no livro didático, sobre o conceito de *intertextualidade*.
2. No caderno, anotem pelo menos duas definições sobre ele. Não se esqueçam de indicar a fonte.

Leitura e análise de texto

1. Ouça a música *O tempo não para*, apresentada pelo professor. No caderno, responda:
 - a) Você sabia que o título desse texto estabelece um diálogo com uma música de Cazuza?
 - b) Você conhece esse compositor?
 - c) E conhece essa música? Em caso negativo, procure, na internet, sua letra e anote-a.
 - d) Por que você acha que a autora faz essa relação entre dois textos tão diferentes?
 - e) Em sua opinião, é importante conhecer a letra da música de Cazuza para compreender a intertextualidade existente entre os dois textos? Por quê?
2. O professor colocará a música de Cazuza para você ouvir e acompanhar a letra. Reflita sobre os dois textos e observe como a intertextualidade permite o diálogo entre eles.

Produção escrita

1. O professor apresentará uma lista com temas sobre os quais vocês devem escrever um texto. Para cada tema, haverá uma questão que gere polêmica (semelhante à dos artigos estudados na atividade anterior: *O Brasil é um país racista?*).
2. Em grupo, escolham um dos temas de seu interesse e façam uma pesquisa a fim de ampliar seu repertório sobre o assunto e organizar recursos argumentativos.
3. Para responder à questão formulada, produzam dois artigos de opinião divergentes: um defendendo e um refutando o tema proposto. Será necessário:
 - a) preparar um quadro que apresente uma coluna com argumentos a favor e uma coluna com argumentos contrários;
 - b) dividir o grupo em subgrupos no momento da composição escrita do artigo para que cada equipe possa se concentrar em apenas um dos lados da questão (a favor ou contra);
 - c) cada subgrupo deve se encarregar de escrever o artigo, tomando o cuidado de planejar, textualizar, revisar, reelaborar;
 - d) ao terminar e antes de apresentar os artigos a toda a classe, os subgrupos devem comparar os dois artigos que fizeram, observando se, de fato, conseguiram manter coerência na defesa de seu ponto de vista ao selecionar argumentos pertinentes.
4. Os grupos podem trocar os artigos a fim de ler tudo o que foi escrito, mas sem a preocupação de fazer intervenções ou correções.
5. Em seguida, entreguem os textos ao professor, que avaliará se os alunos seguiram as orientações iniciais. Ele levará em conta se:
 - selecionaram ideias e as organizaram para a produção escrita de artigos de opinião;
 - fizeram uso das informações sobre a estrutura dos artigos de opinião;
 - fizeram uso dos mecanismos de coesão próprios do gênero.
6. Se for necessário, o professor fará intervenções para a melhoria do texto, comentando partes confusas, trechos incoerentes, pontuação inadequada ou falta de pontuação, concordância etc.
7. Reformulem o artigo de acordo com as intervenções feitas pelo professor.
8. Se a sua escola tiver um laboratório de informática, cada um dos grupos deve montar um *blog* para a publicação desses primeiros artigos e dos que farão posteriormente. Caso não seja possível utilizar essa ferramenta virtual, organizem um mural que possa ser visitado por todos os alunos da escola e avisem os colegas das outras classes sempre que postarem novos textos.

VOCÊ APRENDEU?

Façam, em grupo, uma avaliação oral, relatando como foi o processo de escrita do artigo de opinião. Considerem: as discussões que travaram sobre o tema; como organizaram os argumentos; as dúvidas que tiveram.

LIÇÃO DE CASA

Responda V (verdadeiro) ou F (falso):

1. () em termos de estrutura, os dois textos lidos na seção “Leitura e análise de texto” se assemelham, uma vez que são organizados a partir de um mesmo princípio: contam histórias sobre pessoas que já sofreram preconceito racial.
2. () o gênero “artigo de opinião” é escrito com a função de discutir um tema, geralmente polêmico e controverso, presente em um determinado contexto social, argumentando e convencendo o leitor de uma ideia, influenciando-o, transformando os seus valores.
3. () em geral, a questão que dá origem aos artigos de opinião jornalísticos é polêmica e obriga os autores a tomarem uma posição e defendê-la. Quando a questão não é objeto de discussão, os textos podem ser opinativos, mas não artigos de opinião escritos para jornais.
4. () pode-se dizer que a intenção comunicativa do artigo de opinião é persuadir, convencer ou tentar convencer o leitor de que o ponto de vista do autor sobre a questão polêmica é o correto, mediante a apresentação de justificativas relacionadas a um raciocínio coerente e consciente.
5. () o “artigo de opinião” é um gênero característico do jornalismo opinativo, publicado em livros teóricos sobre o tema debatido.
6. () o artigo de opinião pode ser impresso ou publicado em mídias como a internet.
7. () o artigo de opinião, por caracterizar-se como um discurso argumentativo, geralmente apresenta, em sua estrutura, uma questão polêmica diante da qual o autor toma uma posição e defende-a por meio de argumentos que levam a uma conclusão.
8. () o autor do artigo de opinião, por meio da construção argumentativa, assume uma posição diante de uma questão polêmica relacionada a um tema proposto para discussão, refutando possíveis opiniões divergentes.
9. () quase sempre, o artigo de opinião é escrito em terceira pessoa, mas há vários artigos de opinião que são escritos em primeira pessoa.
10. () nos artigos de opinião, em geral, os verbos são conjugados no Presente do Indicativo ou do Subjuntivo na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos. Mas, também, são usados verbos no Pretérito quando se quer dar uma explicação ou apresentar dados.

Estudo da língua

1. Faça uma pesquisa no livro didático ou na gramática sobre as figuras de linguagem a seguir, anotando suas definições no caderno.

metáfora

comparação

antítese

metonímia

2. No caderno, faça os exercícios de sistematização, indicados pelo professor, sobre essas figuras, anotando suas dúvidas.
3. Com base no estudo das conjunções coordenadas, realizado anteriormente, e nas explicações do professor, defina:
 - a) O que é um período composto por coordenação?
 - b) Qual a finalidade das conjunções coordenadas para a construção desse período?
 - c) Qual a diferença entre orações coordenadas assindéticas e sindéticas?
 - d) Em grupo, retomem os textos que fizeram/leram para as atividades de produção escrita deste Caderno e selecionem:
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas assindéticas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas adversativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas sindéticas aditivas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas alternativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas explicativas;
 - duas sentenças compostas por orações coordenadas conclusivas.

O que eu aprendi...

ANEXO C – “Situação de Aprendizagem” 10 (CA, vol.1, 8ª série/9º ano EF)

Língua Portuguesa – 8ª série/9º ano – Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 10 RECAPITULANDO OS CONTEÚDOS

Leia os textos^a a seguir para responder às questões. Considere os conteúdos que você aprendeu.

Leitura e análise de texto

Texto 1

Uma forma muito comum de fazer as pessoas acreditarem naquilo que dizemos é apresentar alguém que possa confirmar e/ou testemunhar a favor de nossa opinião. Trata-se de um **argumento de autoridade**, porque quem ouve ou lê o que a pessoa diz ou faz não costuma duvidar de sua palavra ou conduta.

Texto 2

Observe a seguir a campanha de lançamento das novas lixeiras de coleta seletiva do Metrô de São Paulo.

© Arquivo do Metrô de São Paulo

^a As atividades dos textos 1 e 3 desta sequência foram adaptadas de: LOUZADA, Maria Silvia Olivi. Defendendo ideais e pontos de vista. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante: Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 127-128 e 131.

Texto 3

Na hora de comprar jornais e revistas você logo pensa na banca da esquina, certo? Não necessariamente. Nos últimos anos, a modernização do negócio levou algumas bancas a trocar velhos quiosques de alumínio por outro espaço – as lojas. [...] Uma das mais antigas do país, a revistaria Di Donato, fundada em 1988, na Rua Fradique Coutinho, também em Pinheiros, abriu as portas após reforma de um ponto da família. Hoje, o dono, Victor Antônio Di Donato, não tem do que reclamar. [...] “Não dá para ficar rico, mas consigo pagar as minhas contas, as dos outros dois sócios e ainda manter um empregado”, afirma Di Donato. Segundo ele, numa revistaria o cliente se sente à vontade para ficar mais tempo e, assim, acaba gastando.

WANDICK, Donizetti. A banca revista. Revista *Exame*. São Paulo: Abril, n. 6, p. 17, 20 mar. 2002.

1. Em que situação você já usou um argumento de autoridade? Qual foi sua intenção ao utilizar esse tipo de argumento?

2. Lendo o Texto 2, indique duas marcas do anúncio que reforçam a intenção do Metrô de sensibilizar seu usuário para que jogue as garrafas no local adequado.

3. No Texto 3, Victor Antônio Di Donato diz: “Não dá para ficar rico, mas consigo pagar as minhas contas, as dos outros dois sócios e ainda manter um empregado.” Em sua opinião, qual o objetivo do autor da reportagem ao colocar a fala de Donato no texto?
- Comprovar as vantagens da revistaria com um depoimento de quem entende do negócio.
 - Demonstrar que quem é dono de revistaria não consegue jamais enriquecer.
 - Explicar o motivo de as antigas bancas de jornais e revistas estarem falindo.
 - Incentivar os leitores a comprar sempre em antigas bancas de jornais por serem mais confiáveis.

Oralidade

- Em grupo, selecionem um artigo de opinião retirado de jornal, revista ou internet, para fazer a leitura do texto, discutir seu conteúdo e observar os argumentos utilizados pelo autor para a defesa de seu ponto de vista.
- Anotem o resultado dessa discussão em um quadro organizativo, com informações sobre título, autor, lugar de publicação, tema, ponto de vista, argumentos utilizados e conclusões.

Cuidados importantes na condução da análise

A leitura de um artigo de opinião permite que vocês reconheçam a crítica ou defesa que o autor faz sobre uma determinada questão polêmica. No entanto, vocês não devem compreendê-la como uma verdade absoluta. Para compreender o contexto todo e posicionar-se diante do fato discutido, tomando partido do autor ou não, é preciso ter mais informações para confrontá-las. Para obtê-las, vocês devem pesquisar e estudar o tema do artigo.

- Recortem os parágrafos do texto, colocando-os em filipetas e misturando-as. Em seguida, os grupos devem trocar as filipetas e começar a montar o texto. É importante, nesta etapa, que vocês não contem para os colegas sobre o texto escolhido, a fim de não interferir no trabalho de identificação do tema e dos argumentos construídos pelo autor.
- Cada grupo apresenta o texto montado em cartolina, explicando por que considera coerente a ordem escolhida.
- Em seguida, os grupos apresentam o texto original, observando as diferenças e semelhanças entre ele e a montagem feita pelos colegas. Essa montagem permitiu que o sentido original do texto fosse preservado? Houve alteração de sentido? Quais? Em que lugares?
- Façam uma roda de discussão sobre os temas e questões polêmicos apresentados nos textos, posicionando-se contra ou a favor dessas questões.

Estudo da língua

Leia a crônica a seguir, retirada do Saresp 2007:

Medidas, no espaço e no tempo

A medida, no espaço e no tempo, varia de acordo com as circunstâncias. E nisso vai o temperamento de cada um, o ofício, o ambiente em que vive. [...]

Nossa falecida avó media na base do novelo. Pobre que era, aceitava encomendas de crochê e disso tirava o seu sustento. Muitas vezes ouvimo-la dizer:

– Hoje estou um pouco cansada. Só vou trabalhar três novelos.

Nós todos sabíamos que ela levava uma média de duas horas para tecer cada um dos rolos de lã. Por isso, ninguém estranhava quando dizia que queria jantar dali a meio novelo. Era só fazer a conversão em horas e botar a comida na mesa sessenta minutos depois.

[...]

Os índios, por sua vez, marcavam o tempo pela lua. Isso é ponto pacífico, embora, há alguns anos, por distração, eu tenha assistido a um desses terríveis filmes de Carnaval do Oscarito, em que apareciam diversos índios, alguns dos quais com relógio de pulso. [...]

Sim, os índios medem o tempo pelas luas, os ricos medem o valor dos semelhantes pelo dinheiro, vovó media as horas pelos seus novelos e todos nós, em maior ou menor escala, medimos distâncias e dias com aquilo que melhor nos convier.

Agora mesmo houve qualquer coisa com a Light [companhia de luz] e a luz faltou. Para a maioria, a escuridão durou duas horas; para Raul, não. Ele, que se prepara para um exame, tem que aproveitar todas as horas de folga para estudar. E acaba de vir lá de dentro, com os olhos vermelhos do esforço, a reclamar:

– Puxa! Estudei uma vela inteirinha.

[...]

Comigo mesmo aconteceu recorrer a tais medidas, que quase sempre medem melhor ou, pelos menos, dão uma ideia mais aproximada daquilo que queremos dizer. Foi noutro dia quando certa senhora, outrora tão linda e hoje tão gorda, me deu um prolongado olhar de convite ao pecado.

Fingi não perceber, mas pensei:

“Há uns quinze quilos atrás, eu teria me perdido.”

PONTE PRETA, Stanislaw (Sérgio Porto). Medidas, no espaço e no tempo. In: _____. *Rosamundo e os outros*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. © by herdeiros de Sérgio Porto.

1. A frase “Pobre que era”, que se relaciona com “aceitava encomendas de crochê”, indica:

- a) tempo.
- b) causa.

- c) modo.
- d) consequência.

2. Releia no texto as frases a seguir:

- I. “– Hoje estou um pouco cansada. Só vou trabalhar três novelas.”
- II. “– Puxa! Estudei uma vela inteirinha.”
- III. “Há uns quinze quilos atrás, eu teria me perdido.”

Observe os sinais gráficos, travessões e aspas, e assinale a afirmação correta:

- a) o autor se utilizou de travessões e aspas simplesmente como recurso estilístico.
- b) os travessões (nos dois primeiros exemplos) são usados por causa de medidas diferentes.
- c) nos dois primeiros casos, há travessões para indicar a fala das personagens dentro da narrativa.
- d) o uso das aspas e do Futuro do Pretérito *teria*, no último exemplo, deve-se à necessidade de o autor enfatizar o tema da crônica.

SARESP 2007. Prova de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, 8ª série, manhã. Disponível em: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Provas%202007/L%C3%ADngua%20Portuguesa/8%C2%AA%20s%C3%A9rie%20EF/1_Manh%C3%A3/Prova-POR-8EF-Manha.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

3. Retire do texto dois exemplos de metáfora, explicando seu sentido:

Exemplo 1:

Exemplo 2:

Produção escrita

Atividade 1

1. Retome os parágrafos escritos na atividade “Produção escrita” da Situação de Aprendizagem 7.
2. Organize esses parágrafos a fim de que possam compor um artigo de opinião. Para ligá-los, utilize alguns dos conectivos e das locuções conjuntivas estudados nesta Situação de Aprendizagem.
3. Com o repertório adquirido até aqui, se julgar necessário, acrescente novas ideias e argumentos.

Atividade 2

Como você sabe, cada situação de comunicação que envolve polêmicas resulta em um gênero próprio para ela. Pensando nisso, leia a situação a seguir:

Imagine que você foi até uma loja e comprou duas portas para serem entregues na sua casa, em trinta dias. O prazo se esgotou e as portas não chegaram. Você voltou à loja, reclamou com o vendedor, mas só conseguiu receber as portas dois meses depois do combinado. Para piorar a situação, uma das portas não é do modelo escolhido por você. Indignado com a situação, você resolveu escrever uma carta para a coluna “Advogado de defesa”, do jornal de sua cidade, denunciando a loja e pedindo uma orientação legal. Escreva essa carta.

Atividade adaptada de: ABAURRE, Maria Luiza Marques. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante: Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 119.

1. Você considera que essa carta seja o gênero textual adequado para a situação? Por quê?
2. Individualmente, escreva a carta solicitada no texto, considerando o caráter expositivo-argumentativo dessa proposta. Se preferir, você pode substituir o tema por uma situação real que esteja vivendo na escola, no bairro ou em casa.

LIÇÃO DE CASA

Responda às Atividades de 1 a 3, com base na leitura da sequência de textos^b.

Texto 1

Santo Antônio dos Ausentes, 20 de agosto de 2002

Senhor prefeito:

A ponte que liga o bairro Santo Antônio dos Ausentes ao centro da cidade precisa ser reparada urgentemente. Há duas semanas, o bairro ficou isolado por causa da enchente. Como o senhor sabe, do outro lado do rio ficam o comércio, a escola, a farmácia, o posto médico, o hospital.

Aliás, até o cemitério fica daquele lado. Estamos aqui sem condução, sem escolas, sem socorro.

Maria Rosa de Souza

^b As atividades dos Textos 1 e 2 dessa sequência foram adaptadas de: AMARAL, Suely. Na boca do povo. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física*: livro do estudante: Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 168-169.

Texto 2

Apostando no futuro

Auto-Moto-Escola Rei da Estrada

Tire a carta de carro e ganhe a de moto.

Quite em três vezes sem juros. Ganhe uma aula grátis. Aulas de reforço em estradas. Aproveite para tirar carta para ônibus e carreta. Menor preço. Promoção para estudantes. Fone: 222-0000

Travessa dos Patos, 3100.

1. Com todas as informações que Maria Rosa dá ao prefeito, no Texto 1, a conclusão a que se chega é:
 - a) de nada adiantará fazer reparos na ponte, porque na próxima chuva a população ficará isolada novamente.
 - b) a população está indignada com o ocorrido e está preparando uma manifestação para pedir que o problema seja solucionado urgentemente.
 - c) é necessário fazer reparos na ponte urgentemente.
 - d) o único serviço público que ainda está disponível para a população é o do posto médico.
2. Segundo o Texto 2, você, leitor, deve matricular-se nesta autoescola, e não em outra, porque vai:
 - a) ganhar uma carta de moto.
 - b) poder pagar as prestações.
 - c) aprender a dirigir em estradas.
 - d) nenhuma das alternativas anteriores está correta.
 - e) as alternativas a, b e c estão corretas.
3. Na propaganda da autoescola está implícita a argumentação de que o leitor:
 - a) é jovem e precisa apostar no futuro.
 - b) tem bastante dinheiro e, portanto, não precisa pagar a carta em três vezes sem juros.
 - c) não precisa trabalhar e, por isso, não tem necessidade de tirar carta para ônibus e carreta.
 - d) não tem necessidade de tirar carta de motorista.

PESQUISA EM GRUPO

1. Em grupo, façam uma pesquisa sobre o tema tratado no Texto 1 da seção “Lição de casa”.
2. De acordo com os textos pesquisados, as enchentes causam muitos transtornos e, por vezes, tragédias. Na opinião de vocês, por que as enchentes acontecem? Quem são os responsáveis por elas? O que é possível fazer para evitá-las?
3. Apresentem, oralmente, alguns relatos de pessoas que já perderam seus bens e familiares durante uma enchente.

O que eu aprendi...

Handwriting practice lines for the section "O que eu aprendi...". The area contains multiple sets of horizontal lines for writing, with a spiral binding on the left side.

ANEXO D - "Rolezinhos": Diversão ou crime?" (Texto 1)

"Rolezinhos": Diversão ou crime?

Atualmente, "o rolezinho", é um dos assuntos mais comentados em nossa sociedade, e cada vez mais, geram polêmica e contradição entre as diversas classes sociais; mas eis a questão: "Rolezinhos": -Diversão ou Crime?

Nos dias atuais, vem crescendo cada vez mais o número de "rolezinhos" praticados, e isso, cada vez mais, gera diversos assuntos contra e a favor. Pessoas da classe média-alta e classe alta, não suportam esse tipo de encontro entre os adolescentes das classes baixa, e média-baixa, pois acreditam que é uma ameaça à eles.

Acredito que não há nada de errado com esses encontros em shopping, marcados pelas redes sociais, desde que não tenham intenções de cometerem qualquer tipo de vandalismo ou furto.

A sociedade, portanto, deve respeitar todos os tipos de pessoas, de qualquer tipo de cor; raça; classe e gostos, pois "os rolezinhos" NÃO são crimes, o que são crimes é o racismo e a discriminação.

ANEXO F – “Rolezinho” (Texto 3)

“Rolezinho”

Recentemente, passovamos por um problema muito grande, em que os jovens pelas redes sociais combinavam de ir ao shopping em grupos, de até 50 adolescentes. Isto é chamado de rolezinhos muitos vão para ganhar ou seguir o shopping mas outros vão simplesmente para se divertir com os amigos.

Eu sou a favor dos rolezinhos pacíficos, quando os jovens vão ao shopping para passar o tempo, e sou contra os rolezinhos que não são pacíficos que são para roubar e tumultos.

Acredito que, as seguradoras deveriam ficar de olho mas tratar todos com educação.

Não deveria ser proibido tanto que é um direito de todos ir ao shopping.

ANEXO G – “O Rolezinho” (Texto 4)

O Rolezinho

Nos dias atuais existe algo chamado **Rolezinho** que é um grupo de jovens que marcam um encontro em algum shopping pelas redes sociais. Esses grupos são de muitas pessoas, e portanto alguns shopping acabam impedindo que eles entrem.

Acredito que os shopping estejam corretos em impedir a entrada desse grupo porque são muitas pessoas e algumas podem ter a intenção de roubar algum produto de uma loja. Ao entrar muitas pessoas em uma loja os seguranças não conseguem ver o que todos estão fazendo e isso facilita o roubo dentro das lojas.

Penso que para solucionar esse problema a família desses jovens deveria incentivar a não terem tantos amigos juntos e a escola poderia demonstrar o lado ruim que é o prejuízo das lojas do shopping e os danos da loja podem ter.

ANEXO H – “A moda do rolezinho” (Texto 5)

A moda do rolezinho

Eu acredito que o rolezinho prejudica muitos jovens que gostam de ir ao shopping assistir um filme.

Acredito que o rolezinho é um mal para a população porque prejudica todos que querem assistir o shopping, assistir um filme, comer e fazer compras.

Na verdade devemos conscientizar os jovens de hoje em dia que não devem fazer isso porque prejudica eles mesmos por fazer o rolezinho e não podem entrar no shopping.

ANEXO I – “Sobre os rolezinhos” (Texto 6)

Sobre os rolezinhos

Hoje em dia o assunto é o “rolezinho” que geralmente é quando os jovens se unem em grupinhos e vão dar rolês em shoppings.

Normalmente nesse rolezinho os jovens fazem muita zebra, até arrumam brigas, vão mesmo pra “gear”. Penso que ali nesse meio existe muita coisa errada, funks são o tema dos rolezinhos.

Portanto acho que esse tipo de “rolê” deveria ser proibido para jovens principalmente em shoppings que não é lugar de bagunça e nem zona mais sim para diversão.