



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**FRANCISCO SÉRGIO BERTOLDO DO NASCIMENTO**

**ARTIGO DE OPINIÃO: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS  
APLICÁVEIS AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS – PB  
2016**

**FRANCISCO SÉRGIO BERTOLDO DO NASCIMENTO**

**ARTIGO DE OPINIÃO: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS  
APLICÁVEIS AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

**CAJAZEIRAS - PB  
2016**

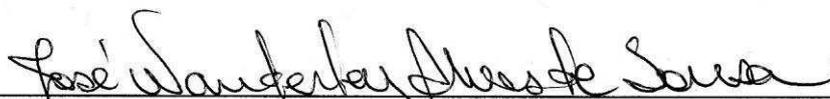
**FRANCISCO SÉRGIO BERTOLDO DO NASCIMENTO**

**ARTIGO DE OPINIÃO: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS  
APLICÁVEIS AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

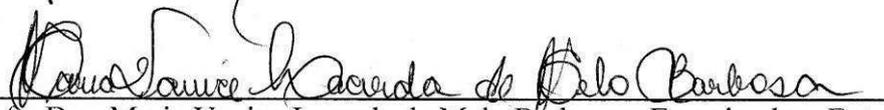
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 29 / 11 / 2016

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador  
UFCG - CFP - UAL



Prof.ª Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa – Examinadora Externa  
UFERSA



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva – Examinador Interno  
UFCG - CFP - UAL

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro – Examinador Suplente  
UFCG - CFP - UAL

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

N244a Nascimento, Francisco Sérgio Bertoldo do.  
Artigo de opinião: subsídios teóricos-metodológicos aplicáveis ao 9º ano do ensino fundamental / Francisco Sérgio Bertoldo do Nascimento. - Cajazeiras, 2016.  
108p.: il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Gêneros textuais. 3. Artigo de opinião. 4. Argumentação. 5. Sequência didática. I. Sousa, Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37:811.134.3(043)

O que convence é a convicção. Acredite no argumento que você está lançando. Se você não acreditar, você está perdido. A outra pessoa sentirá que está faltando alguma coisa, e nenhum encadeamento racional, não importando quão lógico, elegante, ou brilhante seja, irá ganhar o caso para você.

(Lyndon B. Johnson)

A Deus, autor da minha vida, mas que me permite escrever a minha  
história todos os dias.  
A minha estimada esposa, que além de companheira foi minha grande  
incentivadora. Sem seu apoio incondicional eu não teria conseguido.  
A minha querida mãe que se sente tão honrada por cada sucesso que  
alcanço.  
Ao meu querido pai, que, assim como minha mãe, alegre-se com as  
minhas conquistas.  
Aos meus filhos amados – Saulo e Esther – que tiveram que suportar a  
minha ausência.  
Aos amigos e colegas que estiveram torcendo por mim nesta  
caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

A gratidão é uma guisa impoluta na vida daqueles que sabem reconhecer o quanto as pessoas foram importantes e marcaram suas vidas.

Por essa razão, externo os meus mais profundos agradecimentos:

A Deus, por me revelar o quanto sou importante para Ele e o quanto se preocupa por mim. A Ele toda honra, louvor e glória;

A Gerlândia, minha diletta esposa, por seu incomensurável amor e compreensão durante esta minha jornada. Por sempre ter me animado, motivado e dito que esse mestrado era um sonho possível;

A minha mãe, Maria Bertoldo, que mesmo sem muita formação me mostrou com seu exemplo de vida que as conquistas dessa vida dependem das escolhas que fazemos;

Ao meu estimado pai, Luiz Rodrigues, que esteve comigo nos primeiros passos desse mestrado e que nunca cessou de perguntar como eu estava durante todo o processo da caminhada;

Ao meu filho, Saulo Bertoldo, por quem tenho grande admiração e que soube compreender o meu afastamento e os meus momentos de estresse.

A minha filhinha Esther, que não compreendia porque eu tinha que me ausentar todas as semanas, mas que no meu retorno sempre me acolheu com a alegria de um primeiro encontro;

A todos os meus professores desse mestrado que contribuíram de forma significativa na minha formação acadêmica e que me fizeram enxergar a vida sobre outra perspectiva – a busca e o aperfeiçoamento do saber;

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa, por sua contribuição e paciência na leitura desse trabalho;

Ao grande amigo, Dr. Onireves Monteiro de Castro, coordenador do PROFLETRAS – UFCG - CFP, por quem nutro grande respeito e profunda admiração;

Ao nosso ilustre Professor Dr. Jorgevaldo de Souza, por sua paciência e presteza em atender as nossas solicitações;

E não poderia deixar de fora os meus amigos e amigas, irmãos e irmãs desse mestrado: Epitácio Lopes, Socorro Marinho, Maria dos Remédios, Sheyla Costa, Rejane Cunegundes, Jáder Macedo, Erdênia Alves, Esdras do Nascimento e Tânia Maria Dias. Juntos, aprendemos muito e, certamente, em nossas memórias teremos o registro do quanto fomos importantes uns para os outros.

## RESUMO

Muito embora a formação docente sobre os estudos dos gêneros textuais e a concentração de esforços para a implementação de práticas significativas de trabalho com estes gêneros na sala de aula venham ocorrendo, ainda se percebe uma lacuna entre o que é aprendido pelos professores de língua portuguesa em sua formação inicial e a prática desses professores no Ensino Fundamental. A partir dessa constatação é que se pensou o objetivo deste trabalho, que visa discorrer sobre o trabalho com os gêneros textuais, especificamente, o artigo de opinião, fundamentada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012) e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Bazerman (2011) e Schneuwly e Dolz (2004), e também dos estudos argumentativos como atividade discursiva (Koch, 2011; Koch e Elias, 2016), dentre outros. O presente trabalho discorre sobre o artigo de opinião apoiado nas vertentes dos PCN e demonstra, metodologicamente, a viabilidade e a importância do gênero enfocado e das nuances argumentativas utilizadas naturalmente pelo usuário da língua. A pesquisa propõe, através de sequências didáticas, como constituir uma abordagem prática do gênero artigo de opinião e, ainda, postulados e aspectos argumentativos. Investiga a noção de gêneros textuais na perspectiva marcuschiana, apontando as características enunciativas, textuais, linguísticas e discursivas do gênero jornalístico artigo de opinião e também mostra que é possível ressignificar o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica. Discute-se, também, o ensino da escrita na perspectiva linguística e sociocultural, com especial atenção para as concepções de leitura e escrita aplicáveis ao ensino de língua materna a partir das diretrizes veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Esse trabalho também discute e defende a escrita como processo, estabelece a distinção entre texto e discurso, apresenta a argumentação como eixo básico do artigo de opinião, apontando as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir um texto argumentativo. Tudo isso por se considerar a relevância da argumentação na nossa rotina verbal e escrita, pois, constantemente, emitimos opinião sobre os mais variados assuntos do nosso cotidiano e, ainda, por entender que o gênero artigo de opinião precisa participar do domínio discursivo do aluno a fim de que este seja capaz de lidar com situações de linguagem escolares e extraescolares que exijam um posicionamento diante de um determinado tema polêmico. Por fim, apresenta-se uma proposta de mediação pedagógica para o professor de língua portuguesa trabalhar o gênero textual artigo de opinião a partir do desenvolvimento de uma sequência didática para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental II, seguida do conceito de sequência didática, suas concepções e finalidades, sua estrutura básica bem como sua aplicabilidade a partir dos estudos de Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 83).

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Artigo de opinião. Argumentação. Sequência didática.

## ABSTRACT

Although teacher training on the study of textual genres and the concentration of efforts to implement meaningful work practices with these genres in the classroom have been taking place, there is still a gap between what is learned by Portuguese-speaking teachers in their initial formation and the practice of these teachers in Elementary School. From this point of view, the purpose of this work is thought to focus on the work with the textual genres, specifically the article of opinion, based on the perspective of the discursive partner interactionism of Bronckart (2012) and the theoretical contributions of Marcuschi (2008), Bazerman (2011) and Schneuwly and Dolz (2004), and also from argumentative studies as a discursive activity (Koch, 2011, Koch and Elias, 2016), among others. This work deals with opinion article supported by the NCPs and demonstrates, methodologically, the feasibility and importance of the focused gender and the argumentative nuances used naturally by the language user. The research proposes, through didactic sequences, how to constitute a practical approach of the genre of opinion, as well as postulates and argumentative aspects. It investigates the notion of textual genres in the Marcuschian perspective, pointing out the enunciative characteristics, textual, linguistic and discursive of the journalistic genre opinion article and also shows that it is possible to resignify Portuguese language teaching in a dialogical perspective. It also discusses the teaching of writing in the linguistic and sociocultural perspective, with special attention to the conceptions of reading and writing applicable to the teaching of the mother tongue from the guidelines conveyed in (NCP), the National Curricular Parameters, of the Third and Fourth Cycles of Elementary Education. This work also discusses and defends writing as a process, establishes the distinction between text and discourse, presents the argumentation as the basic axis of the opinion article, pointing out the strategies to initiate, develop and complete an argumentative text. All this because we consider the relevance of the argumentation in our verbal and written routine, because we constantly express opinions on the most varied subjects of our daily life and also because we understand that the genre of opinion must participate in the discursive domain of the student So that it is able to deal with situations of language school and out-of-school that demand a positioning before a certain polemic subject. Finally, a proposal of pedagogical mediation is presented for the Portuguese-language teacher to work on the textual genre of the opinion article from the development of a didactic sequence to be applied in the 9th year of Elementary School II, followed by the concept of didactic sequence, Its conceptions and purposes, its basic structure as well as its applicability from the studies of Dolz, Schneuwly et al (2004, p. 83).

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Textual genres. Opinion article. Argumentation. Following teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 APRESENTAÇÃO .....	13
1.2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO .....	16
<b>2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA APLICÁVEIS AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	18
2.1 ESCRITA E ENSINO: DO PROCESSO AO PRODUTO .....	18
2.2 TEXTO E DISCURSO: FACES DA MESMA MOEDA? .....	22
2.3 SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS ESCRITOS: REAFIRMAÇÕES .....	27
<b>3 A NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	32
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS ESCOLARES: OUTRAS DIREÇÕES.....	35
3.2 PERSPECTIVA SOCIAL DO GÊNERO TEXTUAL .....	37
3.3 A PERSPECTIVA TEXTUAL .....	39
3.4 A CONCEPÇÃO DE GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO E AÇÃO SOCIAL .....	42
<b>4 ARTIGO DE OPINIÃO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA</b> .....	46
4.1 DIMENSÃO SOCIAL DO ARTIGO DE OPINIÃO .....	49
4.2 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO ARTIGO DE OPINIÃO .....	50
4.3 A ARGUMENTAÇÃO COMO EIXO BÁSICO DO ARTIGO DE OPINIÃO .....	54
<b>4.3.1 O que é argumentar?</b> .....	<b>55</b>
<b>4.3.2 Convencer e persuadir</b> .....	<b>57</b>
<b>4.3.3 Pressupostos e implícitos na argumentação</b> .....	<b>58</b>
<b>4.3.4 Operadores argumentativos</b> .....	<b>61</b>
<b>4.3.5 Estratégias para iniciar a argumentação</b> .....	<b>64</b>
4.4.5.1 <i>Formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial</i> .....	66
4.4.5.2 <i>Lançando pergunta(s)</i> .....	67
4.4.5.3 <i>Definindo o ponto de vista</i> .....	67
4.4.5.4 <i>Apresentando fatos</i> .....	68
4.4.5.5 <i>Contando uma história</i> .....	68
4.4.5.6 <i>Estabelecendo relação entre textos (intertextualidade)</i> .....	69
4.4.5.7 <i>Estabelecendo oposição e comparação</i> .....	69
4.4.5.8 <i>Apresentando uma definição</i> .....	70
4.4.5.9 <i>Observando a mudança na linha do tempo</i> .....	70
<b>4.4.6 Estratégias de desenvolvimento da argumentação: tipos de argumentos</b> .....	<b>71</b>
4.4.6.1 <i>Comparação</i> .....	71

4.4.6.2 <i>Alusão histórica</i> .....	72
4.4.6.3 <i>Argumentos com provas concretas</i> .....	72
4.4.6.4 <i>Argumentos consensuais</i> .....	72
4.4.6.5 <i>Argumentos de autoridade ou de exemplo</i> .....	73
4.4.6.6 <i>Argumento de presença</i> .....	73
4.4.6.7 <i>Argumento de retorção</i> .....	74
<b>4.4.7 Estratégias para concluir uma argumentação</b> .....	<b>75</b>
4.4.7.1 <i>Desfecho com elaboração de síntese</i> .....	75
4.4.7.2 <i>Desfecho com solução para o problema</i> .....	76
4.4.7.3 <i>Desfecho com remissão de textos</i> .....	77
4.4.7.4 <i>Desfecho com pergunta retórica</i> .....	77
<b>5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	<b>79</b>
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E FINALIDADES .....	79
5.2 A ESTRUTURA BÁSICA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA APLICABILIDADE.....	80
5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	83
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO

Muitos são os desafios concernentes à formação docente, bem como as exigências surgidas a partir de um modelo de sociedade que vem sofrendo transformações constantes em seus paradigmas governamentais e ideológicos no contexto da educação brasileira. Por esta razão, refletir sobre o compromisso social do ensino nas escolas passa a ser uma necessidade, tendo em vista as atuais orientações e direcionamentos que se acentuam no contexto escolar.

No tocante ao ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 – doravante PCN), especificamente os de Língua Portuguesa, referenciais para o ensino no país, apontam para a necessidade de adoção da diversidade textual na prática escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Nessa direção, o conjunto da pesquisa que aqui se apresenta traz, como foco principal, o trabalho com os gêneros textuais, especificamente, o artigo de opinião, fundamentado na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. O presente trabalho discorre sobre o artigo de opinião apoiado nas vertentes dos PCN e demonstra, metodologicamente, a viabilidade e a importância do gênero enfocado e das nuances argumentativas utilizadas naturalmente pelo usuário da língua. A pesquisa propõe, através de sequências didáticas, como constituir uma abordagem prática do gênero artigo de opinião e, ainda, postulados e aspectos argumentativos. Investiga a noção de gêneros textuais na perspectiva marcuschiana, apontando as características enunciativas, textuais, linguísticas e discursivas do gênero jornalístico artigo de opinião e também mostra que é possível ressignificar o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica. O trabalho também propõe atividades por meio de uma sequência didática para que o professor possa aplicar em suas aulas de produção textual, a fim de que o aluno consiga se apropriar adequadamente de conhecimentos necessários para a produção do gênero textual em questão, de acordo com suas características sociodiscursivas.

Partindo da hipótese da existência de uma lacuna que se estabelece entre a teoria e a prática nas aulas de produção textual, procurou-se responder ao seguinte questionamento: Como está sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais pelo professor de língua portuguesa de forma a tornar as aulas de produção textual numa perspectiva crítico-criativa?

Desse questionamento, surgiu outro objetivo desta pesquisa que consiste em propor um trabalho de mediação de leitura e produção textual, a partir de uma proposta de aplicabilidade teórico-metodológica, utilizando uma sequência didática com enfoque no gênero textual artigo de opinião, aplicável ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entende-se aqui mediação, conforme o proposto por ARRAIS (2015, p.51), ao destacar que:

Ter consciência do trabalho com a leitura por meio da mediação e da interação em sala de aula significa, portanto, formar leitores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica da compreensão dos discursos em situações da vida real.

Justifica-se, pois, que o interesse pela pesquisa com o gênero artigo de opinião se deu pelo esforço de se contribuir com professores do Ensino Fundamental II em relação ao reconhecido *déficit* apresentado pelos alunos concernentes à produção de textos escritos de caráter argumentativo. Essa deficiência é preocupante uma vez que os livros didáticos oferecem poucos subsídios teórico-metodológicos de como trabalhar esse gênero, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Vale salientar que a escolha pelo referido gênero para este trabalho surge como necessária uma vez que emitir opiniões é algo que fazemos rotineiramente de forma verbal ou, menos frequentemente, escrita. Não existe cidadania se não temos opinião sobre a situação da nossa comunidade, do país e do mundo, sobre nossos direitos e deveres, sobre a ação do poder público etc. Constantemente emitimos opinião sobre os mais diversos assuntos do nosso cotidiano, como o desempenho do nosso time de futebol, os acontecimentos do trabalho e da escola, da nossa relação com os amigos, pais e familiares...

Podemos emitir opiniões à toa, na base do "eu acho", ou reforçá-las com argumentos e informações convincentes. Emitir opiniões com bases sólidas é uma competência social básica para o indivíduo, que passa a ter melhores condições de defender seus pontos de vista e interferir nos rumos dos grupos e comunidades que integra. A sociedade também ganha quando as pessoas expressam opiniões fundamentadas, pois para argumentar é necessário refletir e se informar, e pessoas reflexivas e informadas constituem, com certeza, cidadãos e cidadãs mais capacitados (as). Por outro lado, para argumentar com eficácia é necessário desenvolver uma atitude de observação e investigação, o que leva o indivíduo a explorar diversas áreas do conhecimento.

Reafirme-se, então, que o trabalho com o artigo de opinião justifica-se por ser um gênero capaz de atender às necessidades dos alunos em situações escolares ou extraescolares,

nas quais eles se defrontam com situações de linguagem através das quais devem se posicionar e argumentar, diante de um determinado tema. Sendo assim, o aluno, ao construir um artigo de opinião, deverá tomar conhecimento não apenas do conteúdo, do estilo e linguagem, mas também descobrir que as pessoas têm o direito de manifestar um ponto de vista, opinar ou reclamar sobre um determinado assunto presente nas práticas discursivas que emergem nas esferas sociais. Bräkling (2000, p. 227) reforça tal concepção ao dizer que

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

Acreditamos que a proposta deste trabalho que é apresentar subsídios teórico-metodológicos para o professor de língua portuguesa trabalhar o gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental contribuirá para o domínio, na produção e recepção, desse gênero textual. E para que isso ocorra de forma eficaz, serão apresentadas estratégias de produção textual que proporcionem ao professor trabalhar com seus alunos na produção do artigo de opinião de acordo com as estruturas e os mecanismos inerentes a este gênero textual bem como abordar o desenvolvimento prático de estratégias de produção do gênero, considerando-se suas condições de produção, a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto.

Entendemos que o conhecimento do gênero textual artigo de opinião em todos os seus elementos constitutivos, estilo, marcas linguísticas e enunciativas requererá muitas leituras, estudos profícuos e muita perspicácia do professor, como mediador dos alunos a fim de que eles possam se apropriar dos saberes necessários para a produção dos seus próprios textos. Espera-se que esse trabalho proporcione saberes necessários ao professor de língua materna permitindo a ressignificação do ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica.

## 1.2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A fundamentação teórica aqui apresentada privilegiou o estudo do gênero textual, a partir da abordagem interacionista-sociodiscursiva (ISD) (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 2004; BRONCKART, 2012), que, por sua vez, pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino e aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas.

Para o estudo dessa pesquisa, usou-se a terminologia gênero textual, apontada por Marcuschi (2008), por ser direcionada ao ensino e por contemplar uma definição de gênero textual de fácil percepção. Viu-se que Marcuschi (2008) se valeu das observações de Bakhtin (2011), Miller (1984) e Bronckart (2012), dentre outros, para apresentar um conceito de gênero textual.

Discutiu-se, também, o ensino da escrita e da leitura na perspectiva linguística e sociocultural, com especial atenção para as concepções de escrita e leitura aplicáveis ao ensino de língua materna. Foi adotada a concepção de escrita como processo por se acreditar ser mais aceitável e estar de acordo com os PCN do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Para a fundamentação teórica da escrita enquanto processo utilizou-se os aportes teóricos de Garcez (2004) e Oliveira (2010). Após a apresentação da escrita como processo, passou-se a estabelecer a distinção entre texto e discurso, mas sempre com o olhar para a concepção de gênero textual numa perspectiva marcuschiana. Somadas às ponderações sobre a escrita, seguiu-se a abordagem da leitura, mostrando que o ensino de leitura ou escrita está alicerçado a uma concepção de linguagem. Para tal fundamentação, partiu-se dos conceitos de linguagem apontados por Geraldi (1984) para se chegar às diferentes perspectivas de leitura apresentadas por Koch (2008).

Sem deixar de lado as noções de gêneros textuais já discutidas, o presente trabalho voltou a focar as contribuições do estudo dos gêneros textuais e suas contribuições para o ensino de língua materna, a partir da sua inserção nos PCN. Para tal efetivação recorreu-se às proposições de Marcuschi (2008), Schneuwly & Dolz (2004), todavia sempre se referindo à proposta dos PCN que alude a um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural a fim de que o aluno se torne capaz de interpretar e interagir socialmente nas mais diversas situações de comunicação.

O capítulo seguinte discorreu sobre o lugar do gênero artigo de opinião nas aulas de língua portuguesa, apresentando suas concepções, características e bases argumentativas. Apresentou, assim, as características enunciativas, textuais, linguísticas e discursivas do gênero artigo de opinião por se acreditar que este gênero é capaz de atender às necessidades dos alunos em situações escolares ou extraescolares habituais, nas quais eles se defrontam com uma situação de ação de linguagem em que devem se posicionar e argumentar, diante de um determinado tema.

Outro aspecto que foi considerado no capítulo diz respeito às regularidades da organização retórica do artigo de opinião e a argumentação como eixo básico deste gênero, a fim de que os alunos se apropriem adequadamente das ferramentas necessárias para a produção e análise deste gênero.

Por fim, apresentou-se uma proposta de mediação pedagógica para o professor de língua portuguesa trabalhar o gênero textual artigo de opinião a partir do desenvolvimento de uma sequência didática para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental II. Este capítulo também trouxe o conceito de sequência didática – suas concepções e finalidades –, mostrando a sua estrutura básica bem como sua aplicabilidade. A sequência didática proposta foi organizada em três módulos. **MÓDULO I** – Apropriação das características sociodiscursivas do artigo de opinião. Esse módulo foi composto de sete atividades: i) reconhecendo o artigo de opinião; ii) a estrutura do artigo de opinião; iii) os organizadores textuais e aspectos linguísticos; iv) o conteúdo do artigo de opinião: questões polêmicas; v) despertando a argumentatividade; vi) o contexto de produção do artigo de opinião; vii) as várias vozes que circulam no artigo de opinião. **MÓDULO II** – Produção escrita do gênero artigo de opinião: aspectos temáticos, estruturais e estilísticos. Para esse módulo, foram propostas apenas três atividades: i) produção do artigo de opinião; ii) reescrita do artigo de opinião; iii) edição final do artigo de opinião produzido pelos alunos. **MÓDULO III** – Divulgação das produções escritas. Nesse módulo, há uma única atividade que deverá ser discutida entre professores e alunos que é como os trabalhos produzidos serão divulgados na escola.

## 2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA APLICÁVEIS AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### 2.1 ESCRITA E ENSINO: DO PROCESSO AO PRODUTO

No contexto atual, a leitura e a escrita estão presentes nas diversas situações comunicativas e ler e escrever de modo eficiente tem se tornado a cada dia mais importante, pois tanto na vida pessoal quanto na profissional é preciso que se dominem essas competências que facilitam a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais.

A ênfase no ensino de leitura e de escrita tem sido a preocupação constante dos professores de língua portuguesa, todavia ainda se percebe um ensino de língua materna deficitário, fazendo reaparecer algumas perguntas que não se conseguem olvidar: Por que a prática de leitura e de escrita se apresenta ainda tão insuficiente nas nossas escolas? Por que os alunos “leem mal”, a ponto de serem classificados como analfabetos funcionais? Estas questões requerem uma reflexão crítica sobre como o ensino da leitura e da escrita vem sendo desenvolvido em sala de aula.

A partir de 1998, com o lançamento dos PCN, o ensino de língua portuguesa passou a ser ressignificado por meio do estudo dos gêneros textuais. Mas a melhoria na apropriação da leitura e da escrita avança a passos lentos, pois se percebe que muitos professores, como promotores da leitura e da escrita, leem pouco e produzem quase nada. Por essa razão, a apatia em relação à prática da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa ainda continua a se perpetuar. Para Garcez (2004), a escola foi o cenário onde se deu a cristalização de muitos mitos a respeito da produção de textos, dificultando a inserção dos jovens no mundo da escrita. A autora chega a afirmar que há uma série de culpados neste processo desde as atividades escolares, as propostas de produção dos livros didáticos, bem como alguns professores que disseminaram crenças errôneas sobre a prática da escrita. Quem já não ouviu sentenças como: “escrever é um dom que alcança poucas pessoas”, “o ato da escrita é espontâneo e não exige esforço”, “é preciso apenas algumas dicas para se atingir o texto desejado”, “é um ato isolado e independente da leitura”?

Para Garcez (2004), é preciso desmistificar o ato da escrita pois (i) escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm; (ii) escrever é um ato que exige empenho e trabalho e não um fenômeno espontâneo; (iii) escrever exige

estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas “dicas”; (iv) escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura; (v) escrever é necessário no mundo moderno e; (vi) escrever é um ato vinculado a práticas sociais.

Neste ínterim, desculpas do tipo “Eu não tenho o dom da escrita” revelam o medo dos alunos diante da escrita. Tal medo faz com que muitos alunos paralisem diante da folha de papel e não consigam escrever. Uma coisa é certa: só se aprende a escrever, escrevendo. A escrita precisa ser encarada como uma prática constante e não como um dom inerente a uns e a outros não. Nessa perspectiva,

A noção de dom, embora polêmica e questionável, poderia ser aplicada a alguns poucos gênios da literatura. Mesmo assim, a revelação desses gênios só acontece depois do processo de aprendizagem e do convívio intenso com a língua escrita. Ninguém nasce escritor e o processo que transforma alguém em um artista da palavra é ainda um enigma (GARCEZ, 2004, p.2).

É notório ser mais aceitável a concepção de escrita como um processo. A visão da Linguística a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2004, p.14).

A autora aponta algumas orientações para se trabalhar a escrita como processo e diz para que o seu desenvolvimento se efetive, satisfatoriamente, o professor precisa mostrar ao aluno que todo texto é passível de mudança e que ao se escrever um texto podemos recorrer a ele para ajustes e reestruturações. Por isso, na primeira versão de um texto o autor pode lançar mão de algumas estratégias no momento da produção textual como (i) enfatizar as ideias principais; (ii) reordenar as informações; (iii) substituir ideias inadequadas; (iv) eliminar ideias desnecessárias; (v) alcançar maior exatidão para as ideias; (vi) acrescentar exemplos, conceitos, citações, argumentos; (vii) eliminar incoerências; (viii) estabelecer hierarquia entre as ideias; (ix) criar vínculos entre uma ideia e outra. Mas para que isso aconteça, é preciso que durante o processo de reestruturação do texto o aluno acrescente, elimine e substitua palavras ou frases, transforme períodos, unindo-os por meio de conectivos ou separando-os por meio de pontuação, acrescente transições entre os parágrafos, mude elementos de lugar, reagrupando-os de forma diferente e corrija problemas gramaticais. Ninguém escreve uma primeira versão e se dá bem. Sempre é preciso reler, identificar os problemas e reestruturar

quantas vezes achar necessário até que o texto alcance os objetivos esperados e possa cumprir sua função de forma mais adequada.

Atualmente, o ensino tradicional vem sofrendo algumas modificações no tocante ao ensino de língua, principalmente quanto ao ensino da escrita. Atividade de pré-leitura e escritura solicitadas pelo professor já apontam para mudanças significativas e faz com que o aluno perceba que o seu texto não é um produto acabado, mas um processo que visa a qualquer momento uma tomada de decisão.

Oliveira (2010) é outro autor que destaca que o sucesso na atividade de escrita depende de como o indivíduo trabalha o processo, uma vez que a meta da escola, concernente ao ensino de língua portuguesa, consiste em ensinar os alunos a produzir textos para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade.

O autor, em suas análises, afirma que a escrita é um processo que lança mão de conhecimentos linguísticos (domínio do código), enciclopédicos (ter o que dizer – é exatamente neste ponto do processo que o professor precisa auxiliar os alunos) e textuais (domínio de certos gêneros textuais).

Por esta razão, Oliveira (2010) chega a dizer que a produção de texto deve iniciar-se com a preparação por meio de uma atividade de pré-escrita que ajudará ao professor a diagnosticar os possíveis problemas apresentados pelos alunos.

Para o autor, um bom recurso que o professor tem a disposição para desenvolver a atividade de pré-escrita é a tempestade de ideias (do inglês *brainstorming*). Esta atividade consiste em o professor colocar no quadro o tema do texto a ser escrito pelos alunos, solicitar-lhes que digam palavras ou frases que vierem à sua cabeça sobre aquele tema e, logo em seguida, escrevê-las no quadro à medida que são ditas sem preocupação com ordem ou critérios. Depois, o professor deve pedir para explicitarem a relação entre elas e o tema. Após perceberem as relações existentes, os alunos devem organizar as palavras ou frases, de forma cuidadosa. As palavras e frases resultantes da tempestade de ideias podem ser organizadas sob a forma de outra metodologia – um mapa semântico.

Outra maneira salutar seria provocar uma discussão sobre o tema proposto (sempre relevante para os alunos, caso contrário não despertará interesse) e organizar as ideias vindas dos alunos em duas colunas: prós e contras. Agora, em todas essas etapas é preciso ir dando

um leitor para o texto que o aluno irá produzir, pois escrever é uma atividade que se realiza, porque se deseja dizer algo para alguém.

Para Oliveira (2010), as atividades de pré-leitura e pré-escrita ajudam consideravelmente ao professor a conhecer melhor seus alunos e aprender com eles, e se certificar de que seus alunos compartilham esquemas mentais semelhantes ou não.

O autor corrobora a ideia de que a produção escrita deve ser vista como um processo que culminará em um produto, por isso tanto professor (planejando suas aulas) quanto aluno (planejando sua produção) devem envolver-se neste processo.

De forma elucidativa, Oliveira (2010, p.126) propõe algumas etapas que devem ser consideradas durante o processo de produção:

- 1) escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto;
- 2) ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
- 3) definição do leitor do texto;
- 4) escolha das informações que vão constar no texto;
- 5) organização da sequência das informações;
- 6) redação do primeiro rascunho do texto;
- 7) editoração e reescrita do texto;
- 8) revisão e redação da versão final do texto.

Ao seguir estas etapas, é importante que o aluno vá percebendo que o ato de escrever não é linear e não ocorre repentinamente; ao contrário, no processo de produção, o texto pode ir se alterando mediante a reflexão sobre o que se escreve. Por isso é tão comum encontrar rasuras na produção dos textos escritos pelos alunos. Estas rasuras comprovam que os alunos estão refletindo sobre sua escrita e que ela está em processo.

Oliveira (2010) corrobora estas ideias ao questionar se o ato de escrever depende de inspiração ou de transpiração. Para o autor, considerando a escrita como processo fica claro que a produção de um texto é mais transpiração do que inspiração. A inspiração tem o seu momento, mas não se pode estar sempre a esperar por ela, caso contrário o exercício de produção ficará comprometido e pouco se avançará. O processo de escrita está atrelado a uma prática constante, ou seja, quanto mais o aluno escreve textos mais se apropriará das estratégias de escrita (seleção e organização de ideias, adequação vocabular ao público-alvo e ao contexto situacional, paragrafação).

Escrever texto, como processo, se aprende na prática e não por se ouvir dizer, daí podemos entender o real lugar de cada um (quem escreve e quem lê esse escrito), em meio a uma sociedade como a nossa, movida pelo *letramento*: é imperioso, hoje, saber como dizer, tendo em vista a quem dizer e o que se deve e/ou se pode dizer.

## 2.2 TEXTO E DISCURSO: FACES DA MESMA MOEDA?

Para Koch (2002) a tentativa de definir o que é texto depende, exclusivamente, da perspectiva teórica que se adote. Mesmo para a linguística textual que tem o texto como seu objeto de estudo, o conceito pode variar conforme o autor e/ou orientação teórica adotada.

Segundo Koch (2002, p. 25), desde os primórdios da Linguística Textual até os dias atuais, o texto sempre foi visto de diferentes formas. A autora afirma que em um primeiro momento, o conceito de texto foi visto como:

- a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão ou combinações de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de proposições semânticas.

Ela continua a dizer ainda que no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser entendido:

- a) pelas teorias operacionais, como uma sequência de atos de fala;
- b) pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
- c) e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

(KOCH, 2002, p. 25-26)

Para a autora o conceito de texto depende, evidentemente, das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto passa a ser visto como um produto, ou

seja, um processo acabado em que o autor exerce sua total soberania, cabendo ao leitor apenas o papel de receptáculo do que foi dito pelo autor.

Concebendo língua como código e de sujeito como pré-determinado pelo sistema, o texto passa a ser produto da codificação de um emissor que deverá ser decodificado pelo leitor/ouvinte. O papel do leitor como na primeira concepção é de total passividade.

Já na perspectiva interacional (dialógica) da língua, o sujeito é tido como ator/construtor social, passando o texto a ocupar o lugar da interatividade entre o locutor e o alocutário que se assujeitam dialogicamente. Nesta concepção, o texto passa a possibilitar as mais diversas possibilidades de implícitos.

Veja o que diz os PCN (1998, p.21) a respeito do conceito de texto:

Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Pelo que se percebe não há uma única definição sobre o que é um texto, pois a conceituação de texto levará sempre em conta determinados aspectos como a formação acadêmica do estudioso bem como o embasamento teórico de estudo.

Por esta razão se verá a seguir algumas definições de texto sob a ótica de autores renomados.

Para Fávero & Koch (1994), o texto pode ser compreendido em sentido lato e estrito. Em sentido lato, passa a designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, ou seja, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Já em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.

Em Koch & Travaglia (1992), o texto é visto como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. É importante notar que não há divergência

de conceitos, mas ampliações de definições sempre pautadas numa dada concepção de linguagem. É tão verdade o que se elucida aqui que outros autores como Val (1991) já afirmava que texto é toda ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Marcuschi (1983) já advoga um conceito de texto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas, pois é possível encontrar atos de linguagem coesos, mas que não configurem um todo harmônico e dotado de sentido. Para o autor, na análise do texto, deve estar presente tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Já Bernárdez (1982, p.85), sobre o conceito de texto, destaca que:

Texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.

Em todas as definições pode-se perceber que o texto é visto como uma atividade comunicativa, inserido em determinado contexto social e carregado de sentidos.

Muitos são os conceitos em torno da noção de texto, e sobre discurso o que dizer?

Por vezes, a palavra texto e discurso são utilizados como sinônimos, outras vezes como distintos. A partir daqui verificaremos o sentido de discurso para depois se estabelecer a distinção necessária.

Expressões do tipo: “estou cansado deste discurso”, “minha mãe não muda o seu discurso”, “o discurso daquele palestrante foi brilhante”, “o discurso político não muda” etc., são, na verdade, ouvidas no cotidiano e vistas como sinônimas. Mas, afinal de contas, o que é mesmo *discurso*?

Sabe-se que a palavra discurso traz em si uma complexidade de significados, pois segundo Brandão (1999), o conceito de discurso pode ser entendido a partir do senso comum, na linguagem cotidiana, que se caracteriza simplesmente como fala, exposição oral, podendo

às vezes indicar um sentido pejorativo, de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso, “bonito”.

Todavia o que se pretende neste trabalho é abordar o sentido de discurso a partir da ênfase dada na ciência da linguagem. Para isso faz-se necessário lembrar que para haver um entendimento a respeito do que é discurso é preciso primeiro entender o que é linguagem.

Para a Linguística Geral, a linguagem é uma função característica da espécie humana que reside na sua faculdade inata de comunicação. Linguagem é também um processo interativo pelo qual as pessoas interagem entre si: entre aquele que fala e aquele que ouve, entre aquele que escreve e aquele que lê. A linguagem é trabalho desenvolvido pelo homem – só o ser humano consegue se comunicar por meio da linguagem verbal, cuja unidade básica é a palavra (falada ou escrita). O uso da linguagem pelo ser humano é espontâneo e automático, é só observar como a linguagem é articulada nas situações informais (conversa com amigos, parentes, etc.) ou mesmo em situações mais complexas (como a produção de um texto para a apresentação de uma palestra, a produção de um artigo científico etc.).

O uso da linguagem nas diversas situações de comunicação demanda esforço, desenvolvimento, argúcia e domínio do código linguístico e até de conhecimento extralinguístico. Ao se usar a linguagem ativam-se alguns saberes necessários para que se consigam objetivos, tais como: domínio da língua por meio dos mecanismos gramaticais, saber o que se quer dizer, para quem se escreve ou se fala, qual a finalidade, qual linguagem adequa-se ao contexto de comunicação em que o texto está sendo produzido.

Agora, seriam texto e discurso face da mesma moeda?

Fiorin (2012, p.148) estabelece a distinção da seguinte forma:

[...] há diferenças entre texto e discurso. Este é da ordem da imanência e aquele, do domínio da manifestação. Cabe lembrar, inicialmente, que os termos imanência e manifestação pertencem à metalinguagem e, por conseguinte, não portam nenhum índice de valor a eles associados na linguagem-objeto: imanente não é o mais profundo, o mais importante, etc.; manifesto não é o mais superficial, o menos importante, etc. A manifestação e a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão. Em outras palavras, este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele.

O que o autor nos revela é que o texto é a materialização do discurso, não podendo haver texto sem a precedência do discurso.

Para Cardoso (2005), o texto é dito como uma manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos. Um discurso é normalmente constituído de uma pluralidade de textos (basta que se observe a pluralidade de textos que constitui o discurso feminista, ou a pluralidade de textos que constitui o discurso da medicina homeopática, ou ainda a pluralidade ou a diversidade de textos que constitui o discurso de esquerda do Brasil). Ao mesmo tempo um só texto é atravessado por vários discursos (basta que se observe, por exemplo, que o texto da Bíblia é atravessado pelo discurso machista, pelo histórico etc.).

O mesmo autor chega ainda a afirmar que:

O discurso pode ser considerado uma dispersão de textos. De um certo modo, a unidade do texto é um efeito discursivo que deriva, segundo Foucault (1971), do princípio do autor que funcionaria como uma das ordens reguladoras do discurso. Nesse caso, o autor seria aquele “entendido como o indivíduo que fala, que pronunciou ou escreveu”, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações. Neutralizando uma concepção de subjetividade marcada pela dispersão, o princípio do autor é o elemento que centraliza, que ordena, que dá unidade ao discurso, sob a forma do texto (CARDOSO, 2005, p. 36).

Em Rojo & Barbosa (2015), o texto é visto como sinônimo de enunciado (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização, constituindo o discurso. Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que anunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciado ou textos.

Como se observa, discurso e texto são produtos da enunciação. No entanto, diferem quanto ao modo de construção do sentido. Fica evidente que a manifestação linguística do discurso se dá por meio de textos, pois o discurso só se materializa sob a forma de textos. Por isso, só se consegue entender como funciona um discurso se houver a análise do(s) texto(s).

Então, se o texto é manifestação linguística do discurso, para produzir ou compreender um texto, precisa-se sempre considerar as condições de produção (quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido) e também uma situação mais ampla em que essa produção se dá: os valores, as crenças dos interlocutores, os aspectos sociais, históricos, políticos bem como as relações de poder que se estabelecem nos discursos

e que são determinantes para a produção. A compreensão e produção de um texto excedem aos limites estabelecidos pelos conhecimentos linguísticos (vocabulário, gramática da língua, com suas regras morfológicas e sintáticas), exigindo do escritor/leitor conhecimentos extralinguísticos (conhecimento de mundo, enciclopédico, históricos, culturais e ideológicos).

### 2.3 SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS ESCRITOS: REAFIRMAÇÕES

Se o objetivo maior da escola é produzir leitores competentes capazes de interagir em situações diversas de comunicação, faz-se necessário que os professores assumam uma concepção de leitura que atenda as reais necessidades da sociedade atual. A sociedade hodierna requer leitores criativos e críticos que atuem como cidadãos transformadores da vida social e participativos para a construção da cidadania. Não há mais espaço para o leitor ingênuo e reprodutor de significados, pois a explosão de informações midiáticas exige maior competência do leitor para a sua sobrevivência como cidadão.

Há muitas concepções de leitura que aparecem na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental, mas a que se adotará neste trabalho como pertinente para a formação do leitor competente é a concepção de cunho interacionista.

Para Silva (1999), a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar etc.) influencia diretamente suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas da vida. Por esta razão, a escolha do processo de leitura que se pretende adotar é de suma importância para um direcionamento capaz de ativar a interação entre o sujeito participativo com o texto no intuito de produzir sentidos.

Sabe-se que a leitura é um dos principais caminhos para a construção do conhecimento do aluno e que é promotora da interação, reflexão e formação de um leitor crítico. Ler é buscar a sintonia com o outro, pois o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao ler/escrever constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor. O processo de leitura é muito complexo, pois envolve vários processos como conhecimento linguístico, decodificação, interação, conhecimento prévio, conhecimento de mundo, conhecimento para a produção do saber, relação dialógica entre leitor e texto etc.

Por ser complexo o processo de leitura, surgem várias concepções, cada uma ancorada em uma concepção de linguagem. Silva (1999, p. 12-15) lista as concepções de leitura chamadas de simplistas por apresentar ausência de orientação e planejamento por parte do docente, tais como: i) ler é traduzir a escrita em fala; ii) ler é decodificar mensagens; iii) ler é dar respostas a sinais gráficos; iv) ler é extrair a ideia central; v) ler é seguir os passos da lição do livro didático; vi) ler é apreciar os clássicos. E contrapondo a estas concepções simplistas o autor discorre sobre a concepção interacionista de linguagem que será comentada adiante.

Na primeira concepção, valoriza-se a leitura em voz alta e a formação do leitor ideal como aquele que é capaz de ler com entonação e boa impostação de voz, ficando comprometida a compreensão das ideias do texto. A segunda é marcada pelo leitor sem propósitos, posicionamento crítico e passivo em relação à produção de sentidos com desconsideração pelo conhecimento prévio. A seguinte está intimamente ligada à teoria behaviorista (S → estímulo – R → resposta), desprezando os múltiplos significados de um texto. A quarta concepção o leitor é visto como um detector de essencialidades, ou seja, ele precisa “extrair” a ideia principal do texto. A quinta o leitor é levado a pensar que ler é ser capaz de oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir. E, por fim, a leitura como apreciação dos clássicos. Nesta percebe-se uma visão limitadora e reducionista por limitar-se apenas à apreciação dos clássicos da literatura sem se considerar a gama de tipologias textuais que circulam no mundo contemporâneo. Esta concepção é excludente porque nos faz pensar que há apenas uma modalidade de texto e esquece que o leitor crítico/maduro é todo aquele que convive com a diversidade de tipos textuais.

Agora, retomando a concepção interacionista de leitura, é necessário salientar que a leitura tem a ver com direção e propósitos que se quer alcançar a fim de que haja a construção do conhecimento. Silva (1999, p. 15) diz que “a leitura é uma prática social e histórica, sofrendo, por isso mesmo, transformações com o passar do tempo”. A leitura deve produzir espantos. Ela deve desaprisionar as palavras e desenjaular os pensamentos a fim de que o leitor encontre no texto os sentidos mais belos e preciosos.

Ainda conforme Silva (1999), a leitura sempre será uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos. Segundo o autor, ler é interagir, produzir sentido(s), compreender e interpretar.

Toda metodologia de ensino de leitura ou escrita está diretamente associada a uma concepção de linguagem. Com relação às diferentes compreensões sobre a linguagem, apresentar-se-ão as apontadas por Geraldi (1984) que correspondem aos apontamentos bakhtinianos: i) *Linguagem como expressão do pensamento*; ii) *Linguagem como instrumento de comunicação* e; iii) *Linguagem como forma de interação*. Todas estas concepções estabelecem uma relação direta com as práticas de leitura e de escrita.

Seguindo essa relação, segundo Koch (2008), coexistem diferentes perspectivas de leitura: i) *foco no autor*; ii) *foco no texto* e; iii) *foco na interação autor-texto-leitor*. Vale ressaltar que Leffa (1999) já ampliava as perspectivas de leitura encontradas em Koch, apontando outra concepção de leitura com *foco no leitor* paralela à que tem *foco no texto*.

A primeira concepção de leitura vê o texto como um produto acabado, onde reside o pensamento do autor. Nessa perspectiva, o aluno deverá ser capaz de descobrir a intenção do autor ao escrever o texto e as principais ideias. Como a linguagem é a representação do pensamento de um sujeito (o autor), o aluno aparece como um leitor passivo, devendo apenas captar a intencionalidade discursiva do autor.

A partir dessa perspectiva, Costa-Hübes (2010, p. 248-249), explica:

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo “Qual a intenção do autor...”, estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas na tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor.

A outra concepção de leitura, tendo a *linguagem como instrumento de comunicação*, busca no texto o sentido de palavras e estruturas textuais. O texto é produção da codificação de um emissor e decodificação de um receptor. Sua base é estruturalista e a língua é vista apenas como código linguístico. Como já foi visto em Silva (1999), essa concepção de leitura está alicerçada nas teorias associativa e behaviorista (S→ estímulo – R→ resposta). Nessa concepção, espera-se que o leitor leia o texto de forma prevista, captando e realizando apenas a decodificação.

Costa-Hübes (2010) afirma, ainda, que essa concepção teórica realiza atividades de leitura e interpretação de texto a partir de uma série de questionamentos, tais como: “Qual o título do texto?”; “Quantos parágrafos tem o texto?”; “Quem são os personagens da história?”; “O que o personagem X disse no primeiro parágrafo” etc. Para Costa-Hübes (2010, p. 249), há uma:

[...] preocupação excessiva com a decodificação e com o reconhecimento da estrutura organizacional do texto, é possível inferir que ao organizarmos questões como estas, estamos sendo orientados pela concepção estruturalista da língua, de base saussuriana. Ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema linguístico, a formatação do texto. Sendo assim, o foco de leitura recai para o texto enquanto materialização da língua.

Conforme se afirmou anteriormente, paralela a esta concepção estruturalista, desenvolveu-se a *concepção cognitivista*, cujo foco reside no leitor. Segundo Leffa (1999), a decodificação do texto é entendida como processo do ato de ler. Ocorre uma leitura fluente e apreensão das ideias gerais do texto por parte do leitor, todavia muitas adivinhações são usadas para se chegar ao significado do texto em uma relação hipótese/verdade. O leitor passa a ganhar autonomia em relação ao ler, chegando a concordar ou discordar do autor e do que o texto diz. Costa-Hübes (2010) diz, também, que é comum nessa concepção de leitura atividades do tipo: “Qual é a sua (do aluno) opinião sobre o texto?”; “O que você entendeu de tal situação?”; “Como você agiria se...?”; “O que você pensa sobre...?” etc.

Por fim, a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, a leitura é uma atividade complexa de produção de sentido, a língua tem uma natureza interacional (dialógica), o sujeito (o leitor) é ativo, a construção de sentido do texto ocorre na interação texto-sujeitos, requerendo um conjunto de saberes. Assim, pode-se dizer que ocorre uma atividade de leitura com viés discursivo, pois o sujeito (leitor), ao fazer uso da linguagem, age sobre o discurso do outro (o interlocutor) que culminará em uma produção de sentidos entre interlocutores, respeitando-se as posições sociais, culturais, ideológicas e históricas dos participantes na construção do sentido do texto.

Em consonância com essa concepção de leitura, os PCN (1998, p. 69-70) destacam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por

letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Portanto, fica mais do que claro que a leitura exige um conjunto de saberes necessários para que ocorra uma interação entre autor, leitor e texto, de forma a se alcançar objetivos consistentes que norteiem a leitura. Nessa perspectiva de leitura, o leitor age de dentro de um processo participativo, sempre buscando examinar o texto a partir de seus objetivos, influenciando, de certo modo, a própria interpretação que realiza dos textos que lê.

### 3 A NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Em meados da década de 90 do século XX, com o surgimento das discussões do ensino de língua portuguesa, a partir de um maior enfoque nos gêneros textuais, muitos professores ficaram sem saber como lidar com as aulas de produção textual a partir desta perspectiva, pois os tipos textuais tradicionais trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação – eram a única ferramenta para a leitura, interpretação e produção textual que se tinha para a promoção do trabalho com o texto em sala de aula. A visão era restrita, não havia fundamentação teórica suficiente sobre o assunto, pois os livros didáticos da época não referendavam o que posteriormente viria proposto pelos PCN. Mesmo após a sua publicação no final da década de 90, muitos professores ainda eram leigos quanto ao conhecimento do estudo dos gêneros textuais, sem se falar que a formação acadêmica dos docentes que haviam saído da universidade há pouco tempo era deficitária e sem o conhecimento apropriado do ensino de produção textual a partir do estudo dos gêneros textuais. Assim, por muito tempo perpetuou-se a ausência da *práxis* pedagógica a partir de uma consciência crítica do que se encontra nos PCN (1998, p. 20-21), que concebe:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Nessa direção, a partir de estudos mais aprofundados de Bakhtin que concebe pela sua teoria que os gêneros são determinados historicamente a partir de formas relativamente estáveis de enunciados, que aos poucos a apropriação do ensino com gêneros foi se tornando relevante e se passou a perceber que o estudo dos gêneros discursivos não desprezava os tipos textuais tradicionais. Ao contrário, incorporava-os numa perspectiva mais ampla.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 60-61), os gêneros agrupam a partir das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos nas seguintes ordens: *relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações* ou *instruir/prescrever ações*.

Muitos e diversos são os materiais pedagógicos que são disponibilizados para os professores corroborando o investimento numa prática de estudos da linguagem e, por conseguinte dos gêneros textuais numa perspectiva interacionista. Inúmeros estudos têm

apontado que para o trabalho com os gêneros textuais faz-se necessária a compreensão de que a escolha do gênero não é completamente espontânea, uma vez que devem levar em conta um conjunto de situações dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*.

Um teórico que vem contribuindo significativamente para o estudo dos gêneros é Bazerman, que delinea o seguinte conceito:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011a, p.23).

A conceituação de Bazerman coloca os gêneros como modelos de promoção e enriquecimento das atividades comunicativas da vida do sujeito, tornando concreto o ambiente de aprendizagem de Língua Portuguesa e permitindo ao interlocutor expressar o que já se conhece e aproximar-se daquilo que objetiva descobrir.

Já Bronckart (2012, p.48) afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2012, p.48). Embora Bronckart prefira “espécies de textos” e não a terminologia gêneros textuais, vê-se que suas pesquisas voltam-se para a análise da estrutura do funcionamento dos textos, em suas relações com a atividade humana. Para ele, os gêneros textuais, ou melhor, “espécies de texto são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p.72).

Vejamos, por último, a visão de Marcuschi (2008), para quem os gêneros são condicionados por alguns fatores: semióticos – convenções léxicas; sistêmicos – regras gramaticais; comunicativos – sistemas sociointerativos; cognitivos – processamentos informacionais. Mesmo sendo condicionado por esses fatores, segundo o autor, o gênero pode variar quanto a seu uso, de acordo com os contextos discursivos. Por outro lado, esses fatores não são apenas responsáveis pelo condicionamento dos gêneros. Eles podem, em sua variação, conduzir à formação do gênero ou produzir outro gênero. Podem, ainda, motivar alteração de função de um gênero, subvertendo-o.

Marcuschi aponta o gênero como resultado do trabalho coletivo, o que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Por isso, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em situação comunicativa qualquer. Os gêneros apresentam-se sobremaneira maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade se evidencia, já, em sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma. Também comprova que os gêneros textuais surgem, se situam e se integram, funcionalmente, nas culturas em que ocorrem (MARCUSCHI, 2008).

Com base na posição de Marcuschi (2002, p. 19-36), é relevante, em relação aos gêneros, a seguinte topicalização:

- a) são tipos “relativamente estáveis” de enunciados;
- b) operam em certos contextos;
- c) são reflexos de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura;
- d) são definidos por seus propósitos, funções, intenções, interesses;
- e) “são ecológicos, no sentido de que desenvolvem nichos ou ambientes de realização mais adequados”;
- f) são condicionados pelos fatores semióticos, sistêmicos, comunicativos e cognitivos;
- g) são variáveis em contextos discursivos;
- h) estão ancorados em alguma situação concreta;
- i) estabelecem relações de poder;
- j) refletem estruturas de autoridade;
- l) são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem.

Uma das concepções sobre gênero para o linguista está na seguinte formulação: “os gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2008, p.159). Ou seja:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (PCNs, 1998, p. 41).

Marcuschi (2002) já apontava a questão dos gêneros relacionada ao ensino da língua ao afirmar que diante da multiplicidade de gêneros existentes e frente à necessidade de escolha, poderia se perguntar se de fato existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula ou se existem gêneros mais importantes do que outros. No caso deste trabalho, a escolha

do artigo de opinião não se dá pelo fato de ele ser um gênero ideal, superior ou mais adequado para o trabalho em sala de aula e, sim, por ser um gênero que permitirá ao adolescente ampliar sua argumentatividade, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos (PCNs, 1998, p. 46).

### 3.1 GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS ESCOLARES: OUTRAS DIREÇÕES

Marcuschi (2008, p.147) afirma que o estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda. Tudo bem que tal afirmação seja uma verdade, todavia o que tem movido pesquisadores a buscarem mais conhecimento sobre os gêneros textuais é o que Marcuschi (2008: 149) chega a dizer mais adiante: “o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade”.

Basta observar um pouco as relações sociais que logo se constata que todos os discursos produzidos, seja um simples ato de fala ou uma situação de comunicação mais formal, estarão articulando um gênero do discurso.

Como escreveu Rojo & Barbosa (2015, p.16), “os gêneros são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas”. Os gêneros discursivos permeiam a nossa vida diária e organizam nossa comunicação, pois tudo o que falamos, ouvimos ou produzimos diariamente acomoda um gênero discursivo.

Veja, por exemplo, o que diz Bakhtin (2011, p. 262) acerca do assunto:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do

termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

O estudo sobre os gêneros textuais vem suscitando uma renovação em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois a proposta dos PCN alude a um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural a fim de que 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.

Segundo Lopes-Rossi (2011, p.70-71), a contribuição do grupo de Genebra quanto ao estudo dos gêneros discursivos se dá pelo fato de desenvolver no aluno a autonomia no processo de leitura e produção textual bem como o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

Para Cistovão & Nascimento (2011), o domínio dos gêneros para o ensino possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois a compreensão e utilização de um determinado gênero pressupõe um agir com a linguagem de forma mais eficaz. Não resta dúvida de que a teoria do gênero do discurso centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos, por isso que na visão de Barbosa, a adoção dos gêneros como objeto de ensino se sustenta por várias razões, dentre elas:

[...] os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais que a forma de dizer em circulação social, permite que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos (BARBOSA, 2000, p. 158).

Dentre as muitas razões, é possível listar ainda as seguintes: oportunizar ao educando uma melhor participação nos relacionamentos humanos, pois este é o principal objetivo do estudo dos gêneros discursivos, pelo fato que a escola tem um compromisso claro com a formação de cidadãos que tenham condições de compreender criticamente as realidades sociais, e que estes saibam enxergar os diferentes pontos de vista e formar os seus próprios, através da comparação e da reflexão; dar ao aluno uma melhor compreensão a respeito da multiplicidade dos gêneros e suas funções específicas e; fazer com que o aluno tenha, por meio da leitura dos gêneros nos originais, conhecimento dos aspectos discursivos do gênero,

passando a entender melhor sua organização textual e gradualmente perceber o caráter histórico e social de que constitui a função de cada gênero.

### 3.2 A PERSPECTIVA SOCIAL DO GÊNERO TEXTUAL

O gênero textual é também o lugar da manifestação social que permite a interação verbal. Pensar o gênero enquanto manifestação social é vê-lo nas suas múltiplas situações de uso na vida diária, pois, como afirma Marcuschi (2002, p.22): "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero".

Ao se pensar o gênero nessa perspectiva, percebe-se que os gêneros textuais estão ocorrendo nas mais diversas situações de interação social, pois na vida diária, precisa-se, a todo instante, de se fazer escolhas do gênero textual a partir da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. Cada esfera de atividade comunicativa possui um repertório de gêneros que se amplia e difere de acordo com a complexidade da esfera social.

Imagine o cotidiano de uma professora. Ao acordar, ela deixa uma mensagem de *whatsapp* para o filho que ainda está dormindo e uma lista de recomendações para secretária, que se atrasou. Chegando à escola, na sua rotina diária, escreve resenhas para as aulas, preenche diário, toma nota dos acontecimentos de sala para uma reunião, passa e-mails para alunos e convoca uma reunião com os pais de seus alunos. Todos esses textos produzidos pela professora, orais ou escritos, são gêneros textuais que atendem a situações específicas de comunicação no cotidiano escolar da professora.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e na relação com as inovações tecnológicas. A intensidade das novas tecnologias e sua interferência nas atividades comunicativas diárias motivam a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, quer na oralidade, quer na escrita. O mesmo autor afirma que na comunicação humana é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Para ele, toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.

Não se pode tratar gênero textual independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Para Marcuschi (2008, p.161), "os gêneros são atividades

discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Pode-se afirmar, então, que a utilização dos gêneros textuais é nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Sobre o poder de controle exercido por meio dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 162) diz que:

Um simples exemplo pode dar a dimensão disso: tomemos a atividade discursiva na vida acadêmica: quem controla a cientificidade em nosso trabalho investigativo diário? Em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como *ensaios*, as *teses*, os *artigos científicos*, os *resumos*, as *conferências* etc., assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica.

Para o autor, embora os gêneros sejam usados como formas de controle social incontornável, não podem ser deterministas, pois sua função é manifestar-se em certas condições de realização.

Boa parte de nossas atividades comunicativas serve para atividades de controle social e cognitivo. Quando se quer exercer qualquer tipo de poder ou influência, recorre-se sempre a um gênero textual específico.

Van Dijk (2015) observa com muita sensatez que as pessoas não são livres para falar ou escrever, quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, pois são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou a empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, as pessoas têm de falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever.

As palavras de Marcuschi e Van Dijk fazem com que percebamos que muitas vezes o trabalho com os gêneros textuais na escola também sofre o controle dos professores que determinam o que escrever, para quem escrever e, o pior ainda, como escrever. Tais situações em sala de aula corroboram para o controle do gênero como prática social. Uma grande verdade que se apresenta diante de nós é a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório. Isto é apenas uma quimera, pois imersos numa determinada sociedade passamos a ser moldados sob vários aspectos que nos conduzem a determinadas ações. De certa forma isto é prudente, uma vez que se passa a evitar muitas

situações de abuso da própria liberdade de expressar tudo o que se quer (por exemplo, discursos racistas).

Não resta dúvida de que a prática da linguagem está carregada de intenções e de poder e que a vivência cultural humana está sempre envolta de linguagem. Portanto, tais vivências por meio da linguagem servem para a estabilização dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2008), este contexto instaura a ideia central de que a *língua* é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. Para Marcuschi (2008, p.263), “o funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social”.

### 3.3 A PERSPECTIVA TEXTUAL

Um estudioso que contribui grandemente para o entendimento do conceito de gênero, aqui no Brasil, é Marcuschi (2008). Sua fundamentação teórica está alicerçada nas proposições de Biber (1988), Swales (1990), Adam (1990) e Bronckart (2012), os quais defendem posições análogas quanto à definição de gênero. Para esses estudiosos, a comunicação verbal só acontece por meio de um gênero. Esses autores, segundo Marcuschi (2008), diferenciam a noção de **tipo de texto** da noção de **gênero textual**. O próprio Marcuschi traz à tona uma clara exposição de conceitos a fim de sistematizar a diferenciação entre *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*.

Veja a seguir:

- a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. A rigor, são modos textuais. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Como, por exemplo, *telefonema, sermão, carta pessoal, bilhete, piada etc.*
- c. Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana (por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.).

(MARCUSCHI, 2008, p. 154-155)

Por estarem relacionados à vida humana, os exemplos de gêneros textuais são inúmeros. Nesse contexto teórico, os gêneros textuais são famílias de textos que têm

características convergentes. Ainda que sejam eventos linguísticos, os gêneros textuais são descritos como atividades sociodiscursivas que realizam linguisticamente ações sociais em situações de comunicação.

O conceito de gênero textual como tipos de textos constituídos por características intrínsecas é definido por Biber (In: BONINI, 2001, p. 7). O autor classifica as classes de texto como gênero textual: “[...] eu uso o termo ‘gênero’ para as classes de texto que são determinadas com base em critérios externos relacionados ao propósito do autor ou falante”.

Bonini (2001) destaca, ainda, autores que consideram o gênero como sendo um enunciado ou uma ação de linguagem com foco na interação, dentre eles Swales (1990), Bhatia (1993) e Bakhtin (2011).

Para Swales (1990), gênero textual é uma classe de eventos comunicativos, ou seja, atividades onde a participação da linguagem é significativa e indispensável. O autor considera o evento comunicativo como um conjunto formado pelo próprio discurso e seus participantes. O discurso e seu ambiente de produção e recepção são vistos a partir de aspectos históricos e culturais. No livro de Swales publicado em 1990, o propósito comunicativo é central para a noção de gênero textual, visto que ele é a razão do uso da linguagem.

Marcuschi (2008) afirma serem os gêneros textuais entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Resultam das práticas culturais de cada época e surgem com a mesma facilidade que desaparecem, mostrando a inviabilidade em defini-los somente quanto à forma. Para o autor, os gêneros textuais são definidos pelos fenômenos históricos e socioculturais.

Marcuschi (2008) reporta-se a Aristóteles para conceituar e ampliar a noção de gênero e afirma que a laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero textual. Para Marcuschi o gênero textual é tão antigo quanto à linguagem, uma vez que o gênero vem permeado de linguagem. O autor ainda advoga a ideia de que embora havendo uma gama muito grande de teorias sobre gêneros textuais no momento atual que privilegiam a forma e a estrutura todas elas estão fadadas à crise, pois o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu elemento crucial, a linguagem.

Marcuschi (2011, p.19) ainda diz que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Uma evidência dessas

transformações se dá nas contínuas mudanças sofridas por alguns gêneros mediante a intensidade dos usos das novas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. *E-mails, chats, blogs, fotoblogs*, etc. são exemplos desses gêneros emergentes. Entretanto, conforme acentua o autor, eles não são inovações absolutas uma vez que se ancoram em gêneros já existentes: cartas, bilhetes, conversações, diário, etc.

Para Marcuschi (2008), os gêneros não são opostos aos tipos, pois ambos se complementam e se integram não se dicotomizando. Para ele, gêneros e tipos não subsistem isolados nem alheios uma ao outro, constituindo formas de texto em funcionamento. O estudioso frisa, ainda, que “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Todas as vezes que se deseja produzir uma ação linguística em situação real, segundo Marcuschi, sempre se recorrerá a algum gênero textual.

Para Marcuschi (2008, p.158), “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*”. Na mesma perspectiva de Marcuschi, quanto ao gênero como entidade comunicativa, Carolyn Miller (1984) conceitua o gênero como formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos.

Marcuschi propõe um resumo dos gêneros como entidades da seguinte forma:

Os gêneros são entidades: a) dinâmicas; b) históricas; c) sociais; d) situadas; e) comunicativas; f) orientadas por fins específicos; g) ligadas a determinadas comunidades discursivas; h) ligadas a domínios discursivos; i) recorrentes; j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Para o pesquisador, o que marca a distinção entre um gênero e outro não é tanto os aspectos linguísticos, mas sim os funcionais. Já para os tipos textuais seriam aspectos linguísticos e estruturais uma vez que os gêneros passam a ser designações sociorretóricas e os tipos designações teóricas.

Hoje, há muito mais designações para gêneros textuais como manifestações empíricas do que para tipos. Por esta razão, pode-se observar que os gêneros apresentam maior dinamicidade, complexidade e variabilidade de tal forma a não se poder estimar ou

quantificar sua classificação. Daí a difícil classificação dos gêneros não podendo assim estabelecer uma lista fechada.

### 3.4 CONCEPÇÃO DE GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO E AÇÃO SOCIAL

O uso dos gêneros textuais é regido pelos documentos oficiais da educação brasileira e chegam às salas de aula como ferramentas indispensáveis para a dinamização do ensino de língua portuguesa. Além disso, o uso deles, em sala de aula, vem acompanhado de uma grande quantidade de pesquisas na área do ensino de língua portuguesa, e sua eficácia vem se confirmando por meio de trabalhos pautados na perspectiva dos gêneros. Sabe-se que há algumas concepções de estudo de gêneros textuais que norteiam o entendimento sobre a temática, mas o presente trabalho analisa-os a partir de três concepções: discursiva, textual e como ação social.

Em uma perspectiva sociorretórica, temos os estudos feitos por Bazerman (2011b, p.32) que ao discorrer sobre a questão dos gêneros afirma que eles “são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”. Para o autor, os gêneros manifestam-se nos

processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. [...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2011b, p.32).

Nesse texto, Bazerman (2011b) constrói o conceito de gênero a partir da observação da necessidade que as pessoas têm de compreender umas às outras para participarem, compartilharem, realizarem atividades sociais.

Mostra, portanto, que os gêneros são passíveis de mudanças, de acordo com o decorrer do tempo e dos campos por onde eles transitam: as mudanças podem ser tão profundas que os nomes dos gêneros mudam, ou o que não era considerado gênero passa a ser. Nesse processo, o homem exerce um papel singular, ativo, pois é a partir dele, do seu contexto sócio-cultural-histórico e das suas necessidades comunicativas que surgem novos gêneros textuais ou são modificados os já existentes.

Bazerman (2011b, p. 42), continua afirmando que a maioria dos gêneros apresenta características de fácil reconhecimento. Porém, mostra alguns problemas em tentar identificar os gêneros somente por meio das características, pois, dessa forma, considera somente o mundo cultural imediato, esquece que os gêneros ultrapassam a barreira do tempo; esquece que os gêneros variam de acordo com a área do conhecimento por onde circulam e de acordo com o passar do tempo, “à medida que as pessoas passam a orientar-se por padrões em evolução”.

Bazerman (2011b, p. 23), em *Gênero, Agência e Escrita*, chega a usar uma metáfora sobre a definição de gênero textual ao dizer que “gêneros não são apenas formas, mas, antes de tudo, são formas de vida, modos de ser”. E ainda afirma:

São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que usamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011b, p. 23).

Para Bazerman (2011, p.28), “os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de uma paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva”. Não resta dúvida de que o uso dos gêneros em quanto processo social apresenta ambientes ou *habitats* que nos percebemos e nos quais agimos.

Bazerman (2011b) fala também sobre o estudo dos gêneros em sala de aula e afirma que em qualquer processo de uso do discurso em sala de aula, a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que os professores investirem em seus comentários e nas tarefas que modelam e aliciam os enunciados dos alunos, bem como da contribuição do aluno para a tarefa. Para o autor, o gênero deve ser usado como uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. Significa dizer que:

É uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem investigados. Como professores criativos, desejosos de desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade de nossos alunos, podemos tentar identificar os tipos de enunciados que nossos alunos estão prontos para fazer, caso lhes sejam dados o desafio e alguma orientação sobre o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Isto é, nossa escolha estratégica de gêneros para trazer

para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico. (BAZERMAN, 2001b, p. 31).

Ainda segundo Bazerman (2011b), a funcionalidade e uso dos gêneros em sala de aula vão depender de uma negociação entre as instituições (por exemplo, escola), o professor e os alunos. Tal negociação determinará aonde a jornada da aula poderá chegar com mais sucesso, de forma a atingir os objetivos propostos e a suprir a necessidade de cada parte. Para que haja eficácia quanto ao ensino dos gêneros cabe também ao professor saber escolher o tipo de escrita que acredita que resultará num crescimento maior para seus alunos. Faz-se necessário trabalhar a motivação dos alunos quanto ao uso da escrita.

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção de escrita como os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. (BAZERMAN, 2011b, p. 33).

Dessa forma, é preciso que os professores como mediadores apontem os caminhos sem se preocuparem com o fato de, por estarem indicando a direção, estão privando os alunos de outras práticas com as quais podem ser imputadas grande valor. Ao contrário, para Bazerman (2011b), ao agir assim o professor imprime nos alunos a consciência de quão poderosa é a escrita para levar a cabo trabalhos especializados e o quanto estão investidos de poder, ao se inserirem em discussões focalizadas, especializadas de maneira apropriada. Agindo assim, o autor diz que os professores farão com que os alunos se sintam reconhecidos de tal forma a respeitarem os discursos alternativos e as suas próprias habilidades ao participarem desses discursos quando assim desejarem.

Ao considerar que o aluno uma vez que tenha aprendido a habitar bem um lugar e a viver plenamente as atividades e os recursos disponíveis nessa habitação, ele jamais irá confundir este lugar com outro, afirma Bazerman (2011b). Uma vez que os alunos passem a se sentir parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho exaustivo, duro e detalhista de escrever se tornará irresistivelmente real e o aluno notará a recompensa real quando se engajar em algo que para ele realmente é significativo e engrandecedor.

Para finalizar, em Bazerman (2011a, p. 23),

Os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, jeito de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizagem. São locais onde o significado é construído. Moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. São os lugares familiares que alcançamos para criar ação comunicativa inteligível com outros e são os sinais que usamos para explorar o desconhecido.

#### 4 ARTIGO DE OPINIÃO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Se pretendemos formar cidadãos críticos e democráticos, a sala de aula é o espaço adequado para instaurarmos as diversas possibilidades de aprendizagem. Segundo Rosenblat (2000, p. 203), “se o objetivo do ensino da língua é instrumentalizar o aluno para que possa compreender e participar de situações comunicativas relativas às diversas esferas sociais de atividade, não há como cumpri-lo senão tomando as situações de comunicação como ponto de partida”.

Por inúmeras razões, o uso do artigo de opinião nas aulas de Língua Portuguesa encontra respaldo, principalmente, se levarmos em conta os PCN que militam a favor de propostas pedagógicas que tomem como objeto de ensino e aprendizagem uma pluralidade de gêneros textuais. Os discursos argumentativos estão presentes no nosso dia a dia e compõem grande parte das nossas relações sociais. Acreditamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o que se pretende ensinar se materializa na interação social entre sujeitos, mediante o uso da linguagem.

Nos PCN de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998), há a indicação de certos gêneros textuais que devem ser trabalhados em sala de aula para a prática de produção de textos orais e escritos, destacando os gêneros de instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social. Dentre os gêneros indicados, encontram-se os gêneros de imprensa para a prática de *escuta e leitura*: comentário radiofônico, entrevista, editorial, reportagem, artigo; e os para a prática de produção de textos orais e escritos: entrevista, debate, notícia, artigo, carta de leitor. O que se percebe pela indicação dos PCN é que o gênero artigo de opinião, assim como os outros, deve encontrar o seu espaço como parte do projeto pedagógico para produção escrita, pois o seu domínio é necessário para o bom desempenho escolar e para a plena participação na vida social pública.

Para Rodrigues (2000, p. 214),

A entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos de esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos.

A autora ainda afirma que o uso do gênero artigo de opinião nas aulas de produção de texto justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada a sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa.

Um dos objetivos da área de Língua Portuguesa para a prática de produção de textos escritos é o ensino de produção do “discurso argumentativo” (PCN, 1998, p. 32-33). Por essa razão, os PCN (1998, p. 46) ainda afirmam que

A adolescência implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos.

Segundo Rodrigues (2000, p. 218), a consideração do artigo como gênero pertinente para o ensino da produção escrita adquire uma dimensão pedagógica especial para as classes excluídas, pois o conhecimento e o domínio do gênero se constituirão como um instrumento para a participação dessas classes na produção de discursos da esfera jornalística. Por essas e outras razões, esse trabalho privilegia o gênero argumentativo por ser um dos domínios da linguagem fortemente enfatizado nos PCN, todavia ausente nas práticas de linguagem em sala de aula. Vale salientar que somos seres de linguagem marcadamente argumentativa. Conforme já se afirmou anteriormente, os PCN colocam os gêneros jornalísticos – como o artigo de opinião – como um dos instrumentos necessários para o desenvolvimento do exercício efetivo da cidadania e para a participação plena no mundo letrado, principalmente para as classes populares que passam à margem dos discursos dessa esfera comunicativa.

Enfatizando ainda mais a relevância da proposta de trabalho com o gênero artigo, Rodrigues (2000, p. 19) diz que

O artigo é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, quer no jornal da escola, do bairro, do sindicato, de circulação mais ampla, é tronar-se interlocutor, não espectador, dos acontecimentos sociais.

Para Bräklin (2000, p. 222), a abordagem do artigo de opinião na escola se dá pelo compromisso claro com a formação de um cidadão que possa e saiba compreender criticamente as realidades sociais, sabendo olhar para elas a partir de diferentes pontos de vista, comparando-os reflexivamente de maneira a constituir o seu próprio. Além do mais, propicia ao educando vivenciar situações que o permite direcionar-se e reconstruir sua identidade, especialmente questionar valores, recusá-los ou aceitá-los.

A pesquisadora ainda salienta que o artigo de opinião permite ao aluno desenvolver proficiência em escrever de forma analítica, reflexiva e crítica, explicitando suas próprias opiniões a respeito dos mais diversos temas, com consistência e de maneira muito bem sustentada.

Constantemente emitimos opinião e a sustentamos com argumentos nas situações mais corriqueiras: discussões sobre uma partida de futebol, programa de um fim de semana ou algum evento que está para ser realizado na cidade. Dar opinião sobre os mais diversos assuntos em situações informais é algo que fazemos quase sempre sem sentir ou pensar. Por isso, o estudo do artigo de opinião, entre outros gêneros de textos argumentativos, orais e escritos, são instrumentos para a formação do cidadão. Aprender a ler e escrever esse tipo de gênero na escola contribui para desenvolver a capacidade de participar, com argumentos convincentes, das discussões sobre as questões do lugar onde se vive e, mais do que isso, de formar opinião sobre elas e contribuir para resolvê-las.

Entendemos que não é suficiente apenas argumentar ante os professores sobre a importância e o lugar do artigo de opinião no ensino fundamental, é preciso, antes de tudo, que se proporcionem os recursos adequados para que se possa começar essa aprendizagem em aula. O êxito de qualquer atividade de aprendizagem depende, em primeiro lugar, dos professores que exercem uma função essencial na articulação didática/pedagógica e que são os mediadores entre os alunos, o objeto de aprendizagem e os instrumentos propostos através das propostas de aprendizagem.

#### 4.1 A DIMENSÃO SOCIAL DO ARTIGO DE OPINIÃO

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de agrupamento de gêneros em que o artigo de opinião está agrupado segundo seu domínio social da comunicação como gênero de discussões de problemas sociais controversos. O artigo de opinião situa-se na esfera de comunicação jornalística, pois é um gênero que é veiculado em jornais e revistas com certa periodicidade.

Para Rodrigues (2005), é na seção opinião que encontramos os elementos constitutivos do gênero, pois é o lugar da ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade e interação.

Segundo Rodrigues (2005), o artigo mantém certos traços comuns com outros gêneros jornalísticos que podem ser percebidos a partir da interação autor/leitor que não se dá no mesmo espaço e tempo físicos; a interação não ocorre de pessoa a pessoa, mas mediada ideologicamente pela esfera jornalística; eles têm determinada periodicidade (diária, semanal) e validade prevista (um curso de vinte e quatro horas nos jornais diários; de uma semana etc.).

Conforme a autora, o artigo divide espaço com outros gêneros da seção opinião e está orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. Nesse espaço os participantes da interação reconhecem e assumem o trabalho avaliativo do autor.

Outro aspecto a ser considerado quanto ao estudo do artigo de opinião é o fato de ser um gênero que normalmente circula em classes sociais privilegiadas. Rodrigues (2005) diz que em jornais destinados a classes sociais populares não possui a presença do artigo de opinião.

Para Rodrigues (2005, p. 171),

Nessa diferenciação, percebe-se como o trabalho da ideologia e os índices sociais de valor se manifestam não só nos “conteúdos” dos enunciados, mas nos gêneros e na sua circulação social diferenciada, demonstrando a existência de diferentes condições sociais de investimento dos gêneros. Além disso, na posição de interlocutor (leitor) e da autoria não se pode deixar de incluir a empresa jornalística, pois a publicação do artigo passa pela primeira leitura e aprovação prévia, funcionando o jornal como um leitor e autor interposto entre o articulista e os leitores.

Ao se estudar a dimensão social do artigo, precisa-se considerar ainda a autoria, a concepção de autoria, o articulista e a autoridade do articulista. De acordo com Rodrigues (2005), a autoria refere-se, antes de tudo, a uma postura de autor e não à pessoa física (empírica), ou seja, a autoria está relacionada diretamente a posição assumida pelo autor frente às questões defendidas. Já a concepção de autoria está ligada à noção de destaque (notoriedade) social e profissional que o articulista exerce ao se posicionar criticamente como formador de opinião. Vale lembrar que o articulista é um profissional que goza de credibilidade e que está autorizado a assumir a palavra, porque possui a competência de dizer o que diz. A autoridade do articulista está alicerçada na sua legitimidade enciclopédica e na sua competência discursiva. Muitas vezes, o autor ancora o seu ponto de vista na sua própria autoridade, ou seja, seu ponto de vista atua como um argumento de autoridade.

#### 4.2 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Antes da apresentação das características estruturais do artigo de opinião, faz-se necessário discorrer-se sobre o conceito que permeia esse gênero, pois a definição desse gênero textual já diz muito sobre a sua estrutura. Para Köche, Boff e Marinello (2014), o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Esse gênero tem como suportes jornais, revistas, internet e apresenta a opinião de um articulista, que normalmente é uma autoridade sobre o assunto que está sendo abordado ou uma pessoa reconhecida socialmente. Quase sempre traz a discussão de tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Bräklin (2000) chega a definir o artigo de opinião como um gênero discursivo através do qual se busca vencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e que prevê refutação de possíveis opiniões divergentes.

É um gênero que pertence à ordem do argumentar e que manifesta o posicionamento do locutor/autor em relação a determinado tema. É uma matéria assinada sobre um determinado ponto de vista expresso de responsabilidade do seu autor. Pode ser escrito na primeira pessoa, o que é mais frequente, ou na terceira pessoa. Mesmo quando o autor não se apresenta no texto como *eu* ou *nós*, o texto apresenta marcas linguísticas de sua visão pessoal

e intencionalidade (modalizadores, operadores argumentativos etc.). Costuma fazer uso de estratégias discursivas não só de natureza racional (dados estatísticos, exemplos, relatos de fatos), mas também de natureza apelativa (manipulação sentimental ou moral, acusações claras ou veladas aos oponentes, ironia, sarcasmo etc.).

Por existirem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, apresentaremos a estrutura sugerida por Perfeito (2006), por Lopes-Rossi (2010) e por Köche, Boff e Marinello (2014), todavia ficaremos com esta última por se adequar aos propósitos desse trabalho.

Para Perfeito (2006), de maneira geral, todos os artigos de opinião possuem os seguintes elementos listados a seguir sem que haja uma ordem específica para esses elementos e sem que precisem aparecer todos num mesmo artigo de opinião: (i) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; (ii) explicitação do posicionamento assumido; (iii) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; (iv) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; (v) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; (vi) retomada da posição assumida; (vii) possibilidades de negociação; (viii) conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Segundo Lopes-Rossi (2010), em geral, o artigo de opinião se organiza na forma de um texto argumentativo clássico, da seguinte maneira:

- a) Título;
- b) Nome do autor;
- c) Foto do autor – opcional;
- d) Apresentação do tema;
- e) Apresentação da tese defendida pelo autor;
- f) Apresentação dos argumentos que comprovam essa tese. Os argumentos podem ser: 1) evidências: fatos históricos, fatos atuais, exemplos, dados estatísticos; 2) raciocínios lógicos: explicação, relações de causa e consequência, reflexões ou outros; 3) argumento(s) de autoridade(s);
- g) Opcionalmente, podem ser apresentados possíveis contra-argumentos devidamente refutados pelo autor do artigo;
- h) Conclusão;
- i) Qualificação do autor.

A autora ainda afirma que nem todos os artigos de opinião precisam seguir rigorosamente esta estrutura. Quando seguem, certamente, facilitam a apreensão do leitor dos principais pontos de argumentação do autor. Alguns podem começar diretamente com a

apresentação da tese, outros podem apresentar o tema, argumentos e concluir com a tese. O modelo acima é o que segue o padrão mais clássico.

Veja um exemplo de artigo de opinião que se organiza na forma de um texto argumentativo clássico:

**A PRAGA DO "GERUNDISMO"**

Nome do autor

Pasquale Cipro Neto →

Título

→



*Frases como "eu vou estar transferindo a ligação" surgiram no telemarketing. Mas já se instalaram no topo, lá na diretoria*

I  
N  
T  
R  
O  
D  
U  
Ç  
Ã  
O

Não acredito no purismo linguístico, não. Desde que o homem é homem, as culturas e, conseqüentemente, as línguas se interpenetram. [...] Quem é que não usa a palavra "garagem" (ou "garage", tanto faz), que vem do francês? / Mas (quase) tudo na vida tem limite. Em se tratando da língua, ou, mais especificamente, dos estrangeirismos, o limite é imposto pelo bom senso. / Não vejo o menor sentido, por exemplo, no tosco uso da palavra off, que aparece na porta de algumas lojas. Não se trata de caso que enriquece a língua, que preenche espaço até então vago etc. Trata-se de subdesenvolvimento mesmo. Incurável. Ou, como dizia Nelson Rodrigues, do complexo de vira-lata. No lugar de off, parece conveniente usar a ultraconhecida palavra "desconto", cujo significado qualquer brasileiro conhece.

/ Que me diz o leitor de traduzir "Smoking is not allowed" por "Fumando não é permitido"? Alguém teria coragem de traduzir smoking por "fumando" nesse caso? Certamente não, mas muita gente traduz ao pé da letra frases como "I will be sending" ou "We will be booking" (por "Vou estar enviando" e "Vamos estar reservando", respectivamente). Como se vê pela mensagem com que se avisa que não é permitido fumar, o gerúndio inglês nem sempre continua gerúndio quando traduzido para o português. / → 1

/ Onde estaria a inadequação de frases como "O senhor pode estar anotando o número?" ou "Um minuto, que eu vou estar transferindo a ligação", que hoje em dia pululam e ecoam nos escritórios, no telemarketing etc.? O problema não está na estrutura - "flexão dos verbos 'ir', 'poder' etc. + estar + gerúndio" -, mas no mau uso que dela se tem feito. Essas construções são da nossa língua há séculos, ou alguém teria peito de dizer que uma frase como "Eu bem que poderia estar dormindo" é inadequada? / → 2

/ Qual é o problema então? Vamos lá. → 3

Quando se diz, por exemplo, "Não me telefone nessa hora, porque eu vou estar almoçando", indica-se um processo (o almoço) que terá certa duração, que estará em curso, mas - santo Deus! -, quando se diz "Um minuto, que eu vou estar transferindo a ligação", emprega-se a construção "vou estar transferindo" para que se indique um processo que se realiza imediatamente. Quanto tempo se leva para a transferência de uma ligação? Meses ou segundos? / O diabo é que, para piorar, "Vou estar transferindo" é uma verdadeira contorção verbal, que substitui, sem nenhuma vantagem, a construção "Vou transferir", mais curta, rápida, direta - e apropriada. / → 4

/ A moda do "gerundismo" (essa de "O senhor tem que estar pegando uma senha", "Vamos ter que estar trocando a embreagem do seu carro", "Ela vai precisar estar voltando aqui amanhã", "A empresa vai poder estar fornecendo as peças" e outras ultrachatices semelhantes) [...] / → 5

E quem começou tudo isso? Não se sabe, mas me atrevo a dizer que nasceu da tradução literal do inglês (de manuais ou assemelhados). [...] → CONCLUSÃO (?)

T  
E  
S  
E

Pasquale Cipro Neto é professor de língua portuguesa, consultor e colunista de diversos órgãos da imprensa e o idealizador e apresentador do programa Nossa Língua Portuguesa, da TV Cultura. Este seu artigo foi publicado na edição nº1894 da Revista Veja.

Segue abaixo uma análise do artigo feita pelo Projeto Observatório/UNITAU Nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP:

É importante lembrar que os leitores não são obrigados a concordar com o autor. Devem compreender bem seus argumentos e depois verificar se suas próprias crenças, seus próprios conhecimentos e valores coincidem com os do autor. Se discordarem dele, devem ser capazes de apresentar outros argumentos que sustentem essa discordância. Esse diálogo com o artigo de opinião deve acontecer como um último procedimento de leitura.

Vejamos agora outra estrutura de produção do artigo de opinião apresentada por Köche, Boff e Marinello (2014, p. 34-5), em que as autoras afirmam que para a produção de um artigo de opinião, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação, refletindo a respeito do assunto. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Vejamos:

a) **situação-problema**: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;

b) **discussão**: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada, pois todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos. Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;

c) **solução-avaliação**: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

Essa estrutura do artigo de opinião não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para se tornar mais claro ainda para o trabalho do professor, pode-se esquematizar o artigo de opinião em três partes. Todavia deve-se lembrar de que essa estrutura não é rígida, pois a escrita permite muita flexibilidade. Porém, o esquema faz-se necessário para guiar os passos de escritores iniciantes.

<b>INTRODUÇÃO</b>	Descrição do assunto que gera a polêmica.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	Tese do autor (proposta ou posicionamento). Tese contrária (ou atitudes contrárias). Refutação da tese ou das atitudes contrárias. Argumentos a favor da tese do autor.
<b>CONCLUSÃO</b>	Fecha o texto e reforça a tese do autor.

#### 4.3 A ARGUMENTAÇÃO COMO EIXO BÁSICO DO ARTIGO DE OPINIÃO

A argumentação é uma atividade essencial da linguagem humana. Koch e Elias (2016) afirmam que argumentar é humano porque em todas as nossas interações, oral ou por escrito, exercemos a argumentação. A argumentação nos acompanha desde a tenra idade, muito antes de adentrarmos ao mundo da escola. Ela está presente nas nossas conversas de cada dia com pais, amigos, irmão(s) e conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos. Em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir opinião, a assumir um ponto de vista. As autoras ainda ratificam que por meio de trocas de ideias, tomada de posição e discussão estamos sempre envolvidos com a argumentação, mas que, lamentavelmente, nos esquecemos disso quando nos sentamos nos bancos escolares.

Koch e Elias (2016, p. 10) nos lembram de que essa competência linguística pode e deve ser constantemente aprimorada, ao longo da nossa existência, pois:

Vamos participando de diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar em razão de muitos papéis que precisamos assumir. Na escola, argumentamos em um seminário ou numa prova, mas também numa mensagem endereçada a um professor para justificar uma ausência, ou, ainda, num requerimento para revisão de nota ou trancamento de uma matrícula; em concursos e exames, argumentamos quando somos entrevistados ou solicitados a escrever um texto no mundo do trabalho.,

argumentamos quando apresentamos um projeto para os colegas em reunião ou quando queremos um aumento de salário. Na vida familiar, quando, como os filhos, argumentamos para conseguirmos dos pais algo que desejamos e, como pais, quando negociamos com os filhos algo que desejam, pelo sim, pelo não.

Não restam dúvidas de que a argumentação é um fator imprescindível de empoderamento humano por meio da linguagem, nos âmbitos retórico, dialético e lógico. Estamos todos envolvidos com a argumentação, mas não basta apenas argumentar a favor de um ponto de vista é preciso, antes de tudo, considerar a existência de pessoas que pensam de maneira diferente ou mesmo oposta a nossa.

#### 4.3.1 O que é argumentar?

Mas, o que é mesmo argumentar? Para Charaudeau (2014), argumentar consiste numa atividade discursiva para influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos (recurso para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento). A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista.

Para o autor, se o sujeito que argumenta se volta para o interlocutor na tentativa de persuadi-lo a modificar o comportamento, é necessário que na argumentação exista:

- i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Para Charaudeau (2008), a argumentação, portanto, define-se numa relação triangular entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*, ou seja, o sujeito argumentante questiona e estabelece uma verdade sobre uma proposta sobre o mundo e o sujeito-alvo questiona ou aceita essa verdade, ocorrendo a persuasão. Para o autor,

argumentar consiste em uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: i) uma busca de racionalidade que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo e; ii) uma busca de influência que tende a um ideal de persuasão, o qual consiste em compartilhar como o outro (interlocutor ou destinatário) um certo universo de discurso.

Charaudeau (2008) faz uma advertência pertinente que deve ser levada em consideração ao se tratar da definição de argumentação. Para ele, deve-se tomar cuidado para não cair em dois extremos: um deles seria o de tratar a argumentação apenas na sua vertente racional, buscando aí somente lógicas de raciocínio; o outro seria considerar que o único problema da comunicação humana é fazer com que o outro venha a aderir e ingressar em seu próprio universo de discurso.

Em Koch e Elias (2016), encontramos o conceito de que argumentar é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. Logo, argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Por isso, quanto mais fortes forem os argumentos e sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chance teremos de ser bem-sucedidos na persuasão.

Assim, segundo as autoras, argumentar pressupõe também intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção.

Com base em Meyer (2008), pode-se afirmar que toda argumentação envolve diálogo, porque há a participação de sujeitos que interagem por meio de seus conhecimentos e formas de compreensão da realidade; porque se presume liberdade de pensar e expressar o pensamento. Daí não ser suficiente apenas justificar uma tese, mas, acima de tudo, considerar a existência de teses contrárias que podem surgir citadas ou refutadas. Se na argumentação

busca-se a adesão do interlocutor, sem que ocorra o cancelamento do diálogo, é preciso considerar a atitude do outro e as suas razões que podem, muitas vezes, divergirem das ideias que estão sendo defendidas.

O autor deve considerar essas outras opiniões ou atitudes, para refutá-las. Não é possível simplesmente ignorá-las, pois isso desvaloriza seu texto perante os seus interlocutores. Considerar as ideias e atitudes opostas, para contestá-las, é um elemento essencial do artigo de opinião.

Esse embate com opiniões ou atitudes discordantes não pode, porém, ser feito de qualquer maneira. A menos que sejam criminosas, as opiniões de outras pessoas devem ser respeitadas, mesmo na hora de criticá-las. O educador deve ficar atento a esta recomendação, como parte da formação cidadã dos alunos. Do mesmo modo, não é ético deformar as ideias das outras pessoas, para facilitar a crítica. Essa é apenas uma maneira de enganar os leitores.

#### 4.3.2 Convencer e persuadir

Cavalcanti (2010) lembra que antes de abordar, conceituar ou estabelecer a diferença entre esses dois termos é importante salientar o fato de que eles também são muitas vezes entendidos de forma pejorativa pelo senso comum, principalmente quando se trata do segundo, visto que ele assume o significado de enganar, ludibriar. No tocante a convencer, ouvimos por vezes as pessoas dizerem: “fulano é um bom vendedor. Ele sempre consegue nos convencer que seus produtos são os melhores do mercado e que não podemos sobreviver sem eles. Portanto, fuja dele ou ficará endividado”.

Perelman (*apud* Koch, 2011) ressalta que a argumentação visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão. Para o filósofo e jurista, o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático). Já o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a

um “auditório particular”. O primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados.

Para convencer alguém é preciso conhecer o auditório para disposição da articulação de bons argumentos a fim de que o outro/ou outrem pense(m) em conformidade com o preterido. Para o acontecimento desse feito, temos que falar à sua razão, usar o máximo de informação e de conhecimento sobre o assunto, fazê-lo aceitar o ponto de vista ora apresentado como sendo verdadeiro, cujo princípio é o da verossimilhança. Dessa forma, carece-se provar a tese exposta, ou seja, aquilo que para alguém é uma verdade ou precisa ser tomado como verdade. Desse modo, um argumento não é necessariamente uma prova de verdade, por isso compreendemos que se faz necessário o uso de estratégias para torná-lo verdadeiro, e essas estratégias estão envoltas do convencimento e da persuasão.

Para Citelli (2007 p.14), persuadir seria sinônimo de convencer, sobre esse ponto afirma: “persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese”; diferentemente do que trata Abreu (2004, p.25-26):

Persuadir é falar à emoção do outro [...] Argumentar é, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que o faça.

A linha se apresenta tênue entre os conceitos convencer e persuadir, pois por vezes os utilizamos sinonimicamente com certa hibridização semântico-pragmática. Todavia percebemos o quanto é importante diferenciá-los, ainda que esses termos apresentem certa complexidade em suas delimitações, pois o que está inscrito no campo da razão e no campo da emoção podem se transmutarem em razão dos propósitos comunicativos que lhes forem convenientes no manuseio da argumentação.

### **4.3.3 Pressupostos e implícitos na argumentação**

É impossível haver textos totalmente explícitos, então, para que um texto seja bem compreendido, faz-se necessário haver um equilíbrio entre informação explícita e informação implícita, pois muito do que se diz em um texto está implícito nas suas entrelinhas. Koch e

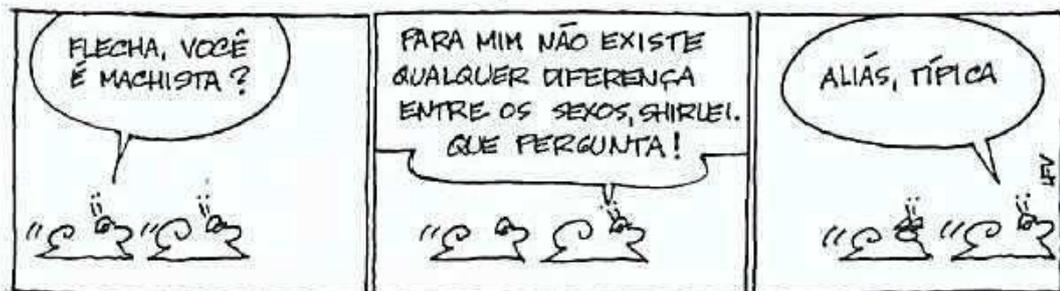
Elias (2016) dizem que para que ocorra esse equilíbrio, o produtor do texto deve levar em consideração em seu leitor/ouvinte os seus conhecimentos, interesses, opiniões, enfim, a sua maneira de ver o mundo.

Toda argumentação é constituída de premissas explícitas (pontos ou ideias de que se partem para armar um raciocínio) ou não. Então, para se chegar à conclusão é preciso relacionar essas premissas e elucidar os pressupostos e implícitos.

Conforme o dicionário Houais da Língua Portuguesa, *pressuposto* é a circunstância ou fato em que se considera um antecedente necessário de outro. Para se entender o que significa considerar algo como “antecedente necessário” de alguma outra coisa dita, consideremos o seguinte exemplo: “João parou de fumar”. Para se aceitar o que foi afirmado no exemplo (o fato de João ter deixado de fumar), é preciso que tomemos como certa outra informação que, embora não dita na frase, é necessária para que seu conteúdo seja verdadeiro. Essa informação é o pressuposto de que partimos no momento de elaborar nosso raciocínio. E qual seria o pressuposto desse exemplo? Só há uma possibilidade: se João parou de fumar, tenho de partir do pressuposto de que João fumava. Note que, se João nunca fumou, a afirmação deixa de ser válida, É por esse motivo que o pressuposto deve ser considerado como um “antecedente necessário” de algo que é dito.

Os pressupostos fazem parte de muitas das conversas que temos até porque explicitá-los significaria, muitas vezes, informar o óbvio, o esperado em um dado contexto. O importante é perceber que, em algumas situações, o pressuposto não é tão óbvio e conhecê-lo nos auxilia a ter uma melhor compreensão do que está sendo realmente dito. É o caso do exemplo a seguir.

#### AS COBRAS/Luis Fernando Veríssimo



(Fonte: O Estado de S. Paulo)

O primeiro quadrinho nos apresenta uma pergunta aparentemente simples: “Flecha, você é machista?”. Veja que nessa situação o pressuposto não é tão óbvio, pois tal pergunta

pode levar o leitor a entender que Shirlei tinha dúvidas quanto ao machismo de Flecha ou querer confirmar que Flecha era, de fato, machista. O curioso é que, no segundo quadrinho, a personagem afirma que não existe diferença entre os sexos para logo em seguida, no terceiro quadrinho, revelar que crer na superioridade masculina. Na expressão “Aliás, (pergunta) típica”, do terceiro quadrinho, “aliás” introduz uma retificação, fazendo com que o leitor perceba que a expressão “(pergunta) típica (de mulher) seja interpretada como contradizendo a opinião anterior de que não há diferença entre os sexos. Perceber o jogo de pressuposições existente na tirinha é necessário para a sua compreensão.

Agora passemos a analisar a ideia de implícito que também se apresenta nas situações argumentativas quando lidamos com uma informação que não foi dita, mas que se pode identificá-la. Em tais situações estamos diante de algo subentendido ou implícito. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, *implícito* consiste em algo que está envolvido naquele contexto, mas não é revelado, é deixado subentendido, é apenas sugerido.

A compreensão de implícitos é essencial para se garantir um bom nível de leitura. Em várias ocasiões, aquilo que não é dito, mas apenas sugerido, importa muito mais do que aquilo que é dito abertamente. A incapacidade de compreensão dos implícitos faz com o leitor fique preso no nível literal do texto, aquele em que as palavras valem apenas pelo que são, não pelo que sugerem ou podem dar a entender.

Segundo Koch e Elias (2016), as relações entre informação explícita no texto e a informação inferível (aqueles conhecimentos que o produtor do texto pressupõe como compartilhados com seu interlocutor sem que esse tenha muitas dificuldades para acessá-los) estabelecem mediante estratégias de sinalização textual. É por meio de pistas textuais que o autor ao processar o texto, procura levar o leitor a ativar conhecimentos necessários à produção de inferências e sentidos. Vejamos, mais uma vez, uma tirinha humorística para exemplificar.

#### HELGA – DIK BROWNE



(Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=qual+%C3%A9+o+segredo+para+um+casamento+perfeito>)

Observe a pergunta que a filha de Helga faz no primeiro quadrinho. Nele, a personagem faz uma pergunta, porque deseja saber qual o segredo para a felicidade no casamento. Ao ouvir que “case com um homem que não coma muito, não beba ou jogue, nem fique na rua até tarde da noite ou faça bagunça na casa, e terá um casamento perfeito”, a personagem Helga, a que fala no último quadrinho, parte do pressuposto de que só um homem morto não faz nenhuma dessas coisas, ficando implícito em sua fala que não existe casamento perfeito.

Pressupostos e implícitos são recursos frequentemente utilizados por autores no momento da elaboração de seus textos. Para garantir uma boa leitura, o leitor precisa estar atendo a situações em que apenas a apreensão do sentido literal não é o suficiente para a compreensão do texto.

Ao contrário das informações pressupostas, as informações implícitas não são marcadas no próprio enunciado, são apenas sugeridas, ou seja, podem ser entendidas como insinuações.

O uso de subentendidos faz com que o enunciador se esconda atrás de uma afirmação, pois não quer se comprometer com ela. Por isso, dizemos que os implícitos são de responsabilidade do receptor, enquanto os pressupostos são partilhados por enunciadores e receptores. Em nosso cotidiano, somos cercados por informações subentendidas, mas cabe ao receptor atentar para essas ideias que se encontram nas entre linhas do texto para que assim possa compreender o que foi dito, mesmo que não venha explícito.

#### **4.3.4 Operadores argumentativos**

Os operadores argumentativos são elementos essenciais na leitura e produção textual, principalmente em se tratando dos gêneros das ordens do *argumentar* e do *expor*. São elementos linguísticos importantes para a construção da argumentação, pois estabelecem relações de sentido entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes maiores de um texto.

Para Koch, os operadores argumentativos servem para orientar a sequência do discurso, ou seja, para determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes

de continuá-lo (2011, p. 101-107). Para a autora, funcionam como operadores argumentativos as preposições, os advérbios, as conjunções, as locuções prepositivas, adverbiais e conjuntivas, e palavras que não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais, como os denotadores de inclusão e de exclusão.

Os operadores argumentativos quando empregados adequadamente garantem a produção de um texto coeso e coerente. Segue agora um quadro com os operados mais usados:

EXEMPLOS	OPERADORES ARGUMENTATIVOS
Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, <b>e</b> eles convocaram pintassilgos, sabiás <b>e</b> canários para um inquérito. (ALVES, Rubens. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984. P. 61-62).	<p style="text-align: center;"><b>Adição</b> (e, também, ainda, nem etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.</li> </ul>
Nas duas semanas seguintes, mais de uma vez armou-se de coragem <b>para</b> falar com Aurélio (POZENATO, José Clemente. A Cocanha. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 204).	<p style="text-align: center;"><b>Finalidade</b> (a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicam uma relação de finalidade.</li> </ul>
A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, <b>uma vez que</b> , além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. (ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: MORICONI, Ítalo (Org.) Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.22).	<p style="text-align: center;"><b>Causa e consequência</b> (porque, pois, visto que, já que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicam a conexão de duas orações em que uma delas encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra.</li> </ul>
Restavam-me, portanto, menos de duas horas, <b>pois</b> o trem chegaria às cinco (LINS, Osman. A Partida. In: MORICONI, Ítalo (Org.) Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.191).	<p style="text-align: center;"><b>Explicação</b> (porque, pois, já que etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.</li> </ul>
Posso perfeitamente respeitar uma pessoa diferente e estranha, <b>embora</b> nunca pretenda amá-la. (KANITZ, Stephen, Respeitai-vos uns aos outros. Veja, 8 jan. 2003. Ponto de vista, p.18).	<p style="text-align: center;"><b>Oposição</b> (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, muito embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contrapõem argumentos voltados para conclusões contrárias.</li> </ul>
Mas os meninos teriam de começar tudo do nada, ou passar a vida trabalhando para os outros, como teria sido o destino deles <b>se</b> os pais ficassem na Itália (POZENATO, José Clemente. A Cocanha. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 249).	<p style="text-align: center;"><b>Condição</b> (caso, se, contanto que a não ser que, amenos que, desde que etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicam uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato.</li> </ul>
Ela responde que não é nenhum incômodo, ao contrário, fará isso com maior prazer. <b>Depois</b> poderão conversar sobre o livro, se ela quiser, é claro. (POZENATO, José Clemente. A Cocanha. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 151).	<p style="text-align: center;"><b>Tempo</b> (quando, em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, antes que, depois que, sempre que etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicam uma circunstância temporal.</li> </ul>

<p>Na Nova Zelândia ou nos EUA, um pontinho a mais de inflação causa enorme estrado, pois afeta contratos longos por toda a sua extensão, <b>ao passo que</b>, no Brasil, o efeito só é sentido até o reajuste. (FRANCO, Gustavo. Vivendo perigosamente. Veja, n.9, edição 1792, ano 36, 5 mar. 2003. Em foco, p.95).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Proporção</b></p> <p>(à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais, a menos que, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciam uma oração em que se refere a um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente a outro.</li> </ul>
<p>Manaus é a maior e a melhor cidade do Norte do País, <b>segundo</b> pesquisa da Simonsen Associados, publicada pela Revista Exame. (A Metrópole Verde. Veja, n.9, edição 1792, ano 36, 5 mar. 2003. p.107).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conformidade</b></p> <p>(para, segundo, conforme, de acordo com, consoante, como, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressam uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal.</li> </ul>
<p>: Um escritor respondeu que se parasse de escrever morreria, <b>portanto</b>, escrevia para não morrer...(LUFT, Lya. Por que escrever? Zero Hora, Porto Alegre, 21 jun. 2003, p.3)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conclusão</b></p> <p>(portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois (posposto ao verbo), de modo que, em vista disso, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Induzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.</li> </ul>
<p>Sem ninguém por perto ia se esquecer até de falar, <b>ou</b> ia terminar falando sozinha, como fazem os loucos (POZENATO, José Clemente. A Cocanha. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 154).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Alternância</b></p> <p>(ou, ou..., ou, ou então, quer... quer, seja... seja, ora... ora, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Induzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes.</li> </ul>
<p>Sentiam que a luz do sol a trespassava, <b>como</b> a um vitral (LINS, Osman. A Partida. In: MORICONI, Ítalo (Org.) Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.143).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comparação</b></p> <p>(mais... (do) que, menos que, tão (tanto)... como, tão, tão (tanto, tal)... quanto, assim como, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecem relações de comparação entre elementos.</li> </ul>
<p>Uma língua que não para nunca. Evolui sempre, <b>isto é</b>, muda sempre (LOBATO, Monteiro. Emília no País da Gramática. 3.ed, São Paulo: Brasiliense, 1952. p.100)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Esclarecimento</b></p> <p>(vale dizer, ou seja, quer dizer, isto é, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduzem um enunciado que esclarece o anterior.</li> </ul>
<p>Dasdores sente-se livre em meio às tarefas, e <b>até</b> mesmo extrai delas algum prazer (ANDRADE, Carlos Drummond de. Presépio. In: MORICONI, Ítalo (Org.) Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.138).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inclusão</b></p> <p>(até, mesmo, até mesmo, inclusive, também, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.</li> </ul>
<p>Quando a última carroça alcança a estrada, os braços param de acenar e a praça vai aos poucos se esvaziando e caindo em silêncio. <b>Somente</b> ficam as flores espalhadas pelo chão, de mistura com as folhas secas do outono, e o vento frio que desce dos Alpes (POZENATO, José Clemente. A Cocanha. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 13).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Exclusão</b></p> <p>(só, somente, apenas, senão, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicam uma relação de exclusão entre duas orações.</li> </ul>

Para Koch e Elias (2016), toda produção textual exige que cuidemos da articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, porque todas essas partes contribuem para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido. Os operadores argumentativos exercem um papel importante no estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e da coerência do texto. Esses elementos linguísticos permitem, pois, orientar os enunciados textuais para determinadas conclusões.

As autoras colocam os operadores argumentativos como um dos níveis dos articuladores textuais. Elas apresentam três níveis de articuladores: (i) no da *organização global do texto*, em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores do texto; (ii) no nível *intermediário*, em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos e; (iii) no nível *microestrutural*, em que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações. É neste último nível em que surgem os operadores argumentativos encadeando enunciados, estruturando-os em texto e determinando a orientação argumentativa, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

Ainda segundo Koch e Elias (2016), diferentemente dos articuladores de relações lógico-semânticas que estabelecem uma relação entre o conteúdo de duas orações, os articuladores discursivo-argumentativos (ou seja, os operadores argumentativos) determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro que é tomado como **tema** (sempre ocupado pela posição inicial na oração).

#### 4.3.5 Estratégias para iniciar a argumentação

Sempre que somos solicitados a escrever algo deparamo-nos com a seguinte pergunta: por onde começar? É muito comum na sala de aula os alunos perguntarem ao professor como iniciar sua redação, pedindo, às vezes, até um modelo para poderem desenvolver a produção textual. Tal situação nos permite refletir que quem escreve precisa assumir uma postura ativa e questionadora, como também um comportamento estratégico, pois escrever requer planejamento. Para desenvolver um texto é necessário pensar sobre o assunto, anotar todas as ideias que vierem à mente, selecionar as ideias que se julgarem pertinentes para o desenvolvimento do texto, organizar essas ideias, escrever, rever e

reescrever, pois nenhum texto está pronto depois de escrito, podendo ser a qualquer tempo reescrito.

O texto não é um produto que se encontra pronto em nossa cabeça esperando tão somente a sua transposição para a folha de papel, é, antes de tudo, resultado de muito trabalho com as ideias para que se consiga falar de forma clara e objetiva sobre determinado assunto. Há aqueles que pensam que escrever é um dom inerente a poucos privilegiados, mas esse argumento cai por terra quando percebemos que todos nós podemos escrever textos que atendam as nossas expectativas diante de uma adequação à situação prevista.

Argumentar envolve o conhecimento de certas estratégias textuais para que se possa defender um ponto de vista sobre determinado assunto. Por essa razão, salientamos que o conhecimento de língua, de mundo e de textos são o material dessa construção, pois sem conhecimento não se pode ir muito longe, uma vez que escrever sobre um assunto demanda conhecimento, pois não se pode escrever sobre algo que não se conhece, por isso a produção de texto precisa estar aliada à leitura, visto ser essa atividade uma fonte de construção, reconstrução e constante atualização do nosso conhecimento.

Mas como organizar um texto argumentativo? Como iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação? Antes de qualquer coisa, é preciso ter consciência de que a produção escrita de um texto exige planejamento, saber o que dizer, ter objetividade e clareza na escrita, reconhecer os sujeitos envolvidos nesse jogo.

Muito embora não disponhamos de uma regra ou um modelo único para a construção de um texto argumentativo, podemos perceber que há muitas possibilidades para iniciar, desenvolver ou concluir um texto desse tipo, pois a sua organização depende do tema, do conhecimento que se tem sobre o assunto, do conjunto de ideias que se pretende desenvolver, do enfoque que se deseja dar a elas e da criatividade de quem escreve.

Neste tópico e nos dois seguintes, serão apresentadas algumas possibilidades, a fim de que se possam ampliar os recursos de expressão nessa modalidade textual.

Koch e Elias (2016, p. 160) afirmam que uma boa estratégia para o planejamento da escrita seria responder as seguintes perguntas:

1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
2. O que eu pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
3. A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor?

4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e meu leitor?
5. O que eu sei que meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
6. O que eu sei que meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?
7. Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?

Reiteramos que um projeto de escrita requer daquele que escreve, durante todo o processo, constante atenção aos sujeitos envolvidos na interação, aos objetivos em jogo, aos conhecimentos compartilhados, enfim, ao contexto de produção. Por isso a necessidade de planejar a escrita.

Sabendo que a introdução é a parte do texto que deve despertar imediatamente o interesse do leitor, podemos nos valer de algumas estratégias, como as enumeradas a seguir a partir da orientação de Koch e Elias (2016) e Cereja e Magalhães (2009). Ressaltamos que há muitas outras estratégias, mas nos deteremos a apenas algumas por entendermos sua relevância para um trabalho inicial com o texto argumentativo. Primeiro será feito um breve comentário da estratégia seguido de um exemplo para fundamentar o conceito.

#### *4.3.5.1 Formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial*

É a forma mais comum de desenvolvimento do parágrafo. Nesse tipo de estratégia lança-se uma afirmação ou negação logo de início que será defendida ou justificada no desenvolvimento por meio dos argumentos.

Apesar de o problema da fome no mundo ter piorado significativamente na segunda metade da década de 90, o Brasil conseguiu reduzir o número de subnutridos. Essa notícia, que consta do mais recente relatório da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação), reforça a convicção de que o caminho está em desenvolver e manter programas sociais eficientes.

Editorial da *Folha de S. Paulo*, 29 de novembro de 2003.

Nesse parágrafo, o autor apresenta a tese “de que o Brasil conseguiu bons resultados na luta contra a fome a partir da eficiência de programas sociais eficientes”, citando os resultados do relatório da FAO.

#### 4.3.5.2 Lançando pergunta(s)

A pergunta exerce um papel retórico muito importante, uma vez que o próprio produtor do texto responderá à pergunta. Essa estratégia requer do autor bom domínio do assunto, pois é ela que vai orientar as respostas que sustentarão o desenrolar do texto.

Por que há qualquer coisa em vez do nada? Essa pergunta é desafiadora para quem não acredita em desígnio e propósito. E para quem acredita em propósito, o desafio é outro: entender claramente esse propósito. E observe que é uma pergunta que pede respostas em pensamento divergente, pois a grande questão continua: por que o Universo existe?

Fonte: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2008/08/perguntas-intrigantes.html>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

Nesse parágrafo introdutório, o autor formula mais de uma pergunta sobre o tema e ele mesmo deve dar respostas a elas ao longo do texto.

#### 4.3.5.3 Definindo o ponto de vista

Sabe-se que um tema pode ser abordado por diversos ângulos. Nessa estratégia o autor deve especificar o seu ponto de vista a fim de não cair na generalização, pois o melhor mesmo é definir logo nas primeiras linhas qual posição vai assumir no desenvolvimento do texto.

Se olharmos para uma simples parede pintada de vermelho e perguntarmos a uma pessoa que está ao nosso lado qual a cor da parede (partindo do pressuposto de que esta pessoa não tenha algum problema com a visão), obviamente ela responderia que a parede possui a cor avermelhada. Porém há algo que não é possível saber: Se a tonalidade de vermelho que chegam aos nossos olhos seria exatamente a mesma que é vista pela outra pessoa. Em outras palavras, cada sensação, seja de cor, odores, tato, audição ou paladar pode ser percebida e interpretada pelo aparato cerebral de diferentes modos, com ligeiras variações de pessoa para pessoa.

Fonte: <<http://fplivroaberto.blogspot.com.br/2010/01/diferentes-pessoas-diferentes-pontos-de.html>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

Nas mais corriqueiras situações da vida queremos saber o ponto de vista das pessoas para podermos concordar ou discordar. Como vemos, o ponto de vista faz toda diferença na ciência, na história, na argumentação.

#### 4.3.5.4 Apresentando fatos

Essa estratégia parte de um dado da realidade na forma de um acontecimento, de dados numéricos, de uma narrativa etc. Iniciar com a apresentação de um fato no início da argumentação, reforça a reflexão que vem ancorada na realidade e na comprovação do que se dizer por meio de uma prova.

##### **Robô mata funcionário na Volkswagen na Alemanha**

A Volkswagen revelou que um robô matou um funcionário que prestava serviço na empresa. O acidente fatal aconteceu em Baunatal fábrica da VW, ao norte de Frankfurt na segunda-feira, 29 de junho. O funcionário fazia parte de uma equipe que instalava um robô estacionário. Ele estava dentro da gaiola de segurança ao redor da máquina, quando foi atingido no peito e pressionado contra placa de metal. Equipes de emergência fizeram o primeiro atendimento e levaram para o hospital local, onde morreu mais tarde.

Fonte: <<http://zonaderisco.blogspot.com.br/2015/10/robo-mata-funcionario-na-volkswagen-na.html>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

#### 4.3.5.5 Contando uma história

Essa estratégia foge ao modelo convencional do parágrafo argumentativo, que normalmente se inicia pela ideia-núcleo, mas, segundo Koch e Elias (2016), contar uma boa história logo de início agradará ao leitor e garantirá o envolvimento do leitor. É por isso que muitos escritores se utilizam dessa estratégia no começo de seus textos.

Alguns anos atrás, um homem ganhou na loteria nacional espanhola com um bilhete que terminava com o número 48. Orgulhoso por seu "feito", ele revelou a teoria que o levou à fortuna. "Sonhei com o número 7 por 7 noites consecutivas", disse, "e 7 vezes 7 é 48". Quem tiver melhor domínio da tabuada talvez ache graça do erro, mas todos nós criamos um olhar próprio sobre o mundo e o empregamos para filtrar e processar nossas percepções, extraindo significados do oceano de dados que nos inunda diariamente. E cometemos erros que, ainda que menos óbvios, são tão significativos quanto esse.

Fonte: MLODINOW, Leonardo. *O andar do bêbado: como o acaso determina nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p.7.

Veja que a narrativa foi construída no início do parágrafo para servir de exemplo a fim de se fazer a defesa logo em seguida: “todos nós criamos um olhar próprio sobre o mundo e o empregamos para filtrar e processar nossas percepções, extraindo significados do oceano de dados que nos inunda diariamente”.

#### 4.3.5.6 Estabelecendo relação entre textos (intertextualidade)

Partindo do pressuposto de que um texto sempre dialoga com outro(s), a citação direta ou indireta conferirá ao texto maior credibilidade ao ponto de vista defendido, pois ela se apoia na ideia de outrem, que pode ser uma autoridade no assunto. A essa estratégia também chamamos de argumento de autoridade.

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

Adaptado de Época, 14/04/2004.

#### 4.3.5.7 Estabelecendo oposição e comparação

É importante ao argumentarmos estabelecermos comparações e oposições para chegarmos a uma conclusão. Comparar, dependendo da intenção, poderá salientar semelhanças, pontos comuns, intersecções a fim de fundamentar o ponto de vista que está se defendendo.

##### **Armas de fogo: a peculiaridade brasileira**

*A sociedade não erra de foco ao dirigir sua atenção para a questão das armas de fogo*

TULIO KAHN

O presidente da Companhia Brasileira de Cartuchos sugere, em recente artigo sobre armas de fogo, publicado neste espaço, a existência de dois grupos polarizando o debate atual: de um lado estariam os que defendem o direito de se armar e ainda que as armas contribuem para inibir o criminoso. No outro grupo, de pessoas que "se emocionam diante de estatísticas nem sempre apresentadas com o devido rigor", estariam os defensores do desarmamento, que colocariam o problema da violência "fora de foco", ao defender um maior controle sobre as armas de fogo.

KAHN, Túlio. ‘Armas de fogo: a peculiaridade brasileira. Editorial da *Folha de S. Paulo*, 19/08/1999.

O parágrafo é desenvolvido a partir da *contraposição* de dois grupos, cada um deles apresenta um modo diferente de ver o desarmamento: um defende o uso da arma de fogo e o outro defende a proibição do uso de armas. Em parágrafos desse tipo pode-se também realizar uma contraposição, apontando aspectos convergentes e divergentes, positivos e negativos, ou de semelhanças e diferenças.

#### 4.3.5.8 Apresentando uma definição

É comum encontrarmos textos que começam com uma definição de uma palavra, de um termo técnico ou até mesmo de uma expressão. Às vezes o que reforça o uso da definição no início da argumentação é o fato de talvez o leitor desconhecer o termo em questão. Para cobrir essa provável carência do leitor, o autor faz a definição para garantir a compreensão e o desenvolvimento do texto.

##### **O que é diversidade cultural?**

Diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença. Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de crianças em nossas escolas e milhares de adultos em nossa sociedade.

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006, p.12.

Observe que o objetivo do parágrafo é conceituar diversidade para depois mostrar que apenas reconhecer que somos diferentes e que há uma diversidade cultural no Brasil não é suficiente para resolver os estereótipos sofridos por crianças e adultos na sociedade brasileira.

#### 4.3.5.9 Observando a mudança na linha do tempo

Koch e Elias (2016) afirmam que essa estratégia é boa quando se quer trabalhar a mudança de conceitos ou posições ao longo do tempo. Quando se usa essa estratégia, merecem destaque no texto expressões que sinalizam para a passagem do tempo como “ao longo da história”, “durante muitos séculos”, “em épocas mais recentes”, “em todas as épocas históricas e até a nossa” e “em nosso tempo”.

**Desde a antiguidade**, a ética percorreu um longo caminho, distinguindo-se da moral e se segmentando, adquirindo contemporaneamente um sentido amplo e outro mais estreito. **Atualmente**, existe uma ética da humanidade que pauta comportamentos pensando em pressupostos maiores; e outra que padroniza ações no interior de um grupo específico. As duas vertentes nem sempre caminharam juntas, gerando recomendações contraditórias e paradoxais. Para entender o que e como se configurou a chamada ética profissional, apenas um dos ramos da ética normativa, é necessário percorrer o desenvolvimento conceitual da ética **ao longo da história**.

*Para entender a história...* ISSN 2179-4111. Ano 3, Vol. mar., Série 10/03, 2012, p.01-12.

O objetivo desse tópico e dos outros dois que seguem não é realizar um inventário de estratégias, nem muito menos compor uma espécie de receita, mas apresentar subsídios

teóricos e metodológicos para auxiliar as atividades de escrita. Como se pode observar, o texto é o espaço reservado para o sujeito que produz e que pensa. Daí percebermos que escrever é um processo que envolve estratégias, observações, registros, anotações, histórias, experiências, vivências, leituras e releituras que ajudaram na tessitura do texto.

#### **4.3.6 Estratégias de desenvolvimento da argumentação: tipos de argumentos**

Sabemos que a essência da linguagem é a argumentatividade e que argumentar significa convencer, influenciar, persuadir alguém, defender um ponto de vista sobre determinado assunto. A argumentação exige o emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese. Então não basta afirmar, por exemplo, que somos contra o aborto, a eutanásia ou a favor das cotas raciais. É preciso ser capaz de explicar, justificar ou fundamentar a razão de assumirmos esta ou aquela posição; é preciso apresentar argumentos consistentes e bem concatenados para sustentar tal posição.

Cereja e Magalhães (2009), ao falarem sobre a importância do desenvolvimento do texto argumentativo, afirmam que se a introdução é a parte do texto que, além de situar o tema, apresenta a tese e o ponto de vista a ser defendido pelo autor, o *desenvolvimento* é a própria defesa do ponto de vista, ou seja, é a parte mais importante do texto, aquela que é responsável pelo desenvolvimento de sua ideia principal.

Como já afirmamos em relação à introdução, o desenvolvimento da argumentação também pode ocorrer de muitas maneiras. Então, havendo diferentes tipos de argumentação, vamos definir os principais deles, para que no momento da construção do texto, o produtor saiba a qual recorrer para consolidar sua estrutura argumentativa.

##### *4.3.6.1 Comparação*

É a confrontação entre duas realidades distintas, seja no tempo, seja no espaço, seja quanto às características etc. Também é a maneira de identificar pontos próximos ou distantes entre dois elementos e, com base nisso, manifestar uma posição sobre um assunto.

Numa lista de 82 países pesquisados pela Internacional Center for Alcohol Policies, instituição com sede em Washington (EUA), a nova lei seca brasileira com limite de 2 decigramas de álcool por litro de sangue é mais rígida que 63 nações, iguala-se em rigidez a cinco e é mais tolerante que outras 13, onde o limite legal varia de zero a 1 decigrama.

O autor do editorial ao comparar a lei seca do Brasil com a de outros países quis mostrar o nível de rigidez da nova lei brasileira.

#### 4.3.6.2 *Alusão histórica*

Nessa estratégia o autor retoma acontecimentos passados para exemplificar fatos presentes.

“Há exatos 50 anos, numa saleta da Sociedade Lineana de Londres, um grupo de naturalistas anunciava ao público ali presente os contornos de uma teoria que alteraria para sempre o modo de compreender a origem e a variedade de vida em nosso planeta. Era a teoria da evolução por seleção natural, concebida de forma independente por Charles Darwin e Alfred Wallace.”

Editorial da *Folha de S. Paulo*, 1º/06/2008.

#### 4.3.6.3 *Argumentos com provas concretas*

Esse tipo de argumento consiste em apresentar dados estatísticos, de resultados de enquetes, de cifras relativas a investimentos etc. Vale salientar que para esse tipo de argumento o autor precisa se ater a veracidade dos fatos comprováveis e não criá-los a partir da sua imaginação.

“Ao comentar o sistema de cotas que se pretende adotar no ensino superior brasileiro, Diogo Mainardi acerta o alvo quando diz que a desigualdade nasce no ensino básico. De fato, o Brasil é o país que apresenta a maior desigualdade social com gastos em educação pública. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), um estudo realizado em 2005 no Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Colômbia mostrou que nosso país tem a pior distribuição de gastos em educação. Apenas 17% são destinados aos 20% mais pobres e 5% aos mais ricos.”

OSCAR HIPÓLITO – Professor titular do IFSC, USP – São Paulo, SP  
(Veja, nº 2058.)

#### 4.3.6.4 *Argumentos consensuais*

São aquelas afirmações que não necessitam de comprovação, pois são verdades aceitas por todos, como por exemplo, “Todo ser humano tem direito à educação, saúde e alimentação”. Sabe-se que esse argumento diz respeito aos direitos sociais como fundamento da dignidade humana. Veja outro exemplo: “O investimento na Educação é indispensável para o desenvolvimento econômico do país”. Repare que essa afirmação não precisa de embasamento teórico, pois é um consenso global.

#### 4.3.6.5 Argumentos de autoridade ou de exemplo

Cereja e Magalhães (2009) apontam aqueles pontos de vista que sugerem a imitação das ações de uma autoridade ou uma pessoa reconhecida na área do assunto em discussão. Consistem em frases célebres, ou em trechos escritos de cientistas, técnicos, artistas, filósofos políticos etc., citados em discurso direto ou indireto.

##### **A cultura da amizade**

A amizade tem sido eleita por pensadores e artistas de diversos tempos como uma das coisas mais importantes da vida. Há quem lhe atribua importância maior que o amor.

Em nosso mundo contemporâneo não faltam produções escritas ou audiovisuais que coloquem a amizade no mais alto patamar. Porém, tanto nas produções de tempos passados como nas de tempos atuais, a amizade é tratada como um ideal, no sentido de que é algo difícil de ser obtido.

Na Antiguidade Clássica, Cícero já apontava a existência daqueles que suprimem a amizade de suas vidas ao comentar que os que assim o faziam pareciam-no privar o mundo do sol. Se há um amplo conhecimento de sua importância, por que a amizade é vista e apresentada como algo difícil e raro?

Montaigne, em suas reflexões, oferece alguns elementos que nos permitem abordar melhor a questão. Ao apresentar a amizade como um tipo de relacionamento no qual se busca uma intimidade sem reservas Montaigne põe o foco em um aspecto das relações pessoais que, se foi complexo em seu tempo, seguramente é problemático na sociedade ocidental contemporânea.

*Guia do Estudante – Redação vestibular 2008. São Paulo: Abril, 2008, p.45.*

No texto “Cultura da amizade”, o autor faz uso de dois argumentos de autoridade: primeiro cita Cícero e, logo em seguida, cita Montaigne. O objetivo é defender seu ponto de vista sobre a importância da amizade.

#### 4.3.6.6 Argumento de presença

Segundo Cereja e Magalhães (2009), esse tipo de argumento consiste em ilustrar com histórias, parábolas, ou lendas a tese que se quer defender.

Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas.

VITIELLO, Nelson. *Gravidez na adolescência*. Revista *Pais & Teens*, ano 2, nº 3.

#### 4.3.6.7 Argumento de retorção

Ocorre quando o autor utiliza os argumentos do próprio interlocutor para refutá-los. Esse tipo de argumento exige mais argúcia por parte do autor, pois ele usará os argumentos do oponente para poder defender a sua própria ideia.

Veja a seguir um exemplo clássico de argumento de retorção usado por Gregório de Matos Guerra em um de seus sonetos:

Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,  
Da vossa Alta Piedade me despido,  
Antes, quanto mais tenho delinquido,  
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto pecado,  
A abrandar-vos sobeja um só gemido,  
Que a mesma culpa, que vos há ofendido,  
Vos tem para o perdão lisonjeado.

Se uma ovelha perdida, e já cobrada,  
Glória tal, e prazer tão repentino  
Vos deu, como afirmais na Sacra História:

Eu sou, Senhor, ovelha desgarrada  
Cobrai-a; e não queirais, Pastor divino,  
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

MATOS, Gregório de. *Poesias selecionadas*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1998, p. 18.

O autor baseia-se em fatos bíblicos para convencer Deus a perdoar-lhe os pecados. Diz ele que, se Deus não lhe perdoar, estará contradizendo sua própria lição de perdão, ilustrada na parábola do filho pródigo.

Agora para que esses tipos de argumentação encontrem o seu lugar adequado na hora da produção do texto, Koch e Elias (20016) apresentam cinco estratégias sugestivas para a estruturação da argumentação, como: (i) fazer pergunta e apresentar resposta; (ii) situar o problema e apontar solução; (iii) indicar argumentos favoráveis e contrários para a tomada de posição sobre um assunto polêmico; (iv) apontar semelhanças e diferenças na constituição de um quadro comparativo analítico-crítico; (v) recorrer à exemplificação. Sabe-se que essas estruturas não se esgotam nessas cinco estratégias sugeridas, pois há outras que podem ser usadas pelo produtor do texto, dependendo do tema que será abordado. O domínio desses recursos ajudará ao produtor criar seus próprios modelos, garantindo maior espontaneidade e segurança ao se defender um ponto de vista.

### 4.3.7 Estratégias para concluir uma argumentação

Ao iniciarmos um texto, perguntamos como começar. Não é diferente ao finalizar um texto, pois precisamos criar estratégias para que o desfecho garanta coerência com o que foi dito e o ponto de vista defendido ao longo de todo o texto. Veremos a seguir algumas estratégias que serão de grande auxílio para a construção da conclusão. Lembramos que, dependendo do projeto para a introdução e para o desenvolvimento, a conclusão pode se apresentar na forma de síntese, solução para um problema, remissão a textos ou de uma pergunta retórica, conforme Koch e Elias (2016).

#### 4.3.7.1 Desfecho com elaboração de síntese

Nesse tipo de conclusão, as ideias que foram desenvolvidas nos parágrafos anteriores surgem na forma de síntese, confirmando a tese e retomando alguns aspectos do desenvolvimento, sem cair na redundância de palavras ou ideias já mencionadas. É também comum aparecerem conectores entre a conclusão e os parágrafos anteriores, como *assim*, *portanto*, *desse modo*, *logo*, *diante disso*, *por isso*, *pois* (depois do verbo), *então* etc.

O exemplo que segue encontra-se em Koch e Elias (2016, p. 208):

#### **O acordo, enfim**

Ao final de 20 meses de negociações, Irã, Estados Unidos, Rússia, China, Reino Unido, França e Alemanha anunciaram nesta terça-feira (14) um acordo para limitar o programa nuclear persa. O acontecimento histórico pode enfim desarmar um impasse internacional que se arrasta há duas décadas.

[...]

**Embora ainda precise passar pelo teste da realidade, o acordo – assinado por todos os países do Conselho de Segurança da ONU e pela Alemanha – cria possibilidades de controle do programa nuclear iraniano e representa óbvio avanço em uma região já conflagrada. Seus signatários deram um passo importante para superar um impasse que já durou tempo demais.**

O exemplo dado nos mostra que há uma conexão entre a síntese elaborada e a introdução do texto. O objetivo da conclusão-síntese é ratificar a tese que foi apresentada na introdução e defendida no desenvolvimento. No exemplo acima, o articulista situa o leitor sobre o tema “o acordo para limitar o programa nuclear iraniano” para no final apresentar sua posição sobre o assunto. Ressalte-se aqui o emprego do operador argumentativo **embora** no

início da conclusão, anunciando de antemão que o argumento de que *o acordo ainda precisa passar pelo teste da realidade* será anulado, pois tal acordo não seria suficiente para modificar a situação de uma região que vive uma grave conturbação social ou política.

#### 4.3.7.2 Desfecho com solução para o problema

Nesse parágrafo-conclusão, o autor apresenta sugestão(ões) ou proposta(s) a fim de que o problema que foi analisado no transcórre do texto possa ser resolvido. Espera-se que as propostas, na medida do possível, sejam mais concretas – em vez de sugestões vagas e generalizantes. As propostas de intervenções precisam ser persuasivas para que o texto como um todo encontre o mesmo propósito.

O exemplo a seguir encontra-se em Koch e Elias (2016, p. 210):

##### **Fim da infâmia**

Não há esporte mais democrático do que o futebol. Todos os clubes possuem jogadores de diferentes nacionalidades, origens sociais, níveis culturais – e etnias. Donde não tem sentido insultar um adversário negro. O clube de quem faz isto também deve ter jogadores negros. E, entre seus torcedores, idem, haverá negros.

[...]

**Uma forma de acabar com tal infâmia seria o alto-falante anunciar, logo às primeiras macaquices, que, se aquilo continuar, o jogo será encerrado com a vitória do time do jogador humilhado. Mesmo que esteja 10 x 0 para os do que humilham.**

Fonte: CASTRO, Ruy. “Fim da infâmia”. *Folha de S. Paulo*. Opinião, 21 fev. 2014.

O texto acima trata da temática do racismo que vem ocorrendo com grande frequência no futebol. No início é apresentada a tese de que não há razão para tal infâmia uma vez que em todos os clubes existem atletas negros e também negros entre seus torcedores. No desenvolvimento são apresentados casos recentes que tiveram repercussão na imprensa brasileira e também mundial para mostrar que o problema existe e não é um caso isolado aqui ou ali. Para concluir, o articulista propõe uma proposta clara e objetiva para resolver o problema.

#### 4.3.7.3 Desfecho com remissão de textos

Segundo Koch e Elias (2016), um expediente que revela erudição e elegância a um texto é fazer citação a textos ou a seus autores, sob a forma de citação direta ou indireta. Essa estratégia pode também ser usada na conclusão para atribuir boa impressão ao leitor. Vale salientar que a estratégia de citação de argumento de autoridade pode aparecer na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, considerando-se a finalidade do autor ao planejar o seu texto.

Durante a Primeira Guerra Mundial, um grupo de artistas se refugiou na Suíça e fundou um movimento de vanguarda chamado dadaísmo. Tal escola objetivava discutir o que é arte e também propunha novas formas de expressão. Entre o grupo, figurava o artista Duchamps, que questionou o público em uma de suas exposições, ao colocar um mictório no alto de um pedestal. Poderia um simples objeto cotidiano ser considerado como obra de arte? E qual seria sua importância para a conscientização das pessoas?

[...]

**Logo é imprescindível o papel da arte na formação de “signos saudáveis”, teoria de Jean Roland Barthes que defende a opacidade dos signos para que todos sejam capazes de reconhecer a ideologia escondida por trás de cada um deles. E, assim, a população obtenha as ferramentas necessárias para lidar com os mecanismos do mundo e não parar nas catracas da vida.**

Fonte: Fuvest – <http://www.fuvest.br/vest2005/bestred/bestred.stm>

Na conclusão, o texto apresenta outra referência importante – Roland Barthes – para fundamentar a ideia da necessidade de uma leitura crítica dos signos. Pode-se considerar a citação uma exemplificação eficiente usada para fundamentar a tese já defendida segundo a qual o papel da arte é “contribuir para o senso crítico, aguçando a percepção de como o mundo e a vida se organizam”. A conclusão associa o pensamento ao tema, afirmando que o olhar crítico é necessário para “lidar como os mecanismos do mundo e não parar nas catracas da vida”.

#### 4.3.7.4 Desfecho com pergunta retórica

Nessa estratégia o autor lança uma pergunta que será logo respondida e procura encerrar a conclusão com outra pergunta que não exige resposta alguma, pois ela surge apenas para a confirmação da resposta dada. Essa pergunta de retórica exerce também o papel de reforço à posição defendida, motivando o leitor a se envolver com a situação e também tomar a sua posição em relação à tese defendida.

Tomo um café sentado a uma mesa de bar. O calor é forte, mas o sol já descansa e a noite vai nascendo. Um radinho, postado ao balcão, sintoniza uma animada discussão sobre a importância de uma alimentação balanceada e da prática esportiva para que se tenha boa qualidade de vida.

Ora, caro leitor, concordo com o radialista – em partes. Sou sedentário, talvez esteja um pouco acima do peso. Como bom jornalista raramente deixo a redação em busca de uma salada – contento-me com o rápido “x-tudo” da lanchonete. Admito, porém que ao me olhar no espelho já desejei ter uns quilinhos a menos. Ser um exemplo de pessoa saudável, modelo de academia.

Peço então, outro café. Enquanto bebo, distraio-me com um casal de jovens correndo pela calçada. Magros e fortes, são o retrato da saúde. Mas, acredite, não os invejo.

**O que é a qualidade de vida? Chego à conclusão de que, para mim, é o jornal, a família, os amigos. O café no fim da tarde, por que não? Tudo muito simples, mas também especial, já que é sincero, verdadeiro. Sei que não sou – estou longe de ser – o cara mais saudável do mundo. Mas sou, certamente, um homem feliz. Há melhor qualidade de vida?**

Fonte: ELIAS, João Marcelo. *Atividade escolar, 2º ano*. São Paulo: Colégio Móbile, 2014.

O texto apresenta uma sequência narrativa e descritiva para fundamentar a argumentação do autor sobre o que é qualidade de vida. O autor faz uma pergunta no término de sua conclusão e responde logo em seguida para poder encerrar com outra pergunta que exige do leitor nenhuma resposta. A última pergunta serve apenas para confirmar a resposta que já havia sido dada. Essa pergunta final reforça a ideia defendida pelo autor e procura motivar o envolvimento do leitor.

## 5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O modelo de trabalho em sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros nas séries fundamentais parte da ideia de que é possível ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de forma ordenada.

Os pesquisadores Dolz, Schneuwly *et alli* (2004) veem a importância de trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos. Por essa razão, esses autores propõem um trabalho organizado a partir de sequências didáticas sobre gêneros específicos.

### 5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E FINALIDADES

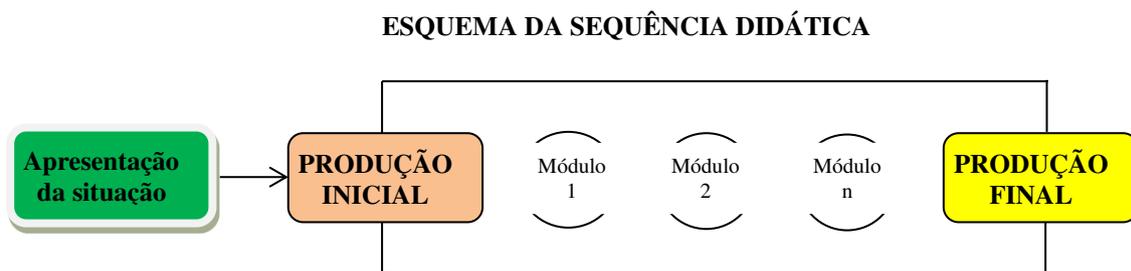
Os autores definem a “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). Organizada de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, ela envolve atividades de aprendizagem e de avaliação. No ensino de Língua Portuguesa as sequências didáticas são usadas para trabalhar um determinado gênero textual levando-se em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero que será trabalhado e realizando-se diversas atividades para que possam chegar, paulatinamente, a um domínio cada vez maior da leitura e da escrita desse gênero.

Agora, qual a importância de se trabalhar com sequência didática? Ao se decidir em trabalhar com sequência didática, o professor deve planejar as etapas do trabalho de modo que possa orientar os alunos a ler e estudar diversos exemplares do gênero escolhido para que dominem suas características próprias passo a passo. Sabe-se que ao aplicar sequências didáticas e explorar as diversas características de um gênero textual o professor reúne de modo natural as atividades de leitura, escrita e gramática. Trabalhar um determinado gênero exige muita leitura de exemplares do gênero escolhido a fim de que o aluno possa refletir sobre todos os aspectos do gênero, até mesmo os de conteúdo e os gramaticais. Quando o professor decide trabalhar determinado gênero, ele deve mostrar aos alunos como o gênero é organizado, como começa, como se articulam suas partes, como é concluído. Finalmente, o professor deve auxiliar o aluno, durante todo o processo do trabalho com a sequência didática, a observar como aquele gênero textual é escrito, dando condições para que o aluno possa usar esse conhecimento e escrever seu próprio texto do gênero escolhido.

## 5.2 A ESTRUTURA BÁSICA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA APLICABILIDADE

Como já se pode deduzir, ao se trabalhar com uma sequência didática, o aluno ao final, terá melhores condições de produzir um texto que seja mais próximo possível do gênero em estudo, pois essa é maior finalidade de se trabalhar com sequências didáticas, ou seja, proporcionar ao aluno um procedimento de realizar as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

Segundo Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 83), a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



O modelo de sequência didática como visto acima envolve quatro fases que se explicitam aqui:

### **I. Apresentação da situação (DOLZ, SCHNEUWLY *et al* , 2004, p. 84-85)**

a) Descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão trabalhar. Nesse primeiro momento, os alunos deverão responder às seguintes questões: qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido; a forma que assumirá a produção (gravação em áudio ou vídeo, rádio, televisão, papel, jornal etc.); quem participará da produção (todos os alunos, apenas alguns alunos, individualmente ou em grupos etc.).

b) Esse momento diz respeito à preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. É importante nessa fase que os alunos saibam quais são os elementos constitutivos do gênero a ser trabalhado. De que área o texto tratará e de que falarão ou escreverão. É o momento de apresentar exemplares do gênero escolhido e propor discussões sobre a questão do tema e da organização estrutural com o acompanhamento do professor.

## **II. Produção Inicial** (DOLZ, SCHNEUWLY *et al* , 2004, p. 86-87)

- a) O segundo passo é a primeira produção. Essa produção inicial é a primeira formulação do texto e procurará responder corretamente à situação dada, mesmo que não respeite todas as características do gênero visado. Essa produção pode ser realizada individualmente ou em grupo.
- b) Essa primeira produção será avaliada formativamente pelo professor sem que haja a necessidade da atribuição de uma nota, pois ela deve oportunizar ao professor momentos privilegiados de observação, que permitam refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades dos alunos. Essa produção permite verificar o que os alunos já sabem e do que precisam se conscientizar e também apontar as dificuldades encontradas no processo de produção.
- c) Essa etapa de produção permite que o aluno crie seu esboço geral para ir treinando o gênero em uma situação específica. Isto permitirá que ajustes venham a ser feitos até a produção final. Como primeira atividade de produção, o texto será avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias forem, pois esse texto ainda passará pelos módulos até chegar ao momento final de elaboração.

## **III. Os módulos** (DOLZ, SCHNEUWLY *et al* , 2004, p. 87-90)

- a) Nos módulos, trabalham-se os problemas que surgiram na primeira produção, dando ao aluno os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos podem ser vários até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final seguida de sua avaliação somativa que testa o aprendizado.
- b) Após a identificação dos problemas, o professor deve instrumentalizar aos alunos da seguinte forma: (i) apresentação da situação de comunicação (definição do interlocutor, a finalidade visada, tomada de posição, a escolha do gênero a ser abordada, modalidade etc.); (ii) busca de técnicas que se encaixem na produção do gênero escolhido (técnicas de criatividade, argumentação, debate, pesquisa, consulta de fontes etc.); (iii) verificar como foi feita a elaboração dos conteúdos, como foi planejado o texto e como se deu a realização do texto (apropriação do vocabulário adequado à situação comunicativa pretendida, adequação dos tempos verbais, argumentos e organizadores textuais para estruturar o texto).

- c) Em seguida, podem-se fazer atividades diversificadas voltadas para a observação e análise de textos com a finalidade de identificar se o gênero foi bem desenvolvido; podem-se apresentar aos alunos um texto completo ou partes dele ou comparar vários textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Num momento seguinte, pode-se tratar de tarefas simplificadas de produção de textos, em que se trabalhariam aspectos pontuais, como, transformação de uma sequência descritiva em argumentativa ou inserir uma parte que falta num dado texto, elaborar refutações encadeadas ou partir de uma resposta dada encadear com uma questão etc.
- d) Por fim, depois de o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista, ele deve adquirir uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até construir seu glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas. Pode também produzir um mapa textual dos conhecimentos adquiridos, capitalizando todas as aquisições feitas ao longo dos outros módulos sobre o gênero em produção.

#### **IV. Produção Final (DOLZ, SCHNEUWLY *et al* , 2004, p. 90-91)**

- a) A sequência didática é finalizada com a produção final do gênero. Esse é o momento em que o aluno porá em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Essa etapa permitirá ao professor proceder a uma avaliação somativa. A produção final encontra-se no polo do aluno que tem o controle da sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Nessa etapa, o aluno já aprendeu a regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita. Essa avaliação deve levar em conta tanto o progresso do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

### 5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Esta última parte do trabalho consiste na apresentação de uma sequência didática para se trabalhar com o gênero artigo de opinião. A sequência didática está estruturada em três módulos seguida de suas respectivas atividades.

#### MÓDULO I

#### APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS SOCIODISCURSIVAS DO ARTIGO DE OPINIÃO



#### **Objetivos:**

Ao final deste módulo, esperamos que o aluno

1. Entenda como se constitui o gênero artigo de opinião;
2. Aprenda sobre a composição do artigo de opinião;
3. Reconheça os elementos constitutivos do artigo de opinião: estrutura, organizadores textuais e aspectos linguísticos, argumentatividade, questões polêmicas, contexto e as vozes que circulam no texto.

## Atividade 1 – Reconhecendo o artigo de opinião (1H/A)

Leia os textos que se seguem, procurando identificar qual é a finalidade ou objetivo dos autores ao escrevê-los.

### Texto 1

#### Justiça afasta chefe da Eletronuclear

Uma operação da Polícia Federal que é um desdobramento da Lava Jato prendeu nesta quarta-feira (6) o ex-presidente da Eletronuclear Othon Luiz Pinheiro da Silva e afastou seu sucessor, Pedro Diniz Figueiredo.

O almirante Silva já está em prisão domiciliar devido a outras denúncias relacionadas à Eletronuclear.

Ele é acusado de cobrar R\$ 12 milhões em propina pela obra da usina nuclear de Angra 3, o equivalente a 1% do valor do contrato da Andrade Gutierrez.

Figueiredo, alvo de mandado de condução coercitiva é suspeito de interferir em sindicâncias da estatal sobre irregularidades envolvendo o antecessor. Silva e Figueiredo não se manifestam sobre a operação da PF. Em ocasiões anteriores, o almirante negou ter recebido propina da Andrade Gutierrez. A Eletronuclear disse em comunicado que está verificando o episódio. A Andrade Gutierrez afirma que colabora com as autoridades.

Texto extraído do *Jornal Folha de S. Paulo* de 7/07/2016.

### Texto 2

#### Vírus se disfarça de Pokémon Go para infectar celulares

*A semelhança dos arquivos pode confundir usuários*

Fãs de jogos em smartphones devem ter cuidado. Um novo vírus tem se passado pelo arquivo do game Pokémon Go e invadido os celulares na suposta instalação. A semelhança dos arquivos pode confundir usuários.

O jogo foi liberado na última terça-feira para download, mas ainda não está disponível em meios oficiais, como Google Play e Apple Store. Então, usuários buscam sites (alguns não muito confiáveis) que ofertam o arquivo malicioso no lugar do game. A ameaça foi descoberta pela empresa brasileira PSafe, especializada em performance e segurança de dispositivos móveis.

Acredita-se que o vírus tenha origem turca. Ao infectar os celulares, solicita acesso às mensagens de SMS (leitura e envio), histórico de chamadas, realização de chamadas telefônicas e controle sobre a ativação das redes 3G e Wi-Fi, diferentemente do jogo, que não precisa destas permissões.

Aplicativos antivírus no smartphone podem identificar o problema e até evitar a infecção.

Redação *O POVO Online*. Texto extraído do *Jornal O Povo* de 07/07/2016.

**Texto 3****Intolerância religiosa à democracia**

Onda sombria parece estar envolvendo a sociedade brasileira atual com a disseminação de ideias e comportamentos políticos e religiosos ultraconservadores, tendentes ao fascismo e ao fundamentalismo. Diariamente pessoas vão às ruas e redes sociais da internet com palavras de ordem em apologia à violência, ataques aos direitos das minorias, de trabalhadores, de homossexuais e censura a manifestações artísticas; no parlamento, deputado federal homenageia torturador do regime civil-militar, não faltando a defesa da pena de morte, da ação de milícias e do livre porte de armas para todos. Em boa parte disso agrega-se o combustível do discurso religioso cristão de certos grupos.

Observa-se que as atitudes de intolerância religiosa, na maioria das vezes, têm como motivação a competição entre as instituições que compõem uma espécie de mercado dos bens de salvação. Nesse sentido, o discurso religioso tende a desqualificar as outras religiões com ataques a doutrina, símbolos, cultos, templos e pessoas. Quase sempre os radicalismos têm origem em pregações inflamadas de líderes religiosos que impulsionam seus fiéis à guerra santa contra outras religiões ou determinada ordem política e social. Esses atos podem findar em projeto fundamentalista de rejeição a uma sociedade mais secularizada, laicizada e pluralista.

Na realidade brasileira, a problemática da intolerância religiosa se apresenta também na questão da adaptação ou rejeição ao estatuto laico da atual Constituição. Nota-se um avanço dos setores religiosos de tendência mais conservadora, especialmente evangélicos neopentecostais e carismáticos católicos, aliados em poderosas bancadas parlamentares no sentido do alinhamento ou enquadramento da legislação e das políticas públicas de educação e saúde do País aos seus parâmetros morais religiosos. Exemplar dessa cruzada tem sido o combate ferrenho à legislação anti-homofóbica, às políticas de gênero, à liberdade de expressão artística, de ensino e ao senso crítico nas escolas, como o projeto “Escola sem partido”.

Enfim, é urgente considerar, para superar, esse aspecto das relações entre religião e política que legitimam e alargam as intolerâncias que ameaçam nossa jovem democracia.

Marcos José Diniz Silva, Historiador e professor da Graduação e do Mestrado em História da Universidade Estadual do Ceará (Uece).  
Texto extraído do Jornal *O Povo* de 07/07/2016.

## Texto 4

### Contraponto e negligência

No rastro da vergonhosa votação do impeachment da presidente afastada, Dilma Rousseff, uma das maiores repercussões ficou em torno na homenagem feita pelo deputado Jair Bolsonaro ao coronel Brilhante Ustra, torturador de Dilma, durante o golpe militar de 1964. No rastro da fala do deputado, li um artigo responsabilizando a imprensa por ter transformado a versão brasileira de Donald Trump (sem os bilhões de dólares que o original dispõe) em celebridade política. E isso, segundo esse artigo, se dá porque o Bolsonaro seria o “contraponto” perfeito para todos os temas polêmicos pautados pela esquerda.

É verdade que as histrionices do deputado em questão têm o poder de render notícias pelas ideias toscas que comandam sua fala. Considero, porém, que imprensa tem menos a ver nisso. Recentemente li uma reportagem na BBC Brasil que revelava várias comunidades que apoiam o Bolsonaro. Uma delas é a comunidade Gays de Direita, que não estão nem aí para a militância ferrenha do Jean Williams - aliás, o consideram um exagerado. Existem muitos religiosos que gostam demais do deputado e não se incomodam nem um pouco quando ele homenageia um torturador de mulheres. Talvez pensem que tudo bem com a tortura para os que pensam diferente deles.

É de impressionar que alas femininas apoiem o deputado Bolsonaro dizer a uma mulher que ela não “merece” seu pênis estuprador. Essas mulheres devem pensar que as feias, as pobres e as mal vestidas talvez mereçam mesmo encontrar um Bolsonaro rijo pela frente. Elas se autodefinem como de direita e estão prontas para divulgar as ideias do deputado. Se jovens, gays, religiosos, mulheres e homens de direita apoiam Bolsonaro na sua campanha à Presidência da República, isso faz parte do jogo da democracia representativa que estamos jogando a duras penas.

No entanto, é bom prestar atenção ao crescente movimento em torno do Bolsonaro. De palhaço do contraponto, suas ideias parecem contar com o apoio de mais gente do que se pensa. Nessas horas faz bem dar uma lida na história de alguns personagens que marcaram de forma brutal a história recente do mundo. E vamos notar que a maioria deles era ignorada. O contraponto cresceu justamente enquanto se estava olhando para o outro.

Regina Ribeiro, jornalista do jornal O Povo. Texto extraído do Jornal *O Povo* de 08/07/2016.

**1** Feita a leitura dos textos, agora responda, qual a finalidade ou objetivo:

- a) do texto 1:.....
- b) do texto 2:.....
- c) do texto 3:.....
- d) do texto 4:.....

**2** A partir da leitura que você acabou de realizar dos textos, diga a que gênero textual pertence cada um deles.

**3** Você percebe questões polêmicas em todos os textos que você leu? Em qual texto o autor apresenta uma questão polêmica, utilizando-se de argumentos e que pode ser considerado um artigo de opinião?

**4** Encontrado o texto no qual o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema polêmico, responda:

- a) Qual a questão tratada pelo autor?
- b) Qual a posição defendida pelo autor, nesse mesmo texto?
- c) Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defender sua posição.

## **Atividade 2 - A estrutura do artigo de opinião (1H/A)**

Segundo Uber (2007/2008, p. 19), há muitas formas de organização de um artigo de opinião, todavia, de maneira geral, todos possuem 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).

Vale salientar que não há uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião.

Leia o artigo a seguir, dividindo-o em partes. Numere cada parte, correspondendo-a aos elementos listados anteriormente.

## **A infância e o lúdico**

Parece consenso que jogar e brincar representam o lúdico, que é próprio da condição humana e se associa à condição de infância. Brincar envolve troca, negociação, partilha e isso implica emoções, afetividade, formação de subjetividade e descoberta da alteridade. É a imaginação possibilitando ao indivíduo desenvolver formas de interferir na sua relação com o ambiente em que vive.

O conceito de brincar é produzido historicamente e, portanto, observa-se que sempre existiram diferentes formas e jeitos de brincar. Ao longo do tempo, as formas de brincar, seus espaços e formas foram se modificando. Por vezes, fala-se com nostalgia de uma infância que se teve. Nela revelando uma singularidade romântica, vivida em tempo remoto, inserida em circunstâncias sócio-históricas de uma época, ao mesmo tempo em que se despreza – ou pelo menos se acha inconveniente, inadequada – e olha-se enviesado para as formas de brincar atuais, principalmente as envoltas por aspectos tecnológicos.

É certo que a contemporaneidade está habitada por uma série de constrangimentos que dificultam o brincar. Em “idos” tempos, podia-se sair para encontrar os “amiguinhos” na calçada e lá passar horas correndo, pulando, sem preocupação, pois as condições de moradia verticalizadas, com espaços cada vez mais reduzidos para a brincadeira, têm contribuído para o estabelecimento de modos diversos brincar.

Neste contexto, os jogos eletrônicos, muitas vezes, são vistos como vilões ou como a solução para algumas crianças, que, por conseguirem fazer o que os pais não entendem ou não conseguem fazer, são vistos como geniais. No primeiro caso, é como se, ao utilizar a tecnologia para brincar, se perdesse algo. Como se a cultura virtual urbana, para a geração de hoje, não fosse tão encantadora quanto foi para a nossa geração a cultura lúdica vivida na rua. Na segunda, encontramos jogadores, desde as faixas de idade mais tenras, quando os pais preocupados com a inclusão digitais facilitam o acesso aos eletrônicos, até os idosos que agora se reúnem para jogar com o Wii ou Xbox – Kinect.

Não resta dúvida de que os games hoje se constituem em um fenômeno de massa no mundo todo, e seu uso está presente na cultura lúdica contemporânea. Quanto a fazer bem ou mal, acreditamos que é uma questão de bom senso. Claro que, se você passa horas conectado em um console jogando e isto prejudica seus relacionamentos, então “faz mal”. Mas o que dizer das horas a fio soltando pipas no sol quente?

Márcia Duarte Medeiros, Psicóloga, mestre em Psicologia e Doutora em Educação Brasileira professora do Curso de Psicologia DeVry | Fanor. Texto extraído do Jornal *O Povo* de 06/07/2016.

### Atividade 3 - Os organizadores textuais e aspectos linguísticos (2h/a)

A produção de um texto sempre exigirá a organização das ideias de forma coesa e coerente a fim de se manter uma sequência lógica que determine o sentido geral do texto. Não é por acaso o uso de conjunções, advérbios e pronomes para ligarem ideias, frase, orações, períodos ou partes maiores de um texto, mantendo as partes entre si. Os conectivos aparecem em um texto com a finalidade de introduzir argumentos, acrescentar novos argumentos, indicar oposição a uma afirmação anterior, refutar ideias ou concluir.

Sabe-se que cada articulista tem um estilo próprio e traz em seu texto marcas linguísticas que vão determinando o seu estilo. Quando se observa diferentes artigos e autores, pode-se notar que há características particulares em cada texto. Algumas marcas distintivas aparecem na construção de um artigo de opinião como recursos coesivos, a construção do discurso, o uso, normalmente, da terceira pessoa, o uso de alguns tempos verbais e advérbios, os questionamentos, as hipérboles e as palavras enfatizadoras. Essas marcas linguísticas servem para indicar a intencionalidade do autor.

**1** Leia o artigo de opinião a e procure observar a importância dos organizadores textuais na constituição dos sentidos do texto:

#### **A arte de contar histórias**

Atualmente, está cada vez mais difícil chamar a atenção das pessoas e encantá-las com algo inovador ou surpreendente. Existem reclames, demandas, anúncios e produtos demais no mercado e, em meio a essa avalanche de chamadas, fica difícil se destacar. O que sobra na praça é o mais do mesmo. O que chama a atenção de ninguém. As estratégias estabelecidas e os velhos discursos de vendas estão enxovalhados e puídos de tão usados.

Nesse contexto, só há um jeito: ser muito criativo. E é nessa hora que o profissional diferenciado vem à tona e se torna mais do que útil para a empresa, torna-se, na verdade, um bem imaterial. As histórias são ferramentas fundamentais, porque geram emoção, identificação e envolvimento, elementos que prendem mais do que qualquer outro a atenção dos espectadores. É neste momento de exiguidade de opções que as técnicas do storytelling aparecem como possíveis redentoras das lacunas de criatividade.

A aplicabilidade moderna do storytelling é uma pulsão natural justamente porque é um recurso utilizado desde os tenros anos do ser humano; afinal, a humanidade tem uma memória genética destes comportamentos e uma tendência natural a apreciar narrativas.

Storytelling é a “arte de contar histórias”; trata-se de uma ferramenta poderosa para atrair engajamento e envolvimento emocionais. Comportamentos que são extremamente oportunos para prender a atenção de clientes, motivar equipes, estimular desempenhos, promover marcas, resolver problemas e, em outras palavras, gerar conexões entre emissores e receptores de determinada mensagem.

Os estudiosos, antropólogos e historiadores atestam que gostar de contar e de escutar narrativas é um comportamento ancestral da humanidade. A aplicabilidade moderna do storytelling é uma pulsão natural justamente porque é um recurso utilizado desde os tenros anos do ser humano. Nesse contexto, existem várias aplicações modernas desta antiga e eficiente estratégia de atração, convencimento e entretenimento que é a narrativa de histórias.

Hoje, ela pode ser utilizada nas redes sociais, na política, nos esportes, nas doutrinas religiosas, na publicidade e, principalmente, no ambiente corporativo. E não há nada de imoral em se tentar convencer alguém sobre um ponto de vista, como também conseguir apresentar as suas ideias da forma mais atraente possível. Comunicar-se bem é um dos maiores talentos que um profissional pode ter na atualidade.

Max Franco, Professor e consultor da Ease Brasil. Texto extraído do Jornal *O Povo* de 28/06/2016.

#### **Atividade 4 - O conteúdo do artigo de opinião: questões polêmicas (2h/a)**

O desenvolvimento de um texto argumentativo é sempre um convite ao debate e a um posicionamento frente a um tema polêmico. Os grandes temas polêmicos e controversos povoam a coletividade que passa a ser afetada por eles de forma muito distinta, outros dizem respeito a certas pessoas e são pautados por interesses particulares. Independente da classe social a ser dirigido o artigo de opinião, nota-se que sempre há um posicionamento, opiniões e uma resposta a ser dada. E uma forma de sustentação do ponto de vista se dá por meio da utilização de argumentos plausíveis e consistentes, fundamentados em provas, evidências e dados estatísticos, argumento de autoridade ou outros elementos que hão de fundamentar a ideia defendida.

Os temas que incidem sobre um artigo de opinião são os mais diversos, pois podem estar relacionados a questões sociais, políticas, éticas, culturais, científicas, econômicas ou mesmo de interesses pessoais. Agora, quer seja um tema de interesse particular ou coletivo, o artigo de opinião aborda sempre um tema que tem afetado direta ou indiretamente às pessoas envolvidas a partir de um fato ocorrido e noticiado.

Elencamos a seguir alguns exemplos de questões polêmicas que vêm sendo discutidas na mídia:

- Redução da maioria penal;
- Importação de médicos;
- Eutanásia;
- O papel da mulher do século XXI;
- Doação de órgãos;
- Consumo de água;
- Obesidade;

- Consumismo infantil / publicidade para crianças;
- O aborto;
- A pirataria;
- A pena de morte no Brasil;
- A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares;
- A legalização do comércio de órgãos e tecidos no Brasil;
- A mudança do conceito tradicional de família.

Leia os textos abaixo e responda às questões propostas.

### **Texto 1**

#### **Ideias: Ações paradoxais**

Ninguém se entende nesta "terra do nunca" chamada Brasil. As ações do governo federal são paradoxais, isto é, incompreensíveis à maioria do povo. Por exemplo: agora mesmo o MEC vem de autorizar o funcionamento de quase 400 novas faculdades, muitas em lugares onde encontrar professor capacitado é tão difícil como ganhar na Mega-Sena. Quem no-lo diz é o jornalista Rangel Cavalcante, na sua coluna do DN de 25/26 de junho último.

E as faculdades de Direito no Brasil excedem em três vezes às existentes nos Estados Unidos. "Durma-se com um barulho desses", diria Ari Barroso, autor da Aquarela do Brasil. Mas, se cresce o contingente de bacharéis, os cursos profissionalizantes promovidos pelo Pronatec vão cerrar as portas em vários Estados à míngua de recursos. O Brasil verá crescer o número de doutores com anéis do tamanho da incompetência, e diminuir os profissionais técnicos de nível médio, levando o País a importar cada vez mais a mão de obra necessária para atender à demanda das siderúrgicas, das construtoras e empresas de outras atividades afins, porquanto os recursos do Pronatec estão esgotados.

Como se não bastasse todo esse desacerto, o governo suspende a realização de concursos públicos pelos próximos dois anos. "Estás brincando", diria o saudoso cômico Costinha.

No serviço público a concorrência está feroz, e para cada cargo vago mil e quinhentos pretendentes se aprestam para conquistá-lo. Também a questão dos vencimentos dos servidores é uma gracinha - para algumas categorias o céu é o limite, e a barriga também, para outras, o percentual é zero.

Eduardo Fontes, Jornalista e administrador. Texto extraído do Jornal *Diário do Nordeste* de 06/07/2016.

**Texto 2****Droga: uma "doença degenerativa" que está debilitando o "organismo social" em que vivemos.**

O consumo de drogas está cada vez mais presente em nosso dia a dia, isso por que a circulação e o tráfico desse entorpecente se intensificaram enormemente nas últimas décadas por mais que as autoridades tenham investido bastante no combate a entrada deste “vírus” que afeta toda e qualquer pessoa independentemente de classe social.

Os usuários são indivíduos que, na maioria das vezes, não possuem boas condições financeiras o que os levam a viverem em um verdadeiro inferno de desolações que é o mundo de fantasias dos dependentes químicos. Infelizmente, as sociedades em geral jugam superficialmente os drogados sem saberem das suas intimidades e história de vida, as quais estão diretamente ligadas ao convívio familiar.

Geralmente, os viciados químicos foram induzidos por amigos ou conhecidos a usarem drogas, uma vez que estas lhes conferem uma sensação momentânea de prazer e bem estar. Mas, posso afirmar com certeza que após os efeitos alucinantes dos entorpecentes as consequências são devastadoras e duradouras. Aliás, o uso de drogas proporciona, sem dúvida alguma, mais desvantagens para quem consome do que vantagens, se bem que esta última não existe para quem usa drogas, isso é simplesmente indiscutível. Creio que não preciso entrar em detalhes a respeito desse argumento, afinal de contas esta não é a minha intenção, pois, suponho que todos ou quase todos sabem sobre as consequências do uso contínuo de drogas em geral. Só lembrando aos leitores que semanticamente a palavra droga já define por completo a sua futilidade.

É importante lembrar também que conflitos familiares passam a ser constantes nos lares de qualquer família que possui pelo menos um dos membros dependente das drogas.

Para finalizar quero deixar claro que o uso de drogas não só no Brasil, mas em todo o mundo está virando uma epidemia sem controle. Aliás, já virou uma “doença degenerativa” que está sufocando e debilitando, de certa forma, o “organismo social” em que vivemos. Em outras palavras, as autoridades devem e podem investir mais em políticas públicas e campanhas educativas voltadas ao combate tanto do tráfico como do uso de drogas, sobretudo em locais públicos. Afinal, os “donos” do poder também são seres humanos que, conseqüentemente, fazem parte desse organismo social que, como uma joia preciosa, devemos zelá-lo e protegê-lo, pois é usufruto de todos, inclusive das novas gerações. Acredito que em primeiro plano deve-se investir principalmente em educação que é o combustível que move todo e qualquer país, estado ou cidade.

Marcondes Torres, estudante e blogueiro desde janeiro de 2012. Texto extraído do site:  
<<http://www.marcondes.torres.blogspot.com.br/2012/08/exemplo-de-artigo-de-opiniao-sobre.html>>. Acesso em: 08 jul 2016.

- 1 Qual questão controversa está sendo discutida nos dois artigos?
- 2 Qual é a posição do autor do texto 1? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.
- 3 Qual é a posição do autor do texto 2? Cite pelo menos dois argumentos utilizados para defendê-la.
- 4 Que dados concretos o autor do texto 1 utiliza para sustentar seus argumentos ?
- 5 Em que o autor do texto 2 se baseia para que seus argumentos sejam válidos?
- 6 O que diz o autor do texto 1 para refutar as opiniões contrárias às suas?

#### Atividade 5 - Despertando a argumentatividade (2h/a)

Texto 1 (capa da revista VEJA de 10/06/2015)



Atualmente os bichinhos de estimação nunca foram tão acolhidos, mimados, cuidados, enfeitados e desejados no Brasil quanto agora. Causas demográficas e econômicas mostram que o fenômeno, similar aos países ricos, vai se acentuar daqui para frente. A pesquisa do IBGE – realizada em 2013 – revelou que o número de cães nos lares brasileiros superou o de

pequenos humanos. A pesquisa apontou a existência de 52 milhões de cães, contra 45 milhões de crianças de até 14 anos.

### Atividade oral

**1** Observe a capa da revista VEJA de 10 de junho de 2015 e responda:

- a) A capa da revista traz algum tema polêmico? O que chama mais a sua atenção nessa capa?
- b) Descreva cena que você vê na capa.
- c) Qual é o tema principal que será abordado nessa revista?
- d) A substituição de crianças por animais de estimação é uma boa opção para os lares brasileiros?
- e) Sabe-se que o Brasil está entre o primeiro e o terceiro mundo atacado por uma crise que o está empobrecendo. Como se explica que as famílias alimentem mais animais que filhos?
- f) É comum em países mais ricos que as mulheres prefiram ter menos filhos para desfrutar de maior liberdade. Em sua opinião, a substituição de filhos por animais de estimação garantirá a liberdade pretendida por essas mulheres?
- g) Algumas mulheres dizem optar por não ter filhos porque temem que sua beleza física seja destruída pela multiplicação da maternidade. Essa seria uma boa justificativa para não se ter filhos?
- h) A partir da discussão realizada, apresente justificativas que você usaria para defender a sua opinião sobre o seguinte tema: lares brasileiros já têm mais animais que crianças.

### Atividade 6 – O contexto de produção do artigo de opinião (2h/a)

O contexto de produção de um texto exerce um papel relevante, pois todo texto é construído a partir de certa situacionalidade. Nenhum texto é produzido no vazio, mas em um determinado **contexto de produção** que se leva em conta quem escreveu, para quem se escreveu, com que intenção, em que tempo e lugar, em que suporte etc. Todos esses elementos constitutivos do contexto de produção interferem na construção de sentido dos textos.

Outro aspecto importante na produção de um artigo de opinião é o fato de o produtor buscar construir a sua imagem para os leitores, mostrando seus conhecimentos sobre o tema tratado, através da razão e da lógica, sustentando sua posição.

O artigo de opinião, normalmente, é lido por pessoas que têm interesse por questões polêmicas, ou porque estão ligadas direta ou indiretamente com o tema abordado, ou porque têm interesse por assuntos que envolvem a sociedade. Lamentavelmente, a leitura de artigo de opinião ainda se encontra muito restrita a uma elite sociocultural que tem acesso a jornais, revistas impressas ou online. A circulação de artigo de opinião tem como objetivo influenciar o posicionamento dos leitores em relação a uma questão controversa ou polêmica.

**1** Leia o artigo com atenção e encontre os elementos do contexto de produção:

### **A luta amável da santidade**

“A vida é luta renhida: viver é lutar!” Quem não se recorda dessa expressão consagrada que dá cor à Canção dos Tamoios, do inesquecível Gonçalves Dias? A poesia perpassa no tempo, transcende-o. No século XX, um sacerdote espanhol, Josemaria Escrivá de Balaguer, canonizado por São João Paulo II em 2002, encarnou esse verso fazendo dele o núcleo de sua pregação.

Acreditava que exatamente para isso Deus lhe tinha pedido para a fundar o Opus Dei, instituição da Igreja Católica que difunde entre os fiéis leigos a mensagem de que a santidade é acessível a todos - não a uma casta especial -sendo para nós, ordinary people, uma luta amável, positiva, que deve ser levada com ousadia e entusiasmo.

Há um ditado latino que diz “Se vis pacem para bellum”(Se queres a paz, prepara-te para a guerra). Escrivá aprimora essa ideia dando um sentido sobrenatural. “A paz é consequência da guerra, da luta, dessa luta ascética, íntima, que cada cristão deve sustentar contra tudo aquilo que, na sua vida, não é de Deus: contra a soberba, a sensualidade, o egoísmo, a superficialidade, a estreiteza do coração.” Costumava repetir que a vida do homem na terra era milícia. “Este é o nosso destino na terra: lutar até o último instante por amor”.

No dia 26 de junho de 1975 terminou a sua luta na terra. Venceu a última batalha. Agora (con)vive com Aquele que, tendo travado um duelo com a morte, saiu vitorioso. Mas viver é lutar. “A vida é combate, que os fracos abate; que os fortes, os bravos só podem exaltar”. Sua luta, portanto, continua no céu. In novitate sensus. Com uma nova perspectiva.

Costumava dizer: “Do céu vos ajudarei mais”. Nesses dias, muitas pessoas de todo o mundo pedem auxílios e graças ao São Josemaria, sobretudo que os ajudem nesta grande batalha de amor que culminará no céu.

Davi Melo, Estudante de direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Texto extraído do Jornal *O Povo* de 08/07/2016.

- a) Autor do texto e seu papel social:
- b) Os interlocutores e representação social:
- c) Finalidade ou objetivo:
- d) Época e meio de circulação:

2 O papel social assumido influencia no posicionamento do autor? De que forma?

3 Qual o posicionamento do autor sobre o tema abordado?

4 Qual argumento mais convincente, na sua opinião, que o autor utiliza?

#### **Atividade 7 - As várias vozes que circulam no artigo de opinião (2h/a)**

Geralmente, um texto escrito traz outras “vozes” que não as do autor, mas que “falam” pelo autor, pelo fato de que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo. O autor de um texto “conversa” com outras pessoas que pensam de formas diferentes da sua, através de outras leituras que ele faz. Quem lê um texto deve estar atento a essas “conversas” que muitas vezes nos remetem a outros textos. Geralmente, as leituras que fazemos são constituídas pelo resultado de muitas outras leituras, o que nos dá condições de fazer esse diálogo entre os textos lidos anteriormente e os que estamos lendo.

Esse conhecimento anterior nos prepara para concordar ou discordar, totalmente ou em parte das ideias do autor, orienta-nos para perceber aspectos que não estão sendo considerados pelo autor do texto e pensar numa possível razão pela qual ele faz isso. Essa leitura crítica faz com que não sejamos manipulados e não aceitemos de pronto qualquer informação ou ideia, podendo exercer nossa liberdade de opinião.

Leia o artigo de Felipe Cândido da Silva procurando perceber o diálogo que se estabelece entre o texto e o leitor, e entre o texto e outros textos.

## **Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra**

Por Felipe Cândido da Silva

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancado na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

Felipe Cândido Silva, aluno premiado no Concurso de Redação *Folha Dirigida* 2009. Texto extraído do site: <<http://revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-historias-do-artur/estudante-e-premiado-por-texto-sobre-racismo>>. Acesso em: 08 jul 2016.

- 1** Com quem o autor estabelece um “diálogo” no primeiro parágrafo do texto?
- 2** Ocorre uma relação de concordância ou discordância nesse diálogo estabelecido?
- 3** No segundo parágrafo, pode-se perceber que o autor continua a dialogar com outros textos. É possível identificar esses textos? Levante hipóteses e diga por que o autor faz referências indiretas para fundamentar sua argumentação.
- 4** Qual é a posição do autor perante o tema do racismo no Brasil?
- 5** O autor fala que pequenos gestos do dia a dia revelam o quanto somos preconceituosos. Qual o ponto de vista do autor em relação a cada uma dessas atitudes cometidas?
- 6** Existe, no texto, uma crítica do autor a permanente discriminação do negro no Brasil em várias situações. Copie o parágrafo que expõe essa ideia.
- 7** O tema discutido no texto traz uma realidade vivenciada por você? É possível dizer que este tema merece ser discutido mais vezes na escola e na sociedade a fim de minimizar os problemas concernentes à discriminação racial?

## **MÓDULO II**

### **PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E ESTILÍSTICOS**

#### **Objetivos:**

Com este módulo, esperamos que o aluno

- 1.** Realize a primeira produção do gênero artigo de opinião;
- 2.** Refaça a sua produção articulando o que aprendeu no módulo anterior;
- 3.** Produza a versão final do artigo de opinião.

### Atividade 1 - Produção do artigo de opinião (2h/a)

Suponha que um jornal ou revista da sua cidade decida realizar um concurso de “artigo de opinião” com o seguinte tema: “A sociedade e suas violências” e você é um dos participantes. Busque encontrar entre suas leituras e anotações pessoais fragmentos de textos de revistas, jornais, blogs, livros etc. que venham a servir de fundamentação para você defender seu ponto de vista sobre o assunto, assumindo uma postura em defesa e respeito ao ser humano.

#### Observações:

1. Para o desenvolvimento dessa atividade de produção o professor deve pedir antecipadamente aos alunos recortes de jornais, revistas, livros etc. que tratem sobre o tema.
2. Discutir com os alunos o tema proposto, ouvindo o posicionamento de cada aluno e os argumentos apresentados para a defesa do tema.
3. A partir do tema proposto, chamar a atenção dos alunos para os aspectos estudados até agora sobre o artigo de opinião, e solicitar a produção do artigo de opinião, lembrando-se de defender uma posição e sustentando-a por meio de argumentos consistentes e plausíveis com a realidade.

### Atividade 2 – Reescrita do artigo de opinião (1h/a)

Após a produção do artigo de opinião, pedir que cada aluno leia seu próprio artigo de opinião com cuidado, procurando perceber se o texto apresenta as características essenciais do gênero estudado. Observar se o texto apresenta uma opinião expressa do articulista e se os argumentos usados são satisfatórios para a defesa do ponto de vista. Logo em seguida, peça aos alunos para reescreverem o artigo produzido, alterando o que achar necessário, a partir dos seguintes critérios de avaliação sugeridos por Uber (2007/2008, p. 23):

#### AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Critérios	Está OK	Deve mudar
1. Adequação ao título		
2. Adequação ao conto de produção de linguagem:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?</li> </ul>		
<b>3. Estrutura do texto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicitação da posição defendida perante a questão.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de argumentos para defender a posição assumida.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presença de uma conclusão adequada.</li> </ul>		
<b>4. Argumentação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleção de informações relevantes.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emprego adequado de organizadores textuais.</li> </ul>		
<b>5. Marcas linguísticas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adequação às normas gramaticais.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).</li> </ul>		

### Atividade 3 - Edição final do artigo de opinião produzido pelos alunos (1h/a)

Após a reescritura do seu artigo, leia-o novamente. Verifique mais uma vez se ele atende a todas as características avaliadas anteriormente e digite-o para deixá-lo pronto para divulgação.

### **MÓDULO III**

#### **Objetivos:**

Neste último módulo, espera-se que o professor

1. Crie condições para que as produções dos alunos sejam divulgadas;
2. Realize uma exposição das produções para visitação;
3. Veja a possibilidade de uma premiação simbólica para as melhores redações.

#### **Atividade 1 - Divulgação das produções escritas (2h/a)**

A divulgação das produções escritas pode ser realizada de várias formas, a critério do professor, a partir de decisões tomadas juntamente com os alunos.

#### **Sugestões:**

- Pode ser criada uma seção no blog da escola para a divulgação das produções;
- Exposição das produções no pátio ou mural da escola;
- Caso a escola tenha algum jornal, fazer a escolha dos três melhores artigos e public -los.
- Realizar uma exposição das produções para a visitação de pais, alunos e comunidade escolar.
- Premiação das melhores produções em um evento de culminância.

Este é o momento para que toda a equipe docente, funcionários e colegas de outras turmas possam ter conhecimento do que está acontecendo dentro da escola.   necessário que essas produções saiam das quadro paredes da sala de aula a fim de que o trabalho dos alunos seja valorizado, o que é importante para a construção da identidade de cada um como produtores de texto.

A divulgação dos trabalhos oportunizar  aos alunos terem suas produções conhecidas, avaliadas, compartilhadas, aceitas, combatidas ou refutadas. Tudo isso fortalecer  a iniciativa de outros alunos a quererem expor suas ideias e defendê-las, tornando-se mais participativos socialmente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com gêneros textuais à luz do que sugerem os PCN é de suma importância para o professor de Língua Portuguesa, pois o educador deve selecionar e proporcionar aos alunos uma gama de gêneros textuais, com temáticas expressivas para a realidade dos educandos e que, além disso, estejam de acordo com a escolaridade e a faixa etária dos mesmos. Desse modo, será possível desenvolver momentos significativos e prazerosos com a leitura e a escrita, na sala de aula.

A adoção do trabalho com os diversos gêneros contribui significativamente para a mudança na perspectiva da leitura e da produção textual, fugindo ao tradicionalismo (decodificar X codificar). Segundo Koch e Elias (2009, p.74), "Cabe, pois, à escola: possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...]".

Por essa razão, o presente trabalho é uma contribuição para professores e alunos, sem jamais querer exaurir os debates em torno do ensino dos gêneros textuais. Partimos da perspectiva de que o ensino da escrita deve ser visto como um processo e jamais como um produto e que cabe ao professor proporcionar os meios necessários aos educandos para que possam se apropriar adequadamente do código linguístico para a leitura e a produção de textos fora e dentro dos muros da escola.

Talvez, alguém chegue a pensar que o trabalho não apresente nada de inusitado. E não foi essa a intenção da presente pesquisa. O que se quis, ao longo de todo esse trabalho, foi mostrar aos professores de Língua Portuguesa que é possível trabalhar o gênero textual artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir da aplicação de sequência didática, pois um dos grandes objetivos da escola é a formação de leitores e produtores de textos escritos capazes de interagir em contextos e situações diversas de comunicação. Para que isso se efetive foi mostrado que os professores precisam assumir uma concepção de leitura e escrita que atenda as reais necessidades dos alunos na sociedade atual. Uma vez que estamos inseridos em uma sociedade que requer leitores criativos e críticos que atuem como cidadãos transformadores da vida social e participativos para a construção da cidadania, adotou-se neste trabalho a concepção de cunho interacionista para a formação de leitores competentes.

Escolheu-se o gênero artigo de opinião por se acreditar ser um gênero capaz de atender às necessidades dos alunos em situações escolares ou extraescolares em que precisem se posicionar e argumentar, tornando-os cidadãos críticos. Precisamos inculcar na mente dos nossos jovens que eles precisam ser mais participativos e atuantes para que se libertem dos vícios da escravocracia. Não resta dúvida de que é a escola que tem essa missão transformadora de propiciar ao educando discussões políticas e ideológicas capazes de elevar sua autoestima.

Embora a tarefa do professor seja árdua, ela é extremamente gratificante, pois permite que ele seja um construtor de pontes para que o aluno possa se libertar da alienação dominante. Trabalhar com o gênero artigo de opinião permitirá a alunos e professores encontrarem o espaço propício para a plena participação na vida social pública, pois sua relevância sociodiscursiva nas aulas de produção de texto justifica-se pela sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Rodrigues (2000) diz que o uso do artigo de opinião permite que o leitor se coloque na posição de autor e torne-se interlocutor e não apenas um mero espectador dos acontecimentos sociais.

E para corroborar o estudo do gênero artigo de opinião, o presente trabalho apresentou uma sequência didática constituída de três módulos para que o professor desenvolva a leitura e a produção do gênero por meio de atividades direcionadas ao reconhecimento da dimensão social do artigo de opinião, suas marcas estruturais e estratégias necessárias para a concepção do gênero. O modelo de sequência didática adotado foi o de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, por se acreditar na viabilidade do uso dessa metodologia para o ensino de gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de forma ordenada para o ensino fundamental.

Partindo-se do pressuposto de que a “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, acreditamos que o professor poderá lograr êxito na aprendizagem de seus alunos, se aplicar de forma adequada a proposta sugerida, sem, contudo, limitar-se somente a ela. O objetivo da sequência didática é permitir, por meio de atividades diversas, que o aluno possa, paulatinamente, chegar a um domínio cada vez maior da leitura e da escrita do gênero artigo de opinião.

Por fim, acreditamos que o trabalho com sequência didática possibilita a dinamização das aulas de leitura e produção textual e permite ao professor planejar as etapas do seu trabalho, de modo que possa orientar os alunos a lerem e estudarem diversos exemplares do gênero escolhido, para que dominem suas características próprias, passo a passo.

Espera-se que essa proposta, colabore, quiçá, significativamente para o incremento dos estudos na área de Língua Portuguesa e, especialmente, do conhecimento didático relacionado à leitura e à escrita de gêneros textuais na escola, nesse caso pela produção e usos do artigo de opinião.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

ADAM, J-M.. *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.

ARRAIS, Maria Nazareth de Lima. Interação e Mediação: Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura. In: Onireves Monteiro de Castro, Jorgevaldo de Souza Silva, Maria Nazareth de Lima Arrais. *Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental*. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de letras, 2000.

BARZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2011a.

\_\_\_\_\_. *Gênero textuais, tipificação e interação*. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011b.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London/New York: Longman, 1993.

BIBER, Douglas. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística aplicada*, v. 37, n. 37, p. 7-23, 2001.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-248.

BRANDÃO, Helena H.N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena H.N. (Coord.) *Gêneros do discurso na escola*. Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean - Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad). 2 ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica / FALE-UFMG, 2005.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de letras*. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed., 2. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA-HÜBES, T. da C. Conceção de leitura na sequência didática. In.: Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. *Leitura e seus desdobramentos*. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes & NASCIMENTO, Elvira Lopes, in: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIJK, Teun A. van. *Discurso e poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org.). 2. ed., 2. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: Beth Brait e Maria Cecília Souza-Silva (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto: 2012.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KÖCHE, Vanilda Salton *et alli*. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_; PEREIRA, A. *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A perspectiva dialógica para a leitura crítica de artigo de opinião em sala de aula. In: *Anais do 5o Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal*. p. 1-12. Campinas: Unicamp; ALB, 2010. ISSN: 1808-5040. Disponível em: <http://www.alb.com.br>.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. *et al* (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEYER, Bernard. *A arte de argumentar*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MILLER, C. R. *Genre as social action*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v.70, p. 151-167, 1984).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. – (Estratégias de ensino; 17).

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

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

RODRIGUES, R. H. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena R. & BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 203.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai/jun/jul/ago- 1999, p. 5-16.

\_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SWALES, J.M.. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

UBER, Terezinha de Jesus Bauer. *Sequência didática: artigo de opinião*. Santa Isabel do Ivaí: Universidade Estadual de Maringá, 2007/2008, p. 23.

VAL, M. G. Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.