



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS – UNIFESSPA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

EVALDO SOUSA BARRETO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
argumentação, coerência e coesão no artigo de opinião

Marabá – PA
2021

EVALDO SOUSA BARRETO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
argumentação, coerência e coesão no artigo de opinião

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira
Paulinelli

Marabá – PA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Barreto, Evaldo Sousa

Proposta de produção textual para o ensino fundamental: argumentação, coerência e coesão no artigo de opinião / Evaldo Sousa Barreto ; orientadora, Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli. — Marabá, PA : [s. n.], 2021.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2021.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Coesão (Linguística). I. Paulinelli, Maysa de Pádua Teixeira, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.6

Catalogação na fonte: Alessandra Helena da Mata Nunes
Bibliotecária-Documentalista - CRB2/586

EVALDO SOUSA BARRETO

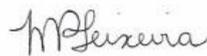
PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
argumentação, coerência e coesão no artigo de opinião

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Data da aprovação: Marabá (PA), 01 de março de 2021

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Orientadora



Profa. Dra. Adriana dos Reis Silva
Examinador Externo



Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos
Examinador Interno

Aos meus pais, José das Neves Barreto (*in memoriam*) e Maria Sousa Barreto, grandes incentivadores na minha caminhada estudantil e fonte de inspiração para tornar-me um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha existência, pela compreensão e pelo carinho a mim dispensados.

Ao meu filho, Arthur Rocha Barreto, razão maior das minhas superações.

À Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, pelo apoio, confiança, paciência e generosidade na orientação deste trabalho, meu muito obrigado.

Aos meus professores, da alfabetização ao mestrado; por me darem condições de realizar mais esta etapa e por me ajudarem a crescer como profissional.

Aos meus inestimáveis amigos, em especial, Jumar Meira, Janete, Meire e Barradas; que sempre me apoiaram e me acolheram nos momentos alegres e tristes da minha vida, meu muito obrigado.

Aos professores do PROFLETRAS, por me proporcionarem ensinamentos que enriqueceram minhas práticas em sala de aula.

Aos amigos e amigas da turma do PROFLETRAS, por serem tão parceiros e terem dividido comigo as alegrias, cansaço, estresse e principalmente, momentos divertidos com nossas “festinhas” e brincadeiras.

À Capes, pelo incentivo irrestrito.

Por fim, a todos que torceram para que mais este sonho se tornasse realidade em minha vida.

“Um dia a vida surgiu na terra. A terra tinha com a vida um cordão umbilical. A vida e a terra. A terra era grande e a vida pequena. Inicial.

A vida foi crescendo e a terra ficando menor, não pequena. Cercada, a terra virou coisa de alguém, não de todos, não comum. Virou a sorte de alguns e a desgraça de tantos. Na história, foi tema de revoltas, revoluções, transformações. A terra e a cerca. A terra e o grande proprietário. A terra e o sem terra. E a morte.

Muitas reformas se fizeram para dividir a terra, para torná-la de muitos e, quem sabe, até de todas as pessoas. Mas isso não aconteceu em todos os lugares. A democracia esbarrou na cerca e se feriu nos seus arames farpados. O mundo está evidentemente atrasado. Onde se fez a reforma o progresso chegou. Mas a verdade é que até agora a cerca venceu, o que nasceu para todas as pessoas, em poucas mãos ainda está.

No Brasil a terra, também cercada, está no centro da história. Os pedaços que foram democratizados custaram muito sangue, dor e sofrimento. Virou poder de Portugal, dos coronéis, dos grandes grupos, virou privilégio, poder político, base da exclusão, força de *apartheid*. Nas cidades virou mansões e favelas. Virou absurdo sem limites, tabu.

Mas é tanta, e tão grande, tão produtiva, que a cerca treme, os limites se rompem, a história muda e ao longo do tempo o momento chega para pensar diferente: a terra é bem planetário, não pode ser privilégio de ninguém, é bem social e não privado, é patrimônio da humanidade e não arma do egoísmo particular de ninguém. É para produzir, gerar alimentos, empregos, viver. É bem de todos para todos. Esse é o único destino possível para a terra.”

(Herbert de Souza)

RESUMO

Trabalhar com argumentação, coerência e coesão representa a possibilidade de voltar o olhar para os elementos linguísticos que contribuem para a tessitura do texto e para a construção do pensamento crítico. Fundamentado nesse pressuposto, este trabalho de dissertação apresenta atividades organizadas em uma sequência didática (SD) com o propósito de desenvolver meios para amenizar os problemas encontrados no contexto escolar no que se refere à argumentação, coerência e coesão nas produções de textos dos alunos do fundamental II; bem como, auxiliar os professores desse seguimento, em suas práticas pedagógicas no que se refere a leitura e produção de textos argumentativos. A proposta de intervenção tem como objeto de ensino o gênero discursivo artigo de opinião. Nesse contexto, torna-se pertinente desenvolver um trabalho direcionado à argumentação, coerência e coesão com o objetivo de contribuir para que os alunos desenvolvam competências argumentativas, com posicionamentos consistentes e tornem-se excelentes produtores de textos coerentes e coesos. Para isso, é necessário que os alunos possam: a) identificar o artigo de opinião como espaço de circulação de vários discursos, refletindo sobre eles a fim de se posicionarem criticamente diante dos fatos, acontecimentos; concordando, discordando ou complementando-os; b) reconhecer que o artigo de opinião se constitui enquanto instrumento para a prática da cidadania e que só acontece quando há posicionamentos do leitor em torno dos acontecimentos, quando se deixa suas impressões discursivas; c) conhecer as principais características do artigo de opinião; d) compreender que para sustentar uma tese, presente no artigo de opinião, o autor faz uso de várias estratégias argumentativas para persuadir o leitor; e) interpretar os vários tipos de argumentos e os efeitos de sentidos que eles podem causar no leitor; f) reconhecer que a coerência e a coesão são elementos fundamentais para a produção de textos eficientes. Para tanto, esse trabalho apoiou-se nas concepções de gêneros discursivos, numa perspectiva sociocognitiva e interacionista, trazidas por Bakhtin, Marcuschi, Koch & Elias, Bronckart; assim como em pressupostos sobre artigo de opinião de Brakling, Geraldi, Rodrigues, Rosenblat e nos modelos de sequência didática desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Concebida para desenvolver junto a alunos do 9º ano das escolas públicas de Marabá-PA, a SD proposta busca conscientizá-los a respeito dos mecanismos linguísticos importantes para a produção de texto argumentativo, o artigo de opinião. Acredita-se que essa proposta (SD) propicie aos alunos o uso mais consciente e produtivo desses mecanismos, tornando os textos bem mais elaborados em sua estrutura composicional, possibilitando estratégias e sequências argumentativas bem definidas, apropriação da situação de produção do gênero, posicionamentos mais claros no artigo de opinião e textos mais coerentes e coesos. É evidente que, as aulas propostas nessa SD possam ser efetivadas de acordo com a realidade de cada unidade escolar, porém com a metodologia apresentada. As atividades aqui propostas não esgotam as possibilidades de inovação e criatividade no processo de ensino aprendizagem, por parte dos professores, que podem buscar, cada vez mais, o enriquecimento de suas aulas.

Palavras-chave: Argumentação. Artigo de opinião. Coerência. Coesão.

ABSTRACT

Working with argumentation, coherence and cohesion represents the possibility of looking back at the linguistic elements that contribute to the text's structure and to the construction of critical thinking. Based on this assumption, this dissertation work presents activities organized in a didactic sequence (SD) with the purpose of developing means to alleviate the problems found in the school context with regard to argumentation, coherence and cohesion in the text production of elementary students. It also aims to assist teachers in this segment, in their pedagogical practices with regard to the reading and production of argumentative texts. The intervention proposal has as its teaching object the discourse genre opinion article. In this context, it becomes pertinent to develop a work directed to argumentation, coherence and cohesion with the objective of contributing for students to develop argumentative skills, with consistent positions and become excellent producers of coherent and cohesive texts. For this, it is necessary that students can: a) identify the opinion article as a space for the circulation of various speeches, reflecting on them in order to critically position themselves in face of facts, events; agreeing, disagreeing or complementing them; b) recognize that the opinion article constitutes an instrument for the practice of citizenship and that it only happens when there are positions of the reader around the events, when their discursive impressions are left; c) know the main characteristics of the opinion article; d) understand that to support a thesis, present in the opinion article, the author makes use of several argumentative strategies to persuade the reader; e) to interpret the various types of arguments and the effects of meanings that they can cause on the reader; f) recognize that coherence and cohesion are fundamental elements for the production of efficient texts. For that, this work was based on the conceptions of discursive genres, in a sociocognitive and interactionist perspective, brought by Bakhtin, Marcuschi, Koch & Elias, Bronckart; as well as in assumptions about opinion articles by Brakling, Geraldi, Rodrigues, Rosenblat and in the didactic sequence models developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly. Conceived to develop with students of the 9th grade of public schools in Marabá-PA, the proposed SD seeks to make them aware of the linguistic mechanisms important for the production of argumentative text, the opinion article. It is believed that this proposal (SD) provides students with a more conscious and productive use of these mechanisms, making the texts much more elaborate in their compositional structure, allowing for well-defined strategies and argumentative sequences, appropriation of the genre's production situation, more clear in the opinion article and more coherent and cohesive texts. It is evident that the classes proposed in this SD can be carried out according to the reality of each school unit, however with the methodology presented. The activities proposed here do not exhaust the possibilities of innovation and creativity in the teaching-learning process, by teachers, who can increasingly seek to enrich their classes.

Keywords: Argumentation. Opinion article. Coherence. Cohesion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 OS GÊNEROS TEXTUAIS	16
1.1 Os gêneros discursivos segundo Bakhtin	18
1.2 Os gêneros discursivos segundo Marcuschi	23
1.3 Os gêneros discursivos segundo Koch & Elias.....	27
1.4 Os gêneros discursivos segundo Bronckart	32
2 ARTIGO DE OPINIÃO	41
2.1 O artigo de opinião em jornais e revistas.....	42
2.2 O artigo de opinião nas escolas.....	45
2.3 A argumentação.....	49
2.4 A coesão.....	51
2.4.1 Mecanismos de coesão.....	53
2.5 A coerência.....	55
2.5.1 Fatores que interferem na coerência	57
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	64
3.1 Etapas da SD segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly	67
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II	71
4.1 Argumentação, coerência e coesão na produção do artigo de opinião.....	71
4.1.1 Contexto de utilização	71
4.1.2 Objetivos	72
4.1.2.1 Geral.....	72
4.1.2.2 Específicos.....	72
4.1.3 Conteúdo	72
4.1.4 Turma.....	73

4.1.5 Tempo estimado	73
4.1.6 Previsão de materiais e recursos.....	73
4.1.7 Desenvolvimento.....	73
4.1.8 Avaliação	97
4.1.9 Referências.....	97
4.1.9.1 Referências para o professor	97
4.1.9.2 Referências para o estudante	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

Ser professor de Língua Portuguesa (LP), e atuar na Educação Básica há aproximadamente vinte (20) anos, na educação fundamental II, e no ensino médio, não é tarefa fácil. No dia a dia em sala de aula, pode-se observar que no ensino fundamental II, em especial no 9º ano, existem vários problemas que afligem o desenvolvimento das práticas docente. Estes estão relacionados, principalmente, à falta de domínio, pelos alunos, dos elementos responsáveis pela textualidade e enunciação, à insuficiente prática de produção textual nas aulas, e à falta de motivação para a realização dessa atividade. Tais fatores, influenciam diretamente no interesse e na dificuldade dos alunos na construção de seus textos, tanto no que diz respeito à produção discursiva, quanto à estrutura linguística de gêneros solicitados, o que comprometem suas produções como um todo.

O dia a dia nas salas de aula do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, leva o professor a uma infinidade de questionamentos e inquietações a respeito do ensino-aprendizagem. Muitas vezes, não consegue propor metodologias para direcionar o aprendizado dos alunos no que se refere a leitura e produção de texto. Por um lado, deve-se levar em conta o meio social em que esses adolescentes estão inseridos: estrutura familiar, classe econômica, interação social etc. Essa percepção, pode auxiliar e fundamentar o docente a ter algumas possíveis respostas em sala.

Por outro lado, o professor deve fazer uma reflexão sobre sua prática, enquanto profissional da educação, que tem papel fundamental no desenvolvimento e transformação desses adolescentes. Tal reflexão, não está voltada para a culpabilidade ou não do “sucesso ou fracasso escolar” desses alunos; e sim, para o fato de poder rever e reavaliar algumas práticas metodológicas que possam norteá-lo e melhorar seu desempenho frente às suas turmas; dando oportunidades a esses estudantes de vivenciarem algo mais plausível, mais próximo da sua realidade, que faça sentido para eles estarem na escola.

Através do curso de mestrado, PROFLETRAS, percebeu-se a carência de leitura que muitos professores têm em trabalhar com a educação básica, seja com debates ou discussões que envolvam a vida dos alunos e a comunidade onde vivem. Comunidades estas, recheadas de grupos minoritários. Grupos que precisam cada vez mais, de uma autoafirmação, de voz e vez para que sejam ouvidos por uma sociedade que sempre privilegiou a elite; uma elite

preconceituosa, racista, misógina, intolerante e discriminatória, principalmente no atual governo.

O PROFLETRAS traz essa capacidade de embasamento: vários textos, muitos deles, lidos pela primeira vez; os seminários apresentados com tantas intervenções, dá mais credibilidade para o enfrentamento das questões debatidas. É notório, que no decorrer das aulas, houve um enorme enriquecimento intelectual para serem usados como práticas de sala de aula.

É evidente que o conhecimento é uma arma poderosíssima, no enfrentamento das desigualdades sociais (em que os alunos estão inseridos e nas comunidades em que vivem) e que os professores, têm um papel primordial nessa luta. A partir desse conhecimento, pode-se estreitar essas diferenças com leituras, debates, pesquisas e muita determinação.

Deve-se afirmar que, com os conhecimentos adquiridos nesse mestrado, os professores tornaram-se novos profissionais; mais capacitados, mais seguros, com um discurso mais consciente de seu dever enquanto professores, e cuidadosos, em não defender em sala, uma postura da elite brasileira.

O PROFLETRAS em si, tem oportunizado momentos incríveis; um despertar para o conhecimento, para os problemas que os professores enfrentam no dia a dia, em sala de aula, e deixam passar despercebidos porque estão preocupados com conteúdo e com outras questões, que para os alunos, são insignificantes.

Depois de muitos debates, percebe-se que, as minorias sociais que são definidas como grupos marginalizados, dentro de uma sociedade, devido aos aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos, de gênero ou orientação sexual, precisam cada vez mais de voz, de espaço, de oportunidades. Esses grupos, (onde os alunos estão inseridos) não são minorias porque são poucos, mas porque possuem poucos direitos garantidos, pouca representatividade nas instâncias de poder e pouca visibilidade no cenário social; são sujeitos que em suas comunidades possuem pouca ou nenhuma voz ativa para intervirem nas instâncias decisórias de poder e isso é resultado do processo histórico brasileiro. Faz-se necessário frizar que essa luta é de todos; ainda mais pelo fato desses professores estarem no dia a dia com esses adolescentes, e assim terem maior influência no combate à essas desigualdades percebidas.

A partir desse panorama apresentado, entende-se que o professor de Língua Portuguesa precisa buscar novas possibilidades, enfrentar novos desafios em suas aulas para

propor atividades de produção textual mais significativas, com base em conceitos e teorias de linguagem que favoreçam essas práticas. O ensino da Língua Portuguesa contribui nas diversas áreas e está atrelado aos usos da linguagem em geral, considerando as necessidades humanas.

Contudo, pensar a educação não é uma tarefa fácil; pelo contrário, é árduo, desafiador e muitas vezes desanimador; principalmente quando se trata de investimento educacional por parte do poder público. Há muitos profissionais que terminaram suas graduações há décadas, e não tiveram aperfeiçoamento algum; e isso, é preocupante. A formação continuada deveria acontecer de fato, para agregar mudanças na prática, na melhoria do fazer pedagógico de cada profissional, beneficiando assim, os alunos, que passariam a ter profissionais mais qualificados, aulas mais dinâmicas e um aprendizado mais prazeroso e efetivo.

Os estudantes são seres sociais, e assim, estão inseridos em contextos diversificados de interação, e com inúmeros gêneros textuais circulando a todo “vapor”. Eles chegam à escola com alto grau de informatividade, não são alheios ao que acontece ao seu redor (família, amigos, comunidade, escola etc.); e dessa forma, o professor tem que saber aproveitar todo esse conhecimento em prol do melhor desempenho deles.

Desenvolver essa pesquisa sobre “Produção textual: argumentação, coesão e coerência no artigo de opinião para alunos do ensino Fundamental”, é algo desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, pois será trabalhado de forma com que os alunos se sintam realmente parte indispensável nesse processo; e é claro, percebam que o objeto de pesquisa não é algo estranho, alheio ao seu cotidiano; muito pelo contrário, o objeto de manuseio são textos que eles estão em contato diariamente, lendo e refletindo o tempo todo, e fazem parte da sua vivência como ser social.

Para a Base Nacional Comum Curricular:

[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC, 2017, p. 76).

A escolha do gênero, artigo de opinião, surgiu por ser um importante meio para a formação do cidadão. Frequentemente, as pessoas conversam, demonstram suas opiniões sobre assuntos do cotidiano. Em alguns momentos, fazem de forma oral e de maneira tão natural que não se preocupam com formalidades, só que elas não expõem as opiniões apenas por meio da fala, elas podem também, em situações específicas, serem dadas na forma escrita; como em situações de comunicação as quais exigem formalidades no ato de dizer, o que dizer, e principalmente como dizer.

Ensinar língua portuguesa através dos gêneros textuais é hoje um caminho para obter êxito na aquisição da língua materna. É através da leitura e da produção de textos que se estabelece a comunicação, que se amplia o conhecimento e adquire melhores condições em fazer de modo crítico, uma eficiente leitura do mundo, no qual se está inserido. Nesse sentido, o artigo de opinião traz contribuições significativas para esse processo, uma vez que propicia a atuação do aluno-produtor como sujeito que assume, acrescenta ou refuta os discursos que circulam em seu meio.

No decorrer da vida, o ser humano está sempre conversando, compartilhando ideias, expondo opiniões, está a todo instante se posicionando a respeito de um determinado assunto. Essa liberdade concedida, torna o homem um ser único, dotado de pensamentos e opiniões acerca da realidade circundante. Faz-se isso com mais frequência na oralidade, mas há situações em que a fala não é suficiente para que o texto cumpra sua função social. Nesse sentido, a escrita tem a responsabilidade de sistematizar, organizar e documentar a fala e, o artigo de opinião surge como um gênero de caráter argumentativo que busca avaliar, refletir e responder sobre uma questão polêmica. De acordo com a BNCC (2017),

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 65).

O artigo de opinião tem esse papel orientado pela BNCC, pois é um gênero em que o autor expõe seu posicionamento crítico diante de algum tema atual e de interesse de muitos. É um texto dissertativo que apresenta argumentos sobre o assunto abordado, no qual o escritor além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo através de informações coerentes e

admissíveis. Sobre isso, Bräkling (2000), afirma que artigo de opinião é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de 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.

É no artigo de opinião que geralmente se discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. Conforme Rodrigues (2005), nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor.

O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista a ser defendido. Sabe-se que é por meio da construção de argumentos persuasivos que o aluno, produtor textual, poderá agir de modo eficaz nas mais variadas situações sociais, a fim de fazer valer seus direitos, se fazer ouvir e ser respeitado pelos demais.

Essa pesquisa, tem como objetivo principal proporcionar aos alunos o contato com o gênero artigo de opinião, a fim de que se apropriem de estratégias linguístico-discursivas para a produção do gênero em estudo, de modo a se posicionarem com argumentos claros e precisos, tornando-se sujeitos críticos e autênticos de seus discursos; tendo como proposta metodológica a realização de uma Sequência Didática (SD) na abordagem do gênero.

Assim, os objetivos específicos que direcionam este trabalho são: a) identificar o artigo de opinião como espaço de circulação de vários discursos, refletindo sobre eles a fim de que os alunos se posicionem criticamente diante dos fatos, acontecimentos; concordando, discordando ou complementando-os; b) reconhecer que o artigo de opinião se constitui enquanto instrumento para a prática da cidadania e que só acontece quando há posicionamentos em torno dos acontecimentos, quando se deixa as impressões discursivas; c) conhecer as principais características do artigo de opinião; d) compreender que para sustentar uma tese, presente no artigo de opinião, o autor faz uso de várias estratégias argumentativas para persuadir o leitor; e) interpretar os vários tipos de argumentos e os efeitos de sentidos que eles podem causar no leitor; f) reconhecer que a coerência e a coesão são elementos fundamentais para a produção de textos eficientes.

Para a realização desse trabalho, serviram de embasamento os estudos dos seguintes teóricos: para os estudos sobre os gêneros textuais discursivo, teve-se como fonte as

contribuições de Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Koch & Elias (2008) e Bronckart (2004); nas reflexões sobre o gênero, artigo de opinião, foram utilizados principalmente, os trabalhos de Bräkling (2000), Geraldi (2003), Perelman (2005), Rosenblat (2000) e da Base Nacional Comum Curricular (2017); já nas seções da argumentação, coerência e coesão, foram importantes as contribuições de Koch & Travaglia (1997), Koch (2010), dentre outros teóricos; nas reflexões sobre sequência didática, teve como suporte, para embasar as discussões, as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução, das considerações finais e das referências.

No primeiro capítulo, encontra-se uma breve abordagem sobre os conceitos de gêneros textuais, numa perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. A importância do trabalho com os gêneros textuais nas escolas e as abordagens dos principais teóricos que vêm discutindo esse assunto nas últimas décadas; dentre eles: Bakhtin, Marcuschi, Koch & Elias e Bronckart.

No segundo capítulo, encontra-se a definição do gênero artigo de opinião, suas principais características, sua função social, seu suporte e sua importância em ser trabalhado na escola para que os alunos se tornem produtores críticos e autênticos de textos coerentes e coesos; a fim de praticar sua argumentatividade de forma autônoma e cidadã. Para tanto, deu-se um foco especial na argumentação, coerência e coesão.

O terceiro capítulo é dedicado a apresentação dos aspectos metodológicos que norteiam a elaboração de uma Sequência Didática. Assim como a importância do modelo de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly e suas contribuições para a produção de textos autênticos, coerentes e coesos produzidos pelos alunos; obdecendo, é claro, o que preconiza os autores supracitados.

O quarto e último capítulo, destina-se a proposição de uma sequência didática para elaboração de artigo de opinião, a qual poderá ser aplicada em turmas de nono ano do Ensino Fundamental. A proposta de SD será baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

O ser humano não se dá conta da infinidade de situações comunicacionais as quais está exposto ao longo de sua vida. Durante um único dia, uma pessoa pode se envolver em diferentes contextos e ambientes que exigem dela um comportamento linguístico específico, e a linguagem é um dos mais eficientes meios de comunicação, pois ela permite a interação entre os indivíduos, assim como altera o discurso de acordo com as necessidades do momento.

E foi a partir dessa constante necessidade que o ser humano tem de interagir e comunicar-se com o outro, que surgiram os gêneros textuais¹, os quais não podem ser numerados, visto que variam muito e adaptam-se às necessidades dos falantes. Entre as características dos gêneros textuais estão a apresentação de tipos estáveis de enunciados, além de estruturas e conteúdos temáticos que facilitam sua definição. Mesmo não podendo contá-los, é possível observar que eles possuem peculiaridades que permitem identificá-los e reconhecê-los entre tantos outros gêneros; segundo Koch & Elias (2009), isso se dá devido a nossa competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento desses gêneros textuais, sua caracterização e função.

É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não cantamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar. (KOCK & ELIAS, 2009, p. 54).

O estudo dos gêneros textuais teve maior atenção a partir do pensador russo Mikhail Bakhtin, considerado como referência para a pesquisa sobre gêneros na atualidade. Antes deste pesquisador, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura sem a devida preocupação com a “natureza lingüística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.280).

Podem ser destacados, também, como colaboradores nos estudos sobre gêneros: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, Ingedore Koch, Rosângela Hammes Rodrigues, Bronckart, entre outros.

¹ Os enunciados: gêneros textuais e gêneros discursivos, serão usados como sinônimos, pelo fato de não acharmos relevantes aos nossos objetivos, fazermos tal distinção.

Marcuschi (2010, p.19), aponta os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidade de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Segundo Miller (1984), os gêneros não devem ser concebidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social.

Percebe-se com isso, que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região ou cultura para outra.

O grande desenvolvimento da tecnologia, por exemplo, resultou numa série de novos gêneros que atendem às inúmeras situações comunicativas que surgiram, como o e-mail, as conversas por computador, os recados de whatsapp, etc. Esse desenvolvimento tecnológico está sendo essencial, principalmente nesse período de pandemia da COVID-19, em que os professores estão, cada vez mais, se valendo da diversidade desses gêneros (midiáticos), para ministrar suas aulas, online, e oferecer aos alunos excelentes alternativas de aprendizagem.

É notório, no entanto, perceber que os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variam por exemplo, do simples diálogo informal até as teses de doutorado. De acordo com Marcuschi (2008), “não há comunicação que não seja feita através de algum gênero”.

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Da mesma forma, Bakhtin (2000), afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um imenso repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

É justamente por isso, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que no ensino de Língua Portuguesa privilegiem os gêneros textuais, de maneira que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23, 24).

Com base nessa perspectiva, apontada pelos PCNs, é importante que, nesta pesquisa, sejam observadas com atenção, para a compreensão clara da definição de gêneros textuais, as abordagens de Marcuschi (2008), Bakhtin (2000), Koch & Elias (2009) e Bronckart (2012); dadas suas respectivas influências no campo dos estudos sobre gêneros, e é claro, citaremos outros autores consagrados que versam sobre esse tema.

Veremos na sequência, alguns autores que têm trabalhos importantes voltados para a questão dos gêneros discursivos; observaremos as contribuições feitas por Bakhtin, Marcuschi, Koch e Bronckart, sobre esse assunto.

1.1 Os gêneros discursivos segundo Bakhtin

Não se pode falar em gêneros, sem comentar a grande contribuição de Mikhail Bakhtin para os estudos sobre esse tema. Isso porque o filósofo russo é considerado uma das referências mais relevantes nos estudos sobre gêneros. Seus postulados sobre a linguagem estabeleceram um marco na linguística moderna e orientaram a maioria das teorias de enunciação conhecidas até hoje.

Gêneros de texto são as variadas formas que as pessoas e as organizações utilizam para se comunicar, para orientar, ordenar, interagir. Segundo Bakhtin (2000), o autor mais citado quando se trata de gêneros textuais, aprender a falar e a escrever significa aprender a construir textos, porque não nos comunicamos por meio de frases isoladas. E também não nos comunicamos por meio de redações, narrações, descrições (mais da escola que da vida), e sim por meio de textos.

Bakhtin dá início a seu estudo sobre os gêneros de discurso ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade se concretiza “[...] em forma

de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Essas atividades não são acidentais nem desordenadas, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma dessas esferas, não somente por seu conteúdo, seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. Essa formulação veicula um aspecto central da teoria do gênero do discurso segundo a visão bakhtiniana, a de que os gêneros possuem três dimensões constitutivas: primeiro, o conteúdo temático ou aspecto temático (objetos, sentidos, conteúdos), gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais; segundo, estilo ou aspecto expressivo (seleção lexical, frasal, gramatical), formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; e terceiro, construção composicional ou aspecto formal do texto (procedimentos, relações, organização), participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Por isso, analisar o enunciado como unidade concreta comunicativa significa primeiramente investigar as particularidades do gênero discursivo ao qual pertence, ou seja, deve-se levar em consideração o seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional.

Para Bakhtin (2000), o processo de interação cria enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de determinado campo da linguagem não apenas pelo seu tema e estilo, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O tema é, de acordo com Fiorin (2006), o domínio de sentido de que se ocupam os gêneros, e não apenas o assunto específico do texto. O tema deve ser único, sendo uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo, desde os elementos linguísticos até os não verbais. É o que pode tornar-se dizível por meio dos gêneros. Bakhtin (2006, p. 131) comenta que “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”

Quanto ao estilo, Fiorin (2006), nos diz que pode ser caracterizado como a seleção de meios linguísticos, ou seja, de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do

enunciado. Está relacionado à seleção e opção de vocabulário, preferências gramaticais, estruturas frasais, não só relacionados ao gênero, mas também ao autor.

Sobre a construção composicional, Fiorin (2006), relata como sendo o modo de organizar o texto, de estruturá-lo, apontando para suas formas de organização, as partes que o compõem e como elas se distribuem. Schneuwly & Dolz (2004), nos dizem que fazem parte da construção composicional os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero. Diz respeito à estrutura particular dos gêneros, aos aspectos textuais e formais, isto é, a forma de organização, a distribuição das informações, o padrão gráfico, as ilustrações.

Assim, os gêneros estão sempre ligados a algum tema, a um estilo, e a uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável, desde que usemos a língua.

Para Bakhtin:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Para o autor, esse contato direto, vivo e dinâmico com os gêneros discursivos é que nos faz assimilar e discernir uns dos outros para usarmos com eficiência no dia a dia; ainda segundo Bakhtin:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Em outras palavras, quem necessita se comunicar, não precisa, a cada vez, “inventar fórmulas”. Se não existisse essa relativa padronização, teríamos dificuldade de nos comunicar, tanto por escrito como na linguagem oral. É por isso que existem os gêneros de texto. Para facilitar a vida de quem quer se comunicar. Ao passar os olhos em um texto, mesmo antes de começar a sua leitura, o leitor já vai antecipando sua expectativa sobre o gênero de texto, observando a superestrutura, os contextualizadores e outros elementos linguísticos e não linguísticos. Depois, essa expectativa vai se confirmando, por meio da leitura, pelo estilo do texto e pelo modo de utilização da linguagem. Assim acontece com todos os gêneros de texto: ata, notícia, carta, convite, e-mail, conto, romance, artigo de opinião etc.

Percebe-se com isso, que os gêneros discursivos não são criados, a cada vez, pelos falantes, porém são transmitidos social e historicamente (BAKHTIN, 2000). Não obstante, os falantes contribuem, de forma dinâmica, tanto para sua preservação como para sua permanente transformação e renovação. Essa explicação atende ao critério de criatividade nos usos dos gêneros.

A teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por Bakhtin, leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação; segundo ele, só a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação. Para Bakhtin (2006, p. 115-116), "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação". Falamos sempre por meio de gêneros numa dada esfera de atividade humana, e é o contexto que determina as características do gênero a ser utilizado. "Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2000, p. 262).

Dessa forma, a alteração dos gêneros é, portanto, inevitável, pois estes estão relacionados às práticas sociais, de modo que as mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros. Sendo assim, é fundamental perceber o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças. A heterogeneidade dos gêneros é imensa, afinal, cada esfera da atividade humana produz gêneros que lhe são necessários.

Tendo em vista as incontáveis relações sociais presentes em cada cultura e como consequência a enorme variedade de gêneros, Bakhtin (2000), os divide em dois grupos: primários e secundários, levando em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). Os

gêneros primários, relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Outro aspecto que se observa nos gêneros primários é sua função imediata, a qual Rodrigues (2005, p. 169), chama “ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas)”.

Já os gêneros secundários, tratam-se, então, do uso mais elaborado da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas. Assim, os gêneros secundários se constituem como situações comunicativas mais complexas, pois estão “no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas medeiam as interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar etc” (RODRIGUES, 2005, p.169)

De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros secundários podem absorver e modificar os gêneros primários, justamente porque os secundários possuem um grau de complexidade maior.

Desta feita, quando um gênero primário é incorporado por um secundário, ele passa a fazer parte do gênero secundário e a sua relação com a realidade será também a partir de sua localização no gênero complexo. Bakhtin (2000), relata essa transmutação dos gêneros primários da seguinte maneira:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios(...). (BAKHTIN, 2000, p.281).

É importante lembrar que a matéria dos gêneros primários e secundários é a mesma: os enunciados verbais. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Ao analisarmos tais dimensões, temos de levar em consideração as condições sócio-históricas (tempo e espaço) e o conjunto de participantes que se utilizam do enunciado em questão, bem como de suas intenções.

Entendemos, então, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação,

oral ou escrita, recorreremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica.

Assim, segundo Bakhtin (2000, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

1.2 Os gêneros discursivos segundo Marcuschi

Luiz Antônio Marcuschi trata o estudo dos Gêneros Textuais como algo antigo. Marcuschi (2008), traça um histórico da primeira noção de Gênero Textual, ou Discursivo, mais sistematizada com Aristóteles, em que há três Gêneros de Discurso Retórico: discurso deliberativo (com a função de aconselhar ou desaconselhar), discurso judiciário (para acusação, defesa e reflexão sobre os fatos passados) e o discurso demonstrativo (utilizado para elogio ou censura), expresso em tempo presente.

A partir desse viés, Marcuschi apresenta sua definição de Gêneros Textuais da seguinte forma:

O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1994), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Neste sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Para Marcuschi (2008), os Gêneros Textuais são entidades sócio-discursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. Para ele é impossível não se expressar através de textos. Os Gêneros Textuais se configuram como textos sócio comunicativos utilizados no dia a dia. Com isso, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de Gêneros textuais.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Segundo Marcuschi:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Vemos desse modo, que os gêneros são bases lineares da comunicação humana. O falante utiliza vários gêneros espontaneamente durante a comunicação, percebendo ou não. Os gêneros refletem as nossas ideologias, visões de mundo, interações verbais, porque são históricos, culturais, sociais e revelam quem é o sujeito do discurso e a condição em que ele está inserido, mesmo que não percebamos isso.

Assim, linguagem, produção escrita e gênero textual se inter-relacionam na interatividade social.

Nesse sentido, os gêneros textuais são instrumentos que surgem em determinados momentos da história da humanidade para coordenar a comunicação diária; em geral, não conhecemos a origem da maioria dos gêneros, mas compartilhamos da noção de gênero como estrutura cognitiva e cultural da sociedade que estabelece relações de poder nas instituições. Posto que eles atuam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, pois estabelecem relações socio-históricas através de produções de referência que ultrapassam a justificativa individual.

É nesse sentido que Marcuschi diz:

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, pois, dizer que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Para que se possa entender melhor o termo Gênero, Marcuschi assegura que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas que se expressam em designações diversas, constituindo em princípio, listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Falamos, escrevemos, usamos a linguagem a partir de textos, pois é através deles que a comunicação acontece. Fazemos uso dos gêneros no dia a dia e a todo o momento, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 156), “[. . .] toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual”. Não há como desvincular a ação dos gêneros do nosso cotidiano. Sabemos, porém, que existe uma diversidade de gêneros textuais e cabe ao falante selecionar os que são predominantes em sua comunidade linguística.

Para Marcuschi (2008), os gêneros são diversos e eles podem ser apresentados de diversas maneiras, porém não perdendo a sua característica de gênero:

“Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros.” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Os gêneros textuais estão presentes em nossas atividades comunicativas diárias, são eles que nos ajudam a ordená-las e estabilizá-las. Segundo Marcuschi (2003, p. 19), os gêneros “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Apesar disso, são maleáveis, dinâmicos e práticos, por exemplo, o gênero textual carta, com o passar dos anos foi modificando-se e tornou-se o gênero textual e-mail, pois com o avanço da tecnologia são necessários novos meios de comunicação, por isso, os gêneros se adaptam de acordo com as necessidades dos indivíduos sociais.

Marcuschi (2010), ainda acrescenta que os gêneros não são instrumentos estanques, mas sim, eventos textuais bastante maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois, conforme as

necessidades e atividades socioculturais, estão sempre passando por transformações, assim como novos gêneros surgem a partir das inovações tecnológicas, o que justifica a quantidade de gêneros existentes hoje.

É, pois, neste contexto que surgem novos gêneros, os quais Marcuschi chama de gêneros digitais emergentes, oriundos da tecnologia digital, mais precisamente da Internet. Marcuschi (2004), define gênero textual como fenômeno social e histórico. Tal definição também pode ser estendida para os gêneros digitais, haja vista que surge dentro da chamada “esfera digital”.

Muitos deles já se consolidaram no nosso cotidiano como o email, o chat, o blog, os fóruns e as listas de discussão. Marcuschi (2004), busca responder a questionamentos sobre a originalidade e a função desses novos gêneros, cujas características são próprias e variadas. Hoje, não nos imaginamos sem acessar nossa caixa de mensagens eletrônicas, responder a inúmeras mensagens de Whatsapp, postar algo no Instagram ou comentar uma foto publicada nas redes sociais de um amigo, por exemplo. Tudo isso passa a fazer parte das atividades diárias.

Segundo Marcuschi (2004), existe uma linha muito tênue ao definir e identificar os gêneros digitais, devido a sua natureza tecnológica, onde as formas são várias e versáteis. Para Corrêa (2007, p. 926), gêneros digitais “demonstram uma transformação nos textos e na escrita do cotidiano das pessoas, os quais carregam em si, múltiplas semioses e um hibridismo entre a modalidade oral e escrita”. Como por exemplo o hipertexto, que para a autora é um novo conceito de textos com caráter interativo e participativo, que envolve elementos textuais, sons, imagens e links.

Marcuschi (2004, p. 29) nos diz que “em certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros como suas contrapartes prévias [...]”, ou seja, esses gêneros possuem um correspondente no meio impresso. O email teria como correlato a carta pessoal, o bilhete ou o correio; o chat aberto, conversações; a aula chat (aulas virtuais), aulas presenciais; o blog, diário pessoal, anotações ou agendas, dentre outros. (MARCUSCHI, 2004).

Sobre esses gêneros digitais, Corrêa afirma:

No contexto digital, essas características [conteúdo temático, estrutura compositiva e estilo dos gêneros] permanecem presentes nas variadas formas de linguagem, porém com a presença de novos elementos de interação e participação do leitor. Com o

advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são reutilizadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor. (CORRÊA, 2007, p. 928).

Da cultura essencialmente oral à cultura eletrônica em que se vive, pode-se observar que os gêneros se multiplicaram, sobretudo, os escritos que se ampliaram com a chegada da cultura impressa. Por isso que os gêneros textuais são expressões típicas da vida cultural e se caracterizam bem mais por suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais.

Como entidades sócio-discursivas, os gêneros manifestam, inclusive, as regras de funcionamento e até de controle da sociedade. Segundo Marcuschi (2008), nota-se que determinados gêneros expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos dando maior ou menor legitimidade ao discurso.

Quanto a isso, Marcuschi afirma:

“...os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. (MARCUSCHI, 2005, p.29).

Faz-se pertinente ressaltar, então, que não são os gêneros que controlam uma sociedade. Eles apenas materializam as ações comunicativas e estas é que são produzidas por determinada forma de organização social, o que reitera a idéia de gêneros como produtos sociais.

1.3 Os gêneros discursivos segundo Koch & Elias

Para Koch & Elias (2006), os gêneros textuais existem e em grande quantidade, e como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Para exemplificar, elas citam o e-mail ou o blog como práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas.

Baseando-se em Bakhtin, Koch (2004), defende a ideia de que os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. Ainda segundo Koch & Elias (2006, p. 102), “é essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que denominemos”.

As autoras justificam por competência metagenérica, a capacidade que os indivíduos possuem e que os permitem adaptar-se às diversas situações sociais no qual o texto se encontra. Para Koch & Elias (2006, p. 103), “a competência metagenérica orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos”.

A competência metagenérica, aparece, mesmo que de maneira implícita em Bakhtin, segundo o qual:

Na conversa mais desvolta, moldamos nossa fala às formas preciosas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p.301-302).

Koch & Elias (2006, p.101) entendem que os gêneros são “práticas sociocomunicativas”, que variam consideravelmente com o passar do tempo. As autoras ressaltam ainda que as pessoas podem fazer uso de gêneros diferentes e compreendê-los, mesmo que não saibam todas as suas características ou até mesmo que se trata de gênero textual.

Assim, percebe-se que os gêneros textuais são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário.

Nos dizeres de Koch & Elias

Afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero

textual em detrimento de sua função. Apenas chamamos atenção para o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma além de conteúdo e estilo. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 106).

Nesse caso, vale lembrar o tripé bakhtiniano, ou seja, que na construção de cada gênero discursivo se faz presente o tema (isto é, o conteúdo ideológico), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas enunciativas), sendo estes “selecionados” em conformidade com a esfera social e o contexto em que está inserido, uma vez que cada esfera de comunicação tem uma finalidade.

Assim sendo, todo enunciado necessariamente irá refletir uma condição específica de produção, bem como a finalidade que se propõe em cada situação particular de comunicação, e essa especificidade determinará o gênero discursivo a ser utilizado.

De acordo com Koch & Elias:

[...] todos nós, falantes/ouvintes/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos o hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções na mesa de bar. (KOCH & ELIAS, 2009, p.54).

No ato comunicativo, por exemplo, o agente usufrui da sua competência metagenérica ao escolher o gênero mais apropriado para a mensagem que será veiculada. É a competência comunicativa, que se desenvolve com a competência leitora, de escrita e de fala, que propicia aos indivíduos decidirem o que é mais ou menos adequado em uma prática social comunicativa.

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociosubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros [...]. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (KOCH, 2009, p. 55-56).

Koch & Elias (2006), caracterizam os gêneros segundo sua composição, conteúdo e estilo. A composição diz respeito à estrutura que é própria de cada gênero (são estáveis,

possuem uma forma de composição, um plano composicional), a forma como as informações são organizadas no texto. O conteúdo refere-se às características intrínsecas do gênero, e o estilo é particularidade própria de cada indivíduo, ao passo que este usa de determinado gênero para comunicar-se e o faz de forma única.

Assim, do ponto de vista da composição dos gêneros, Koch (2009), nos diz que se deve levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações.

Do ponto de vista do conteúdo temático as autoras discorrem:

Na poesia predomina a expressão dos sentimentos do sujeito, sujeito esse que fala de si e dá vazão a emoções, constituindo-se, preponderantemente, na primeira pessoa. Por sua vez, no artigo de opinião, veiculado em revistas e jornais, o conteúdo, geralmente, consta de acontecimentos de ordem política, econômica, social, histórica ou cultural, e raramente sobre acontecimentos ou vivências pessoais. Por último, na tirinha, o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 110).

Referindo-se ao estilo, acrescenta:

Na poesia, há a expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer; no artigo de opinião, geralmente, exige-se característica do estilo de comunicação formal, dirigida a um grupo privilegiado social, econômica e culturalmente; na tirinha, apesar da escassez do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor marcada, geralmente, por maior grau de informalidade. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 110).

Os gêneros textuais são essenciais à comunicação, dessa forma, entende-se a necessidade de compreensão dos gêneros como atividades sociocomunicativas e dinâmicas, com atenção aos aspectos funcionais. Percebe-se também, que apesar da pluralidade de estudos e linhas teóricas existentes, há uma concordância no que se refere à presença, construção, variação e função dos gêneros em meio aos discursos, e que face a necessidade comunicativa se estabilizam, e modificam-se no dia-a-dia.

Dessa forma, em todas as situações de comunicação da atividade humana são utilizados diferentes gêneros discursivos; esses não são escolhidos ao acaso; ainda que inconscientemente, a tendência é que escolhamos o gênero que melhor se adequa àquilo que pretendemos transmitir aos nossos interlocutores, e sempre com a intenção de obter um efeito sobre estes. Os gêneros estão sempre trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem;

as práticas sociais de linguagem, orais e escritas, vão estabelecendo modelos textuais, para serem usados em determinadas situações.

Em um primeiro entendimento, os gêneros discursivos seriam tipologias textuais estáveis; mas, como a vida social e as práticas de linguagem se modificam continuamente, esses padrões são apenas relativamente estáveis: alteram-se de acordo com as novas possibilidades e necessidades sociais.

De acordo com Koch & Elias:

[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 55).

Para a autora, os textos, orais ou escritos, que produzimos para nos comunicar, possuem um conjunto de características, e são estas características que determinarão seu gênero discursivo. Algumas destas características são: o assunto, quem está falando, para quem está falando, sua finalidade, ou se o texto é mais narrativo, instrucional, argumentativo, etc.

Os gêneros discursivos são realizações linguísticas que refletem a função comunicativa ou contexto sociointeracional no qual estão inseridos. Como afirma Marcuschi:

[...] são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Compreendendo a linguagem como resultado do desenvolvimento histórico-social de uma sociedade, e que esta está sempre em transformação, se desenvolvendo, aumentando sua complexidade, simultaneamente também os gêneros discursivos aumentam e se diferenciam acompanhando assim o desenvolvimento social e tecnológico.

Além disso, devemos levar em conta a ampliação da expressão gêneros, que se refere a textos verbais e não-verbais, o que tem provocado inúmeras discussões quanto à existência de uma variedade de gêneros que vão desde as esferas institucionais até as mais cotidianas. Outro

ponto a ser considerado é o fato de podermos encontrar gêneros que são próprios de mais de um domínio discursivo e que também assumem a forma de outros, de acordo com a necessidade de comunicação num dado momento, o que Koch & Elias (2006, p.114), chamam de “hibridização ou intertextualidade intergêneros”. Quanto a isso, a autora esclarece que os gêneros possuem organizações sequenciais diferentes, classificadas como tipos textuais, que formam a materialidade linguística de um texto, pois apresentam uma organização própria e se manifestam por meios linguísticos específicos.

Para Koch & Elias (2006), é possível observar uma sequência linguística predominante no texto (as sequências podem ser da ordem de narrar, argumentar, descrever, dialogar, inferir ou expor) muito embora ocorra a heterogeneidade tipológica, ou seja, quando um gênero apresenta mais de um tipo textual na sua produção. Segundo a autora, não devemos entender que gênero e tipo são identificações relativamente fáceis de serem realizadas, pois podemos encontrar casos em que um gênero traz características de outro ou um texto com mais de uma sequência tipológica.

No primeiro caso, Koch & Elias (2006), categorizam a mescla de um gênero com outro de intergenericidade e a presença de mais de uma sequência tipológica de heterogeneidade tipológica. Em ambos os casos, o uso social e a funcionalidade do texto não ficam prejudicados por essas mudanças, pelo contrário, o papel comunicativo do texto continua presente. Portanto, quando escolhemos um gênero ou tipo textual levamos em conta seus elementos estruturantes, pois na comunicação tanto se precisa do gênero quanto do tipo textual, uma vez que somente em conjunto eles cumprem suas funções sociais.

1.4 Os gêneros discursivos segundo Bronckart

Os gêneros se realizam empiricamente nas mais diferentes espécies de texto, orais ou escritos, que circulam em nosso uso cotidiano e são denominados de receita culinária, telefonema, carta, romance, artigo de opinião, manuais de instrução, bula de remédio, lista telefônica, notícias, dentre muitos outros. Para produzir qualquer um desses textos, o sujeito aciona, além de suas representações sobre a situação de ação linguagem, seus conhecimentos sobre os modelos portadores de valores de uso elaborados pelas sociedades anteriores, ou seja, os gêneros indexados disponíveis no intertexto Bronckart (2012).

A perspectiva teórica sócio-interacionista postula que a comunicação humana é realizada através de uma forma textual concreta, produto de uma atividade de linguagem em funcionamento numa dada formação social. De acordo com Bronckart (2012), as formações sociais elaboram os diferentes gêneros em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Para o autor, as formações sócio-discursivas designam “as diferentes formas que toma o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais” (BRONCKART, 2012, p. 141).

Ainda segundo o autor:

[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto). (BRONCKART, 2012, p. 137).

São realmente inúmeros os objetivos, interesses e questões específicas que a sociedade necessita satisfazer; e, para cada objetivo a ser satisfeito, as pessoas selecionam o gênero de texto apropriado. Assim, por exemplo, o jornal, para expressar sua opinião, serve-se do gênero editorial. Para informar fato novo, utiliza o gênero notícia. Um cidadão busca obter junto a um órgão público o que julga ser seu direito por meio do gênero requerimento. Já se o objetivo for registrar o que ocorre de importante durante uma reunião de pessoas, seleciona-se o gênero ata, ou memória de reunião. E as empresas, para se comunicarem a fim de atingir variados objetivos, podem se servir das cartas, dos e-mails, etc. Enfim, quando necessitamos alcançar algum propósito comunicativo, escolhemos o gênero de texto adequado para aquele propósito.

Dessa forma, a ação da linguagem, e sua função como mediadora das práticas sociais, no que se refere à análise da produção, compreensão, interpretação de enunciados orais e escritos, torna-se, assim, objeto de estudo relevante. Nesse sentido, Bronckart afirma que:

Toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (BRONCKART, 2012, p. 74).

Bronckart, tal como Marcuschi (2010), baseando-se também em Bakhtin, postula ainda que, se os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos determinados, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2012, p. 103). Por isso, para a realização de uma comunicação eficiente, é fundamental o conhecimento do gênero envolvido numa determinada prática social.

Bronckart, retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin – sob diferente enfoque –, e adota o projeto do interacionismo sócio-discursivo em que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes.

Assim, para Bronckart (2012, p. 72), “os textos 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.” Essa articulação favorece a ocorrência de textos de diferentes espécies, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares que constituem os gêneros. Isso tudo porque as pessoas têm guardadas em suas memórias coletivas as informações sobre os gêneros de texto que lhes são conhecidos. Bronckart denomina de **arquitexto** essa memória coletiva: “O **arquitexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 2012, p.100) (Grifo do autor).

Cada gênero textual possui um estilo próprio e está ligado a questões históricas e culturais, ou seja, à medida que a sociedade se transforma, as formas de comunicação também evoluem, contribuindo, assim, para o surgimento de novos gêneros.

Segundo a visão de Bronckart:

Todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação. (BRONCKART, 2012, p. 108).

Levando, então, em consideração as palavras de Bronckart (2012), é provável que os gêneros textuais não são definidos somente com base na estrutura, seguindo um padrão inalterável e constante no ato da comunicação, pelo contrário, os gêneros significam-se a partir dos valores a eles atribuídos, no ato da comunicação e interação social, a própria influência social define e contribui para o surgimento de um novo gênero, deixando de usar outro já existente.

Considerando que as produções de linguagem se relacionam com a atividade humana em geral, sendo necessário, portanto, delimitar as ações de linguagem na atividade coletiva, o autor considera que uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos.

Entretanto, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos. E, para explicitar a organização interna do texto, lança mão da metáfora do “folhado textual”.

Assim, o texto seria constituído por três camadas em sobreposição: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Bronckart considera que:

essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual (BRONCKART, 2012, p. 119).

As três camadas do folhado textual resumem-se da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, considerada por Bronckart como o nível mais profundo, constitui-se pelo plano geral – organização do conteúdo temático; pelas articulações entre tipos de discurso; pelas articulações entre tipos e sequências.

Essa primeira camada constitui uma releitura de Adam (1993), uma vez que Bronckart retoma as sequências textuais, mas atribui a elas estatuto discursivo. Por sua vez, os mecanismos de textualização, considerados de nível intermediário, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão. Já os mecanismos enunciativos, de nível superficial, são os responsáveis pela manutenção da coerência

pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos como a inserção de vozes nos textos, as modalizações.

Analisando, é possível perceber que os dois primeiros conceitos que sustentam o folhado textual ancoram-se em concepções originárias da Linguística Textual e da Gramática Tradicional, o que explica o fato de os seguidores do Interacionismo sócio-discursivo (ISD) adotarem a nomenclatura “Gêneros de Texto”, diferentemente de Bakhtin.

Segundo Bronckart (2012), o Interacionismo Sociodiscursivo tem por objetivo:

descrever os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural. (BRONCKART, 2012, p. 151).

Sob esse viés, o indivíduo pode apropriar-se do gênero para atuar e expressar em uma determinada atividade de linguagem. Esse modelo é determinado por uma situação de análise, o contexto de produção. Para o ISD, no entender de Bronckart:

as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de formações sociodiscursivas ... e nas quais participam agentes singulares, como sedes de ações de linguagem determinadas; os textos, como formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas..., permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto. (BRONCKART, 2012, p.149).

Em outras palavras, os gêneros são distribuídos socialmente pelos atores sociais de acordo com a necessidade contextual, são meio de comunicação sendo instrumentos apropriados pelos falantes para agirem no mundo e são disponibilizados após o uso como modelos, denominados de intertextos. Os espaços discursivos são definidos por Bronckart (2012), como sendo os segmentos que constituem um texto nos quais nos baseamos para que possamos elaborar um determinado gênero. Segundo Bronckart:

Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. ... chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de mundo

ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos. (BRONCKART, 2012, p. 151).

A análise do contexto de produção feita é no nível de ação de linguagem bem como de estrutura linguística e diferentemente das outras abordagens, o ISD considera o ambiente social no qual o indivíduo se insere para agir comunicativamente, o ensino da estrutura linguística não é suficiente para que a interação seja efetiva. Por este motivo, é necessária a análise do momento de produção de um gênero, pois ele é produzido contextualmente.

Bronckart (2012, p. 92), argumenta que para haver produção de gêneros de texto é necessária uma “base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas”. Dessa forma, o agente escolherá entre os modelos que ele possui em sua mente, qual é o melhor a ser utilizado de acordo com a situação vivida naquele momento. Para isso, ele irá movimentar o conhecimento prévio de mundo de duas formas.

A primeira forma de mobilização é o contextual ou pela análise do conjunto de parâmetros físicos, Bronckart (2008), qual é o contexto no qual ele se encontra no momento de interação e se isso irá influenciar na organização do texto.

A segunda forma são as representações do mundo temático e da mesma forma e/ou parâmetros sociosubjetivos e de que forma estes influenciam ou não no gênero novamente. O autor denomina essas formas como contexto de produção e este é determinado por fatores que estão em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social.

Segundo Bronckart, no contexto físico encontramos:

O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 2012, p. 93).

Vale observar que se a situação for oral, é possível que os dois, emissor e receptor, estejam no mesmo ambiente sendo possível que o primeiro receba resposta imediata se esse for o caso. Se for distante se tornará um interlocutor e se não houver necessidade de resposta não é interlocutor.

Já no mundo social há duas posições: o mundo social e o subjetivo nos quais respectivamente encontramos valores e a imagem que desejamos que o outro tenha de nós. Assim, de acordo com Bronckart, as situações do mundo social são:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido ... A posição social do emissor... qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso... A posição social do receptor... qual é o papel social atribuído ao receptor do texto... O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

Ainda para o autor, é necessário diferenciar o emissor do receptor de forma que são ambos os seres sociais e que preenchem um papel social, um único é responsável pela produção textual chamado de autor. Há outras vozes no texto que podem ser do próprio autor ou instituídas por outras vozes. Encontramos também a existência de uma mensagem que é recebida por um receptor e que tem uma função da linguagem. A produção de um texto possui objetivos infinitos e são influenciadas pela identidade do agente produtor desse texto. Os nossos conhecimentos sobre essas situações de interação são construídos por experiências de interação nas quais aprendemos a distinguir quais devemos ou não utilizar.

De acordo com Bronckart,

... a produção verbal real provém da escolha de um gênero textual que parece ser adaptado à situação, por meio de empréstimo ao arquitexto (em um processo de adaptação de um modelo textual), e pela exploração desse modelo, levando-se em conta as propriedades sempre particulares da situação de produção do actante (em um processo de adaptação desse modelo). (BRONCKART, 2008, p. 88).

É por meio da escolha do gênero que o indivíduo irá interagir socialmente em sua comunidade. As mudanças do gênero se dão por estas situações de produção, sendo que em cada situação o gênero se apropria de certo modo e pela sua situação histórica, Bronckart (2012), defende que o gênero se modifica ao longo do tempo.

Com isso, percebemos que os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem que precisam ser reconhecidas e apreendidas para serem usadas nas situações de interação. Nesse sentido, Bronckart afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo

fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2012, p.103).

O modelo de funcionamento dos discursos proposto por Bronckart (2012), permite a definição das representações do agente-produtor em relação ao contexto físico, social e subjetivo que permeia a interação em curso por pressupor os quatro parâmetros: o lugar de produção, o emissor, o receptor e o momento de produção (representação do mundo físico) e as representações do contexto sócio-subjetivo que também pressupõem quatro parâmetros: o lugar social, o papel social do enunciador e do destinatário, o objetivo e o conteúdo temático.

Bronckart (2012), nos permite analisar e descrever, através dos gêneros textuais, como as ações de linguagem se tornam mediadoras e constitutivas do social (onde interagem interesses diversos, valores e objetivos) e o modo como os interagentes avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto às razões para agir nas interações com os outros.

Através dessas observações, é possível vislumbrar que a Linguística Textual, no que diz respeito aos estudos dos gêneros, tem um longo caminho a percorrer. Cada pesquisa que surge sobre o assunto deixa uma porta aberta para mais uma investigação.

Como já disse Bakhtin, os gêneros atravessam o tempo, quer dizer, são tão antigos quanto a linguagem, uma vez que estão essencialmente envoltos em linguagem. E, por isso, desde Aristóteles, passando pelos estudos bakhtinianos e chegando às reflexões contemporâneas, também de outros campos da Linguística, a investigação sobre gênero textual vem-se tornando relevante e cada vez mais necessária.

Se gênero é o que as pessoas reconhecem como tal a cada momento do tempo; Bronckart (2012), eles são rotinas do nosso dia a dia, uma forma de agir no mundo através das diversas práticas sociais. Dessa forma, conhecer melhor o seu funcionamento e permitir que outros tenham acesso a esse conhecimento é contribuir para a formação de agentes sociais, isto é, de sujeitos que não sejam apenas receptores de gêneros, mas produtores competentes de linguagem.

A partir destas concepções de linguagens observadas acima, no que se refere aos gêneros discursivos, passaremos ao próximo capítulo, a fim de que possamos conhecer melhor o Gênero artigo de opinião, sua função, composição e principais características a serem observadas. Este capítulo, caracteriza o artigo de opinião, no sentido de contribuir para uma reflexão acerca da importância desse gênero enquanto instância interativa para o ensino

de Língua Portuguesa. Levou-se em consideração as concepções a partir de Bräkling (2000), Geraldi (2003), Perelman (2005), Perfeito (2005), Rodrigues (2005), Rosenblat (2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre outros.

2 ARTIGO DE OPINIÃO

O gênero artigo de opinião está presente em muitas esferas comunicativas: jornalística, religiosa, científica, filosófica, política, dentre outras. É um gênero de caráter sociodiscursivo que circula em inúmeros suportes e visa defender um posicionamento sobre uma determinada temática, relacionando um ponto de vista de um sujeito que pode ou não concordar com o tema abordado.

Conforme Rojo:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, 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. (BRAKLING, 1998 *apud* ROJO, 2000, p. 226).

A intenção aqui é fazer com que o interlocutor mude a sua opinião por meio da argumentação proferida acerca de um assunto polêmico. Esse gênero é de extrema importância para o desenvolvimento discursivo do produtor e/ou articulista, uma vez que faz parte da esfera do argumentar que visa defender um assunto geralmente controverso, fazendo uso de argumentos e contra-argumentos.

Ao observar essas características, percebe-se a importância em trabalhar o artigo de opinião na sala de aula com os alunos, pois os mesmos têm a oportunidade de se posicionarem de forma crítica acerca de temas polêmicos que aparecerem em seu meio social, possibilitando-os a se expressarem de forma adequada usando o poder da argumentação em variadas situações; além do mais, o professor ainda pode levá-los a reconhecer os traços linguísticos próprios desse gênero. Rojo (2000), procura identificar essas marcas linguísticas do artigo de opinião no nível textual (de composição); linguístico (de estilo) e do contexto (de produção). Outras marcas manifestam-se muitas vezes como: o discurso em terceira pessoa; o uso do presente do indicativo ou subjuntivo na exposição dos argumentos e contra-argumentos. Em relação aos articuladores argumentativos, esses elementos contribuem, dentre outras coisas, para a construção da argumentação.

Tudo isso, motiva o professor a trabalhar de forma efetiva, com esse gênero, em suas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para a formação crítica e cidadã de seus alunos que tendem a ser melhores leitores e produtores de bons textos.

2.1 O artigo de opinião em jornais e revistas

O artigo de opinião, já mencionado, é um gênero pertencente ao domínio discursivo jornalístico, presente em seções de opinião de revistas e jornais impressos ou virtuais, o qual desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores desses jornais e revistas impressos e de circulação online.

Segundo Melo (1985), podemos considerar artigo de opinião tanto os textos divulgados na imprensa de uma maneira geral, quanto uma matéria cujo autor desenvolve uma ideia a partir de sua opinião. O trabalho com esse gênero ajuda a estabelecer a comunicação, ampliar as ideias e pontos de vista, garante um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

Este subcapítulo caracteriza o artigo de opinião, a fim de contribuir para uma reflexão acerca da importância desse gênero enquanto instância interativa para o ensino de Língua Portuguesa. Levou-se em consideração as concepções a partir de Bräkling (2000), Geraldi (2003), Perelman (2005), Perfeito (2005), Rodrigues (2005), Rosenblat (2000) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre outros.

O artigo de opinião pode ser escrito por um jornalista, colaborador ou por um especialista (professor, pesquisador, político, profissional liberal). O articulista apresenta uma opinião, sustenta ou refuta opiniões anteriores com base no seu conhecimento e na leitura do real, com o intuito de convencer o leitor através da argumentação.

Bräkling, define artigo de opinião como:

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 (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Essa visão aponta, no estudo desse gênero, o fato dele ser propício à argumentação, onde se percebe que uma de suas funções principais é a emissão e defesa de um ponto de vista sobre um tema de interesse público.

No artigo de opinião, de acordo com a autora citada, evidenciam-se a dialogicidade e a alteridade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do outro e justifica suas afirmações, a partir de possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitadas pelo leitor.

Esse gênero pode abordar temas atuais de ordem social, econômica, política ou cultural relevante para os leitores. Segundo Rodrigues (2005), o artigo de opinião prioriza a análise dos acontecimentos sociais em si e a posição do autor.

A finalidade comunicativa do gênero é analisar, avaliar e responder a uma questão por meio da argumentação. Cada parágrafo contém habitualmente um argumento que dá suporte à conclusão geral.

Ainda segundo o estudo de Bräkling (2000), podem-se observar alguns traços linguísticos recorrentes no artigo de opinião, como a utilização do verbo, quase sempre, em terceira pessoa; o uso, principalmente dos tempos verbais do presente do indicativo ou do subjuntivo para a apresentação do tema a ser discutido; exposição dos argumentos e/ou contra-argumentos, com o objetivo de contextualizar o mundo narrado para o leitor; a utilização do pretérito ocorre, preferencialmente, em uma explicação ou apresentação de dados, ou ainda, ao trazer uma citação de outra pessoa para o interior do texto.

Rodrigues (2000), também ressalta alguns aspectos que envolvem a elaboração de um artigo de opinião e que são importantes para este estudo: o sujeito deve assumir discursivamente a posição de autor; ter em vista os possíveis leitores do seu texto; considerar os contextos, institucional e social, nos quais está inserida sua produção escrita; eleger o assunto a ser tratado; posicionar-se diante do assunto e até dar outras opiniões sobre o mesmo.

Dessa forma, para a produção de um artigo de opinião, é imprescindível que haja uma questão controversa a ser debatida, um tema específico que provoque uma polêmica em determinados grupos/contextos sociais, o que não deixa de ser verdadeiro, também, para alguns outros gêneros como os editoriais, carta de reclamação, resenha, etc.

Rodrigues (2005), afirma que, em relação à composição do artigo de opinião, uma das características é a heterogeneidade. A autora explica que, na configuração composicional do artigo de opinião, podem-se verificar também, além do tipo argumentativo, fragmentos de

outros tipos textuais como o descritivo, narrativo e injuntivo, utilizados como estratégias argumentativas.

Na defesa de sua posição, o produtor do artigo de opinião vale-se de argumentos que segundo Savioli e Fiorin (1996), podem ser de:

a) Argumento de autoridade: utilização de citação de autores renomados ou de autoridades no assunto, a fim de comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor do texto pretende defender. Como por exemplo, num artigo de opinião sobre a gravidez na adolescência, pode-se trazer a voz de um médico (ginecologista) ou outro especialista.

b) Argumento de consenso: utilização de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Exemplo: é consenso afirmar que o Brasil precisa de melhorias nas áreas da educação, saúde e segurança pública.

c) Argumento de provas concretas: exposição de fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações com o objetivo de comprovar a veracidade do que se diz. Exemplifica-se ao abordar o resultado positivo no Brasil com a implantação da Lei Seca, é possível citar os números da redução de acidentes e mortes no trânsito para dar suporte à opinião do autor favorável a essa lei.

d) Argumento de competência linguística: uso da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para a efetiva interação entre o autor e seu leitor.

Com a utilização desses argumentos, é evidente que o articulista do texto será bem avaliado por seus interlocutores e cumprirá a função primeira que é a de convencer e/ou persuadir o leitor quanto ao seu posicionamento.

Nota-se, contudo, que para interpretar esses textos, é indispensável identificar a postura ideológica do autor, os interesses a que serve, sob que circunstâncias e com que propósito foi organizada a informação exposta.

De acordo com Benites (2001), a leitura do texto jornalístico é primordial à formação do leitor crítico, já que o jornal exerce uma função polêmica, através da utilização de estratégias, que podem valorizar ou menosprezar determinadas características dos fatos. A autora ainda ressalta que todo jornal reserva seções ou páginas inteiras para artigos opinativos. Alguns seguem o enfoque ditado pelo editorial, outros, muitas vezes escritos em

primeira pessoa, expressam pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. Essas publicações, segundo a autora, possuem o propósito de estimular o debate.

A publicação de artigos, na imprensa brasileira, pode provocar inúmeros debates sobre os principais problemas do Brasil em diversas áreas, proporcionando ao leitor, o contato com várias tendências do pensamento contemporâneo. Por isso, conforme Benites (2001), muitos veículos atentam para a seleção do que será publicado para que diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto sejam contemplados, na forma de artigos assinados.

Além disso, conforme pondera Melo (1985, p. 95), o artigo “democratiza a opinião no jornalismo, porque permite o acesso das lideranças emergentes na sociedade ao veículo de comunicação”. Essa democratização, no entanto, deve ser analisada com certo cuidado, na medida que, nem todos os segmentos sociais existem como tais em nossa sociedade, pois nem todos têm acesso à essas informações.

Dessa forma, é importante observar o seu público alvo. Segundo Rodrigues (2005), o gênero em destaque possui um público-alvo homogêneo, privilegiado. É destinado a uma classe mais elitizada, haja vista que nos jornais/revistas destinados às classes populares não há a presença do artigo. Diante disso, a crítica afirma ainda que a diferenciação é vista como um trabalho de 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 diferentes condições sociais de investimento dos gêneros.

A partir dessas observações, verificaremos a importância em trabalhar o gênero “artigo de opinião” nas aulas de língua portuguesa; o qual faz necessário devido ser uma modalidade construída a partir da argumentação de seu produtor. Aspecto que contribui imensamente para o aprimoramento da capacidade do aluno elaborar pontos de vista, expor sua visão de mundo, evidenciar seus conhecimentos prévios sobre temas da atualidade na sua prática social, aguçar o seu senso crítico, e ainda desenvolver a habilidade de articular e defender opiniões, através de argumentos consistentes e pertinentes sobre assuntos que integram o contexto sócio-político-cultural no qual está inserido.

2.2 O artigo de opinião nas escolas

Partindo da concepção de que o ato de argumentar é inerente às atividades humanas, o uso do artigo de opinião, em sala de aula, leva o aluno ao uso argumentativo do discurso na

tentativa de persuadir o outro acerca de suas convicções. A construção de argumentos que possibilitem o convencimento incentiva o falante a conhecer profundamente o assunto debatido e isto, em sala, convoca o discente a participar ativamente: pesquisando, lendo, discutindo e acima de tudo, buscando utilizar os melhores argumentos para convencer o outro.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 p. 18), “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” e isso acontece com os alunos que buscam esta adesão quando defendem com precisão e determinação suas teses. Estas discussões são extremamente motivadoras para a busca de novas informações que possam ilustrar, esclarecer, ampliar os conceitos, definições e instrumentalizar o falante ao uso adequado dos termos.

Outro ponto bastante gratificante no desenvolvimento do estudo deste gênero, em sala de aula, é a disposição que os alunos demonstram em olhar o ponto de vista do outro com criticidade, buscando perceber a riqueza de argumentos que o texto apresenta, refletindo acerca do ato de convencer.

Desta forma, constrói-se um alguém crítico, uma vez que é necessário analisar o discurso com seus elementos argumentativos para poder verificar se há de fato noções de convencimento.

Adentrar no texto do outro com propósito de constatar o teor argumentativo não é tarefa fácil, mas de fundamental importância para a construção de sentido, já que o outro é peça chave no ato comunicativo; com isso, instaura-se o respeito mútuo, pois “para que uma argumentação se desenvolva, é preciso de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 20), envolvendo e alternando o grupo ora em orador e ora em auditório.

Sob a ótica de Bräkling (2000), a abordagem do artigo de opinião na escola, se configura a partir do contato do aluno com o referido gênero; pois o mesmo proporciona uma visão mais crítica da realidade, desenvolve um olhar diferenciado para determinados pontos de vista, bem como, possibilita de forma reflexiva, a construção de sua visão. 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.

Observa-se que, dentre tantos gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais, o trabalho na escola com textos argumentativos é indicado pela Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, p. 134), pois reconhece que os “gêneros jornalísticos –

informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. Ao se referir as habilidades, os alunos devem “identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles”. (BNCC, p. 141).

Assim, o gênero de sequência argumentativa viabiliza condições para que o aprendiz exerça seu papel de cidadão, dado que estes tipos de discurso, na visão de Rosenblat:

[...] parametrizam as regras e valores de grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem. Ao mesmo tempo, e dialeticamente, os valores se constituem na base para a tomada de posição em situações sociais que envolvem temas controversos (ROSENBLAT, 2000, p. 185).

É papel da escola, promover situações para que o aluno participe ativamente e criticamente da sociedade. E por isso, a BNCC (2017, p. 142) ressalta a importância dos alunos na “participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social”.

Ainda sob essa perspectiva de formação cidadã, a BNCC complementa:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BNCC, 2017, p. 138).

Dessa forma, essas aprendizagens, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), precisam estar postas em situações reais de intervenção, com início na escola, pois ela é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”.

Na visão de Bräkling,

as atividades de escrita necessitam privilegiar o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se

referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de ideias. (BRÄKLING, 2000, p. 223).

Cabe à escola a responsabilidade de promover práticas em que os alunos pensem sobre o mundo e utilizem a linguagem, de modo a garantir os saberes para o exercício da cidadania e a interação social.

É importante ressaltarmos que, assim como os demais gêneros, quando o artigo de opinião é levado para a sala de aula ele é naturalmente didatizado, pois passa por um processo cujos objetivos de leitura e escrita consistem, além dos objetivos originais do gênero, em ensinar habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a sua compreensão e elaboração textual.

Embora ocorra o processo de didatização, a produção desse gênero, no contexto pedagógico, torna-se relevante principalmente porque propicia a atuação social do aluno-produtor como sujeito que acrescenta, reafirma ou se contrapõe aos discursos existentes em seu contexto. Logo, para podermos ensinar esse gênero na escola, é fundamental atentarmos para as suas marcas linguístico-enunciativas.

Para Geraldi (2003), a análise linguística, juntamente com a leitura e a produção de textos, é a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva. Assim, o trabalho com a análise e a reflexão da língua constitui-se como uma prática fundamental para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa refletindo sobre seus diversos usos.

Perfeito (2005), assinala que a análise linguística se dá no sentido de se observar em um texto de determinado(s) gênero(s) o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicação e circulação...), no processo de construção de sentidos.

Assim, Perfeito (2005), compreende por análise linguística,

[...] o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) gêneros discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor). (PERFEITO, 2005, p. 36).

A autora sugere que a análise linguística de cada gênero seja trabalhada, de forma contextualizada, em dois momentos:

[...] - na mobilização dos recursos lingüísticoexpressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de aplicação de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeitoautor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão retomada, relação de sentidos e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p. 36).

Assim, na produção de artigo de opinião, deve-se levar em conta a leitura e a análise linguística, proporcionando aos alunos, no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, tornarem-se autores de seu próprio discurso, além de desenvolverem atividades de linguagem que envolvam as capacidades linguísticas e linguístico-discursivas. E é dessa forma, baseada na linguagem como forma de interação, que orienta o uso do texto na sala de aula, não só no que diz respeito à sua produção, mas também no ensino de língua como um todo.

Dessa forma, trabalhar o artigo de opinião nas aulas de Língua Portuguesa, requer do professor maior atenção e habilidades no trato com a argumentação, coerência e coesão nas produções dos discentes, já que os alunos estarão emitindo opiniões e sustentando-as na tentativa de convencimento de suas ideias.

Para tanto, veremos os estudos de Koch & Travaglia, Koch, dentre outros teóricos que versam sobre esse assunto nas próximas seções.

2.3 A argumentação

O estudo da construção argumentativa dos textos perpassa a atividade de colocar a língua em funcionamento. Assumindo a linguagem como um fenômeno histórico vinculado à vida social e a língua como interação, os enunciados (sejam eles orais ou escritos) refletem condições e finalidades específicas de cada campo da sociedade, ou seja, todo enunciado está organizado a partir de um determinado gênero em função de uma intenção comunicativa determinada pelos usos sociais. Assim, as escolhas feitas pelo enunciador, no ato da produção,

não são aleatórias – mesmo que possam ser vistas como inconscientes –, elas são antes, decorrentes das condições de instauração do discurso, Bakhtin (2000).

No processo de interação social, caracterizado pela argumentatividade, o falante sempre irá introduzir explicações, justificativas, apontamentos e comentários com a finalidade de estabelecer sua opinião e persuadir seu interlocutor.

Com o uso da linguagem, “o homem se apropria da língua” Koch (2008, p. 19) e a partir dessa apropriação, o homem conecta suas ideias e as unidades linguísticas para formar um enunciado que atenda a sua necessidade de interação em sociedade. Além dessa característica de interação, a linguagem também pode ser concebida como a representação do mundo e do pensamento e como meio de comunicação, Kock (2004).

A argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão

A argumentação faz-se presente nas atividades de linguagem através de vários recursos, dentre os quais se destacam os operadores argumentativos de ordem gramatical, como, por exemplo, os conectivos. Tais elementos, segundo Koch (2000), atuam diretamente na ideia a ser expressa no texto, estabelecendo conexões entre os elementos do texto e entre os interlocutores.

Koch (2000), e Guimarães (2007), ressaltam a utilização de outros operadores argumentativos igualmente importantes na construção dos textos, como os operadores que estabelecem ideia de adição, de conclusão, de comparação, de justificativa, e pressuposição, entre outros.

Além desses operadores citados, ao construir um texto dentro de um determinado gênero, é importante observar a sua organização e seu conteúdo temático, para cumprir as características que configuram discursivamente esse gênero, o que Bronckart (2012, p. 217), considera como “organização sequencial ou linear do conteúdo temático”.

No artigo de opinião, essa organização sequencial ou linear, ocorre por meio de uma sequência predominante, que é a argumentativa.

Para Bronckart (2012), a sequência argumentativa é aquela que, mediante a admissão de uma tese a respeito de um determinado tema, propõe-se dados novos, tidos como objeto de um processo de inferência, os quais orientam para uma conclusão ou nova tese. Essas sequências são “claramente orientadas pelo fim específico que se busca em relação ao

destinatário (fazê-lo compreender, convencê-lo, fazê-lo agir) [...]” (p. 242). O que enquadra o gênero artigo de opinião nesse tipo de sequência.

Essa sequência, de acordo com Bronckart (2012, p. 226), “[...] propõe uma constatação de partida”. A apresentação dos argumentos “[...] orientam para uma conclusão provável [...]” (p. 227). A apresentação de contra-argumentos “[...] operam uma restrição em relação à orientação argumentativa [...]” (p. 227). E a conclusão ou nova tese, são os “[...] efeitos dos argumentos e contra-argumentos” (p. 227).

A fim de posicionar-se criticamente diante de um tema, e elaborar os argumentos e contra-argumentos na produção de um artigo de opinião, conforme Bräkling (2000, p. 227), é preciso ter “uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”.

Buckta e Striquer (2015, p. 1345), explicam que no artigo de opinião, os mecanismos de conexão correspondem ao emprego, fundamental, das conjunções, por exemplo, “pois são elas que permitem a conexão e coesão entre as ideias propostas pelo articulista favorecendo a compreensão dos enunciados e demarcando o grau argumentativo do texto.” Nesse propósito, os operadores/conectores argumentativos são elementos linguísticos que “têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” Koch (2004, p. 18). E nesse sentido, confirmam Buckta e Striquer (2015, p. 1345), “[...] favorecendo a compreensão dos enunciados e demarcando o grau argumentativo do texto”.

Antunes (2010, p. 136), afirma que os conectores argumentativos “enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagem efetivados.” A autora ainda aponta que além dos conectores argumentativos, há também os organizadores e marcadores textuais, que “exercem a função de instaurar e indicar a ordenação dos diferentes segmentos do texto, seja esta ordenação espacial [...] ou de natureza temporal”.

2.4 A coesão

Redigir textos com proficiência é uma das mais contundentes provas de um bom desempenho linguístico por parte dos alunos. No entanto, essa atividade tem sido um desafio

para os estudantes na tentativa de construir uma manifestação linguística coesa e coerente e que atenda aos objetivos pretendidos.

Percebe-se que os alunos possuem uma quantidade de informações razoável sobre os mais variados assuntos. Porém, eles não conseguem elencar essas informações, estabelecer as correlações entre elas de forma coerente dentro do texto, utilizando os recursos argumentativos e articulando as ideias adequadamente, fazendo o texto progredir em torno da temática discutida.

Causam, também, dificuldades em boa parte dos alunos o desconhecimento de quais elementos atribuem textualidade a uma manifestação linguística; a não consideração dos elementos da interlocução no ato de produção; o desconhecimento das etapas de produção de texto e quais elementos deverão constar nos textos para que sejam definidos como bem formados ou não e, conseqüentemente, cumprir com o propósito comunicativo pretendido.

A coesão diz respeito à forma como os elementos sintáticos e gramaticais estão colocados no texto. Para Koch & Travaglia (1997, p. 13), “a coesão é explicitamente revelada através das marcas linguísticas, índices formais na estrutura das sequências linguística e superficial e que se manifesta na sequência linear do texto.”

Para Haliday & Hasan *apud* Koch & Travaglia (1997, p. 15), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recorrência ao outro”.

A coesão é a relação entre um elemento do texto com algum outro elemento necessário para sua correta interpretação. Cada ocorrência dessa relação denomina-se “elo coesivo”. É importante ressaltar que a presença de elos coesivos não é necessária nem suficiente para o estabelecimento da coerência, isto é, podemos ter textos coerentes com ou sem coesão bem como textos coesos, mas sem coerência.

A coesão textual caracteriza-se como sendo as articulações gramaticais existentes entre palavras, frases, orações, parágrafos e partes maiores de um texto, garantindo dessa maneira a unidade entre essas diversas partes que o compõem.

Koch, afirma que:

Costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também

linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente. (KOCK, 2009, p. 35).

A fala da autora, uma das principais referências no assunto, destaca a natureza linguística da coesão. Em outras palavras, é um fator mais relacionado à gramática e à conexão de orações e períodos no texto, tornando mais branda a sua identificação, análise, classificação e, conseqüentemente, o seu ensino.

Oliveira (2009), salienta o papel fundamental para a textualidade. A pesquisadora discute que a coesão pode ser definida como “o conjunto de estratégias de sequencialização responsáveis pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto”. A autora aponta que a coesão ocorre nos níveis semânticos e sintáticos, e que ela depende da “ativação do sistema léxico-gramatical” (OLIVEIRA, 2009, p. 195).

Vejam os seguintes mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão.

2.4.1 Mecanismos de coesão

Palavras como preposições, conjunções e pronomes possuem a função de criar um sistema de relações, referências e retomadas no interior de um texto; garantindo unidade entre as diversas partes que o compõe. Essa relação, esse entrelaçamento de elementos no texto recebe o nome de Coesão Textual.

Há, portanto, coesão, quando seus vários elementos estão articulados entre si, estabelecendo unidade em cada uma das partes, ou seja, entre os períodos e entre os parágrafos. Tal unidade se dá pelo emprego de conectivos ou elementos coesivos, cuja função é evidenciar as várias relações de sentido entre os enunciados.

A palavra texto provém do latim “*textum*”, que significa tecido, entrelaçamento. Expondo de forma prática, podemos dizer que texto é um entrelaçamento de enunciados oracionais e não oracionais organizados de acordo com a lógica do autor.

Há de se convir que um texto também deva ser claro, estando essa qualidade relacionada diretamente aos elementos coesivos (ligação entre as partes).

Para Halliday & Hasan *apud* Koch (1994, p. 19-20), há cinco mecanismos de coesão:

- a) Referenciação (pessoal, demonstrativa, comparativa).
- b) Substituição (nominal, verbal, frasal).

- c) Elipse (nominal, verbal, frasal).
- d) Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa).
- e) Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

A referenciação é um dos tipos mais utilizados em uma produção textual; graças a ela, evitamos repetições de termos, descuido que pode tornar desagradável a leitura de um texto.

Para Koch (1994), os elementos de referenciação são os itens da língua que remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Ao primeiro, chamamos pressuponente, e aos últimos, pressupostos. Essa remissão pode ser feita a elementos de dentro do texto (coesão endofórica), ou a elementos de fora do texto (coesão exofórica).

De acordo com a autora, o processo de referenciação pode ser:

- a) pessoal – feita por meio de pronomes pessoais e possessivos;
- b) demonstrativa – ocorrência por meio de pronomes demonstrativos ou advérbios de lugar;
- c) comparativa – realizada por via indireta, ou por meio de identidades e similaridades.

Na substituição, são empregadas palavras e expressões que retomam termos já enunciados através da anáfora. Ocorre quando um elemento é colocado em lugar de outro no texto.

Na visão de Koch (1994), a diferença entre referência e substituição se dá da seguinte forma: na referência, há total identidade entre o pressuponente e o pressuposto, ao passo que, na substituição, há uma espécie de redefinição do pressuponente.

A elipse ocorre por meio da omissão de uma ou mais palavras sem que isso comprometa a clareza de ideias da oração. O elemento omitido é facilmente recuperável pelo contexto.

A conjunção refere-se às ligações feitas entre os enunciados através dos elementos de ligação. Esse tipo de coesão possibilita relações entre os termos do texto através do emprego adequado de conjunções e preposições:

A coesão lexical se dá através da reiteração e da colocação. A reiteração refere a repetição do mesmo item lexical por meio de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. A colocação ou contiguidade diz respeito ao uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical.

2.5 A coerência

Denomina-se de coerência a capacidade de inteligibilidade de um texto, ou seja, a sua unidade de sentido. Em que só pode ser captado nas situações reais em que os fatos são ditos ou escritos, na comunicação efetuada entre pessoas.

Dessa forma, sendo o texto considerado na sua totalidade, a coerência é algo que se estabelece no ato comunicativo, considerando-se o contexto em que se dá a interação verbal: os interlocutores, o conteúdo da mensagem, a relação com outros textos, as intenções etc. Assim, a coerência é um princípio de interpretabilidade do texto conforme Koch & Travaglia (1997), Cavalcante (2016), ou dizendo de outro modo, é a coerência que permite que um texto seja compreendido ao ser lido ou ouvido.

Na concepção de Koch & Travaglia (1997), nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspectos considerados como definidores da coerência.

Para esses autores, a coerência refere-se ao todo do texto, uma vez que este constitui uma unidade de comunicação e não a frases isoladas e/ou retiradas de dentro do texto.

A coerência é necessária para que o texto possa ser percebido como um todo dotado de sentido por seu leitor/ouvinte e engloba todos os elementos que, de alguma forma, influenciam na construção dos sentidos do texto – elementos da interlocução.

Ela não depende apenas de fatores linguísticos, embora estes sejam muito importantes para a sua construção; mas depende principalmente, do resultado da ação conjunta dos níveis semântico, sintático, estilístico e pragmático e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto. Dessa forma, a coerência não se encontra apenas na superfície textual, mas também nos conhecimentos de mundo que são partilhados pelos interlocutores, nas regras socioculturais e em outros elementos da situação comunicativa.

Cavalcante (2016), corrobora com esta ideia ao afirmar que:

A coerência não está no texto em si; não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói a partir do contexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor, com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais e na materialidade linguística, confere sentido ao que lê. (CAVALCANTE, 2016, p.31).

A coerência tem a ver com o “todo” que é o texto, pois este é o produto final da interação entre os interlocutores. Assim, é importante salientar que não há textos coerentes em si mesmos.

Se o texto exerce na sociedade uma função comunicativa e interacionista, logo ele deve estar dotado de sentidos, sob o risco de não ser considerado um texto. Esse sentido é construído nas relações entre o autor, o texto e o leitor. Assim, todo texto exerce relações contextuais, constituído dos conhecimentos de mundo compartilhados entre o autor e o leitor, é isso que chamamos de princípio da coerência.

Conforme definem as linguistas Ingedore Koch e Elias (2006, p.186), “a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional”. Não podemos apontar uma coerência ou incoerência no texto aqui ou ali, pois os sentidos são resultados da interação autor/leitor envolvendo, dentre múltiplos fatores externos, uma intenção no autor (intencionalidade), uma reação por parte do leitor (aceitabilidade), os conhecimentos compartilhados (linguísticos, enciclopédico e mundo etc.), seleção lexical e uma configuração textual (gêneros textuais).

A coerência se refere basicamente a um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, vez que uma mesma manifestação linguística pode ser vista como incoerente por determinado usuário da língua, ao passo que para outro pode não o ser, porque, no ato de recepção do texto, o conhecimento de mundo do leitor exerce papel determinante na recuperação dos sentidos pretendidos pelo autor.

A coerência é global, uma vez que só se aplica ao todo do texto e não às suas partes separadamente. Isso acontece porque as frases que constituem o texto como um todo possuem uma carga semântica dupla e são duplamente modificadas pelas relações que estabelecem dentro do texto. Explicando melhor, uma palavra ou frase possui uma carga semântica natural; ao serem usadas em um texto e condicionadas por determinado contexto, essa palavra ou frase pode ter – e geralmente tem – o seu sentido alterado em virtude do tipo de relação que mantém com as outras partes do texto. Ela tanto pode ter o sentido modificado como também pode contribuir para modificar o sentido de outras palavras e/ou frases. Isso diz respeito aos atos locutório e ilocutório da manifestação linguística.

2.5.1 Fatores que interferem na coerência

No livro, “Texto e Coerência” (1997), Koch e Travaglia citam alguns fatores que interferem na coerência textual, dentre eles estão: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, contextualização, focalização, consistência e relevância. Sobre esses conceitos, discorreremos a partir de agora para entendermos onde se localizam os maiores problemas de coerência no texto.

Elementos linguísticos - Constituem o ponto de partida para os outros fatores de coerência. Mesmo o sentido não sendo depreendido apenas nas palavras “é indiscutível a importância desses elementos do texto para estabelecer a coerência” Koch & Travaglia (1997), até porque o importante não é só o que é dito, mas como é dito, e o modo como é dito indica as pistas para a interpretação.

Os fatores de natureza linguística, cujo funcionamento textual é o estabelecimento da coerência, são: a anáfora, as descrições definidas, o uso dos artigos, as conjunções, os conectores interfrásicos, marcas de temporalidade, tempos verbais, a repetição, a elipse, modalidades, entonação, subordinação e coordenação, substituição sinonímica, ocorrência de signos do mesmo campo lexical, ordem de palavras, marcadores conversacionais, os conceitos e mundos que se deflagram no texto, fenômenos de recuperação pressuposicional, fenômenos de tematização, tema/rema, tópico-comentário e marcas de tematização, fenômenos de implicação orientações argumentativas de elementos do léxico da língua, componentes de significados de itens lexicais. Nos textos das HQ, não raro encontramos várias vezes esses elementos.

Dessa forma, os autores afirmam que todo o contexto linguístico contribui para a construção da coerência e para a veiculação do sentido do texto.

Conhecimento de mundo - Segundo Koch & Travaglia (1997, p. 60), “o conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência”, porque, se um texto tratar de algo que não se conhece, o sentido não será estabelecido. Para Koch (1994), é o conhecimento de mundo que propicia ao usuário do texto a construção de um mundo textual, ao qual se ligam crenças sobre mundos possíveis e que passa pelo modo como o receptor vê o texto, como se referindo ao mundo real ou ficcional e que vai influenciar decisivamente se o leitor vai considerar o texto como coerente ou não.

Muitas vezes a falta de conhecimento prévio prejudica a compreensão, como alerta Kleiman,

Não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples pode trazer problemas de ordem linguística à compreensão de um texto. Por exemplo, quem não souber que a palavra colo da planta (isto é, aquela parte da planta a que a palavra colo se refere), não conseguirá seguir a instrução, extraída de um manual de jardinagem: “Não cubra o colo da planta para não causar apodrecimento” (KLEIMAN, 2002, p. 14).

Esses conhecimentos são armazenados na memória em forma de blocos, que se denominam modelos cognitivos:

a) *os frames*: conjunto de conhecimentos armazenados na memória, sobre um determinado conceito. Ex: Em um quarto de bebê deve ter berço, mosquiteiro, fraldas, chupeta, mamadeira, etc.

b) os esquemas: conjunto de conhecimentos que seguem uma sequência cronológica. Ex: acordar, ir ao banheiro, arrumar-se, tomar o café, etc.

c) **planos**: conjunto de conhecimentos que levam a alcançar uma meta, a realizar um objetivo, tendo os elementos numa ordem previsível que induz o receptor a perceber a intenção do emissor. Ex: plano para fazer uma monografia.

d) *os scripts*: conjunto de conhecimentos estabilizados, tradicionais. Ex: ritual de um casamento.

e) superestrutura ou esquemas textuais: conjunto de conhecimento da estrutura de um texto. Ex: narração: situação → complicação → ação ou avaliação → resolução → moral ou final.

Conhecimento partilhado - O mundo textual do emissor e do receptor, deve conter um certo grau de similaridade. Esse conhecimento determina a estrutura informacional do texto em termos do que se pode chamar de dado novo. O conhecimento de mundo deve ter pontos em comum, resultado da experiência cotidiana ou científica. A diferença entre os dois pode afetar a compreensão e criar problemas de coerência. O chamado conhecimento partilhado, determina a quantidade de informações que devem ser explicitadas ou não no texto. Os elementos já conhecidos pelos usuários constituem o dado, a informação já conhecida, e, a partir deste, tudo o que vier é o novo.

De acordo com Koch & Travaglia (1997), para que um texto seja coerente é necessário que haja um equilíbrio entre essas informações. Um texto não pode conter somente o dado,

(que pode ser de quatro tipos: a- elementos recuperáveis no texto; b- elementos que fazem parte da situação; c- elementos de conhecimento geral em dada cultura; d- elementos de conhecimento comum do produtor e do leitor.), se não seria incoerente de tão óbvio; e não pode ter somente o novo, pois seria incompreensível para o leitor que não tem as ‘âncoras’ para estabelecer os sentidos do texto.

Inferência – De acordo com Koch (2000), as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que possibilitam o estabelecimento de pontes entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios ou partilhados pelos interlocutores, sendo em grande parte responsável pela reconstrução dos sentidos que o texto explicita, ou seja, é o mecanismo pelo qual o leitor de um texto entende o que não está expresso, mas que pode ser deduzido a partir do que está escrito.

De acordo com Brown & Yule *apud* Koch & Travaglia:

inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que lêem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que estabelece uma relação entre duas idéias do discurso. (BROWN & YULE, *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 70).

O leitor deduz mensagens, supre lacunas, com base em conhecimentos prévios. Na verdade, os textos exigem que o leitor faça uma série de inferências para poder entendê-lo, caso contrário, seriam longos, se tivesse que estar explicitado tudo o que se deseja expressar.

Fatores de Contextualização - A contextualização constitui um dos fatores que fazem com que um texto seja coerente em uma determinada situação comunicativa. Dessa forma, o contexto também é responsável para estabelecer o sentido. Segundo Marcuschi *apud* Koch & Travaglia (1997), ela se estabelece por meio de elementos que podem ser de dois tipos: contextualizadores, ajudam a contextualizar o texto como: a data, o local, o vocativo, assinatura, timbre, etc. (na carta); e prospectivos, que relacionam-se ao conteúdo e à forma como: o título, a fotografia, o gráfico, disposição das páginas e conteúdo, etc. (em jornais); o que pode prevenir o leitor sobre o que será dito.

Focalização - A focalização se refere ao modo de ver o texto, tanto para quem produz a partir de um determinado ponto de vista, quanto para quem o recebe. Grosz *apud* Koch &

Travaglia (1997), propõe o conceito de focalização no diálogo oral, no entanto suas considerações são pertinentes também para o texto escrito.

falante e ouvinte, no diálogo, focalizam sua atenção em pequena parte do que sabem e acreditam, e a enfatizam. Assim, certas entidades (objetos e relações) são centrais para o diálogo e não só isto, mas também elas são usadas e vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto como o ouvinte interpreta. (GROSZ *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 82).

Dessa forma, o usuário da língua estabelece o seu foco a partir dos seus conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados e dos seus objetivos. Assim, a leitura de um texto que descreva o céu não é a mesma feita por um astrólogo, astrônomo ou por um poeta.

Os autores apontam que “o contexto em que se produz o texto pode também focalizar e especificar, por exemplo, o sentido de homônimos. Para ilustrar, observa-se a palavra “chave” que, somente através de um contexto, sabe-se o que significa: instrumento que aciona a fechadura, ferramenta de mecânico, o que permite solucionar um problema.

Koch & Travaglia (1997), demonstram uma correlação da focalização com a produção de texto.

No ensino de redação, quando dizemos ao aluno que deve delimitar o assunto e estabelecer um objetivo para o seu texto, estamos, na verdade, levando-o a focalizar o tema de um determinado modo. (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 75).

Cada produtor de texto estabelece um sentido a partir do seu foco; é dessa forma também que, ao aplicar um tema de redação em uma turma, os textos não se apresentam iguais, por causa da diferença de focalização. Esse é um dos exemplos que comprovam que o conhecimento dos fatores de coerência se relaciona intimamente com a redação e a interpretação de textos.

Consistência e Relevância - Segundo Giora *apud* Koch & Travaglia (1997), para que um texto seja coerente, é necessário que haja consistência e relevância. A consistência é a condição de que todos os enunciados não sejam contraditórios aos anteriores expressos no texto. A relevância é o fator relacionado à consistência, é a condição de que o conjunto de enunciados que compõe o texto seja relevante para o tema tratado.

Portanto, a coerência se faz presente no texto desde o sentido que o enunciador busca atingir (já que o enunciador quer que seu texto seja entendido), até a recepção e interpretação que um enunciatário fará dele. Ou seja, ela estará presente em todos os momentos em que esse texto for utilizado. Para tanto, “[...] a coerência não está apenas nos textos nem só nos usuários, mas no processo que coloca texto e usuário em relação numa situação”. Koch & Travaglia, (1997, p. 40).

Para os autores,

Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade significativa global. Portanto, tendo em vista o conceito que se tem de coerência, podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade [...]. (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 20-27).

E é óbvio que, cada pessoa tem um contexto histórico diferente, o que causa algumas diferenças às atribuições de sentidos que damos a cada palavra e conceito, por isso, um texto não é legível no mesmo grau por todos os leitores.

Porém, apesar de terem contextos diferentes, os enunciatários buscarão em seu conhecimento de mundo e em seu conhecimento partilhado com o enunciador encontrar alguma coerência no texto, buscarão colocar o enunciado em situações e contextos em que se faça pertinente.

Dessa forma, os estudos apresentados neste capítulo, leva em consideração o gênero “Artigo de Opinião”, com relevância na argumentação, coesão e coerência. Tem o objetivo de tornar o ensino do mesmo de maneira mais significativa. Assumindo um compromisso de realizar um trabalho, que não seja visto pelos alunos apenas como mais uma atividade de sala de aula, mas, principalmente, uma tentativa de fazê-los ver a argumentação como algo necessário para sua formação enquanto cidadãos capazes de posicionarem na defesa de um ponto de vista.

Uma vez que, através da argumentação, pode-se despertar o senso crítico do aluno, dar voz a ele dentro e fora da escola. Para que isso se torne uma realidade, é preciso antes de produzir um discurso argumentativo, estar atento às situações de produção, pois expor um argumento implica em considerar alguns aspectos importantes, entre eles: o que dizer, como dizer, a quem dizer, e fundamentado em quê. E com isso, percebe-se a importância de um

trabalho docente, no qual se dê o tratamento adequado a cada etapa do processo de aquisição em relação às competências argumentativas, pensando nas possíveis evoluções que se pode trazer para a produção escrita do artigo de opinião.

Esse trabalho, é claro, evidencia os aspectos sociocognitivos e interacionais que estão amplamente envolvidos no estabelecimento da coesão e da coerência que pressupõe uma concepção dialógica, heterogênea e interativa da língua; uma concepção de texto que implica aspectos linguísticos e contextuais; assim como a participação de sujeitos ativos, situados sociocultural e historicamente, e inseridos numa dada prática social.

Para tanto, o estabelecimento de um texto coeso e coerente concorrem não só dados do cotexto, mas também aspectos da interação entre os sujeitos da enunciação, a ativação de modelos cognitivos armazenados na memória e elementos contextuais, em particular de ordem sociocognitiva e interacional.

Assim, percebe-se que nessa perspectiva, a tarefa do professor se torna mais ampla, ao analisar textos mal sucedidos de alunos em relação à coesão e à coerência, os quais oferecem dificuldade para a atribuição de sentidos. Aqui, torna-se necessário que o docente considere não só os problemas que aparecem explicitamente na materialidade linguística, mas também que aprofunde sua análise em relação aos aspectos sociocognitivos e interacionais, procurando especificar onde se encontra a dificuldade do aluno em relação a esses dois critérios de textualização, na produção escrita de seu texto.

É necessário que, como leitor experiente, o professor, em suas devolutivas e orientações, proponha questões que façam o aluno pensar, por exemplo, sobre os modelos cognitivos que possui sobre determinado tema ou gênero e sobre aqueles que precisa construir ou ativar; sobre o contexto em que se insere a sua enunciação; ou ainda, sobre o compartilhamento de conhecimentos com seu interlocutor, necessário para a compreensão dos implícitos do texto.

Aqui estão, apenas algumas possibilidades de intervenção que demonstram serem necessárias para que o professor realmente oriente o aluno para a construção da argumentatividade, da coesão e da coerência de seu texto, provocando mudanças efetivas em sua aprendizagem e promovendo a proficiência escritora.

Acredita-se que, ao redimensionar a noção de argumentação, de coesão e de coerência, da perspectiva sociocognitiva e interacional, amplia-se também o escopo de atuação para o ensino e a aprendizagem da escrita. Afinal, nessa perspectiva, escrever é um processo

complexo que se realiza na interação entre sujeitos sociais que operam cognitivamente com o conhecimento e com a linguagem.

No próximo capítulo, abordaremos a sequência didática como estratégia de ensino para a produção de gêneros textuais. Como o foco principal deste trabalho é a argumentação, coerência e coesão na produção do gênero artigo de opinião, propomos uma SD adaptada dos autores genebrianos Dolz, Noverraz e Schneuwly, para contemplarmos as nossas atividades.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para início deste capítulo, retomamos a ideia do texto como objeto das aulas de Língua Portuguesa e a importância dos gêneros para uma prática escolar eficiente no que se refere ao trabalho com a linguagem, já que ela ocorre por meio destes.

No nosso fazer pedagógico, temos nos deparado com as dificuldades dos alunos de diferentes níveis no que diz respeito à reflexão e ao pensamento crítico frente a temas controversos de nossa sociedade. Quase sempre, ao serem interrogados ou convidados a se posicionarem sobre temas ou problemas do seu cotidiano, é frequente os discentes afirmarem não terem uma opinião formada; ou apenas reproduzirem opiniões sem a devida reflexão e sustentação argumentativa. Nesse contexto, é preciso insistir em ações didáticas que visem ao desenvolvimento da leitura e da escrita de artigos de opinião no ensino básico. Para desenvolver um trabalho que possa, de fato, trazer significativas contribuições, optamos por propor uma sequência didática com o gênero artigo de opinião.

A metodologia adotada para a produção deste estudo baseia-se nos pressupostos de pesquisa qualitativa, pois se tem a intenção de apresentar as contribuições advindas da prática de SD no auxílio ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no que se refere à argumentação, coerência e coesão na produção do gênero Artigo de Opinião.

Nossa metodologia de trabalho baseia-se na elaboração de uma sequência didática que abranja determinados conteúdos necessários para a produção de artigo de opinião voltado para turmas de 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Marabá, estado do Pará.

Levando em consideração que o professor não deve interferir no aprendizado do aluno de forma aleatória e impensada, surge o que os estudiosos suíços, Dolz e Schneuwly (2004), denominaram de Sequências Didáticas (SD); que são procedimentos encadeados de passos ou etapas, que abordam um gênero textual que se pretende ensinar. São ainda, atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo passo a passo, organizadas de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar em relação ao conhecimento dos seus alunos, que envolvem sempre, atividades de aprendizagem e de avaliação.

Conforme a própria nomenclatura indica, a SD é uma sequência de atividades distribuídas em módulos, os quais compreendem fases que, metaforicamente, podem ser

definidas como partes de um quebra-cabeça em que o êxito de sua ação está diretamente ligado ao alcance dos objetivos estabelecidos; isso só pode ser concebido diante da estruturação coerente e precisa da proposta inicial de SD, de forma clara e objetiva.

No início, a SD era proposta para clarificar conceitos de natureza linguística especificamente na língua francesa. Atualmente, a SD é proposta de forma a trabalhar determinadas temáticas de forma mais exploratória, levando em conta as habilidades dos alunos e sua máxima expressividade; o aluno é o agente ativo de seu próprio aprendizado.

Diante dessa perspectiva, o profissional da Educação necessita desenvolver habilidades didáticas e lançar mão de estratégias de ensino que sejam capazes de conciliar as necessidades educacionais dos alunos com as suas realidades; isso significa que se deve contextualizar a explanação dos conteúdos programáticos com a realidade dos alunos.

Assim, a promoção da motivação pela aprendizagem, especificamente de Língua Portuguesa, também parte das ações metodológicas docentes para que se encontrem estratégias que viabilizem a aproximação entre conteúdo e estudante, fazendo fluir o processo de ensino-aprendizagem de forma realmente significativa.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 96), a SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para eles, a sequência permite ao aluno escrever ou falar de uma maneira mais adequada em cada contexto social, pois sua finalidade é ajudar o mesmo a dominar melhor um gênero de texto, isto é, a SD permite o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do discente, de acordo com a situação, levando-o a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Além de perceber as regularidades de um determinado gênero, é preciso ter o que dizer para produzir o próprio texto; familiarizar-se com a estrutura é só o primeiro passo para compreender as especificidades de um gênero. Como afirma Bazerman (2011), na criação de uma identidade com a escrita de um determinado texto, as atividades inerentes ao seu contexto podem ser praticadas e revistas pelos produtores. No entanto, para que isso ocorra se faz necessário que eles entrem em contato com vários exemplares e passem a se identificar com o contexto de produção desse gênero.

Percebe-se que a SD é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática; um trabalho que começa com a leitura, proporcionando ao aluno o contato com diferentes gêneros discursivos, passando pela escrita, através de atividades de produção textual inseridas em contextos reais de interação e prosseguindo com

as diferentes formas de intervenção com intuito de amenizar as dificuldades dos alunos, produtores textuais.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor, segundo Dolz e Schneuwly é:

“criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Para sustentar essa premissa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõem que os gêneros sejam agrupados e ensinados de modo que o professor tenha em vista uma progressão e possa mostrar aos alunos os mais variados gêneros, orais e escritos, levando-os ao conhecimento profundo da temática e da forma composicional. Assim, ao adotar a sequência didática como uma ferramenta de ensino no trabalho com os gêneros textuais, o professor propiciará aos alunos o contato com a linguagem de forma consciente em variados contextos discursivos. Já que o trabalho com foco na produção de texto, acompanhado por meio de uma SD, conduz e planeja de forma organizada e gradual, passo a passo, o processo de ensino-aprendizagem, partindo do que o aluno conhece para chegar a conhecimentos que ele ainda não domina ou domina de modo insuficiente.

Assim, Uma SD deve ser estabelecida de forma a engajar todos os componentes envolvidos nela, em que todos tenham consciência da sua participação e de suas funções em prol do melhor desempenho na atividade.

Outro aspecto a ser destacado é que as sequências didáticas são propostas como alternativa à assimilação dos conteúdos ensinados, ou seja, uma proposta diferenciada do tratamento educacional tradicional, apresentada de maneira cativante, envolvente e com grande índice de bons resultados, pois, ao conseguir o envolvimento pleno do aluno em uma atividade, as chances de êxito educacional são elevadas, proporcionando a oportunidade de o educando superar dificuldades em seu aprendizado.

Para que uma SD atinja sua potencialidade, como estratégia de ensino, deve ser elaborada com bastante critério, pois o professor deve propor em seu planejamento a oportunidade de o aluno agir a favor de seu aprendizado, isto é, ele oferecerá condições plausíveis para que o educando possa apropriar-se de determinado conhecimento para poder,

assim, elevar seu nível de aprendizado. Portanto, a SD dá oportunidades para que o aprendiz se torne agente ativo de seu próprio aprendizado, sem que isso faça com que sua atuação como aluno seja subestimada; pelo contrário, o professor desempenhará a função de intermediário entre o aprendiz e o conhecimento.

3.1 Etapas da SD segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly

Como toda unidade didática, a SD apresenta uma estrutura organizada e dividida em etapas, com finalidades específicas e bem definidas. A estrutura básica da sequência didática consiste nas seguintes etapas: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos (1, 2, n...), e produção final, conforme nos mostra a imagem abaixo descrita pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



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

A apresentação da situação é a etapa em que o professor descreve de maneira detalhada a proposta de produção a qual os alunos serão submetidos. É o momento, também, em que se verifica o conhecimento prévio dos mesmos acerca do gênero a ser estudado. Será nessa etapa, que os participantes se familiarizarão com essa modalidade de texto; aqui, terão um primeiro contato com o gênero a ser produzido. Essa primeira etapa “é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

De acordo com os autores mencionados, a apresentação da situação é um momento delicado em que podem se distinguir duas dimensões cruciais:

A primeira, diz respeito a forma clara e definida com que o professor deve expôr aos alunos a apresentação do projeto coletivo de produção de um gênero textual, para que eles

compreendam da melhor forma possível a situação comunicativa na qual devem agir e qual problema de comunicação devem resolver ao produzir esse determinado gênero. Não se deve esquecer que, nesse primeiro momento, os alunos estarão cheios de dúvidas e farão vários questionamentos, aos quais, o professor deverá esclarecê-los.

A segunda dimensão, trata da preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. No caso do Artigo de opinião, por exemplo, os discentes deverão saber as principais características, estrutura composicional, suporte, público, linguagem, etc. Para os autores, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visando a aprendizagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

A produção inicial é o momento em que os alunos esboçam sua primeira produção do gênero apresentado, é o momento em que colocarão em prática, pela primeira vez, os elementos abordados na apresentação da situação, em outras palavras, é a concretização da proposta apresentada em que eles demonstrarão suas dificuldades e seus acertos. Esse momento é muito importante para o professor, pois é nessa etapa que ele irá avaliar as capacidades já adquiridas pelos discentes, e além do mais, servirá de norte para orientar o planejamento das atividades previstas, reformulando e adequando a sequência didática às reais necessidades da turma.

Nesse sentido,

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.101)

Assim, nesse primeiro momento de observação e análise das adequações e inadequações dessa produção inicial, tem-se um processo de avaliação formativa, de caráter diagnóstico e investigativo, com único objetivo de identificar as dificuldades e propor meios para solucioná-las através dos módulos, previamente planejados na SD.

Realizada a primeira produção, iniciam-se as atividades com os módulos, etapa para observar as dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos dando-lhes instrumentos necessários para superá-las e assim conseguirem êxito na produção final. As dificuldades, podem se referir à representação da situação de comunicação; à elaboração de conteúdos; ao planejamento do texto; à realização de texto; à utilização da linguagem etc. O número de módulos será determinado pelas necessidades dos alunos, mediante o diagnóstico feito na primeira produção. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades de cada módulo devem tratar das capacidades necessárias para o domínio de determinado gênero, no nosso caso, o artigo de opinião.

Em relação a esse caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação, os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que:

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segundo a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem “impressionista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 110)

Dessa forma, fica evidente que, o trabalho com os módulos é extremamente importante para o êxito do estudo com os gêneros textuais, pois configura-se como um meio sistemático em que o discente pode avaliar sua própria produção. Nesse *interim*, a heterogeneidade da turma é um aspecto levado em consideração pelos autores citados, pois esse fator enriquece ainda mais as aulas, é claro, fazendo algumas adaptações.

A modularização é um trabalho de decomposição do gênero de forma a fornecer aos alunos um conjunto de suas especificidades. Nesse momento, a produção de um texto é decomposta em partes e assim, os alunos se apropriam de diversos textos, produzindo-os. Para os autores supracitados, os estudantes precisam ter contato com diferentes atividades, as quais possibilitem também o acesso a metodologias diversificadas, que oportunizem o melhor resultado dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das ações discursivas e linguísticas concebidas em cada módulo a partir do gênero trabalhado.

Vale ressaltar que, esse conhecimento não se adquire momentaneamente, ele vai se construindo paulatinamente através das atividades aplicadas nos módulos de aprendizagens. Além disso, a aquisição dessas normas e técnicas contribuem para a reflexão e regularização das ações de linguagem proporcionada pela SD.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é importante que esses conhecimentos adquiridos ao longo da SD sejam registrados em uma lista de constatação/controle, o que proporcionará aos alunos condições mais concretas para sintetizar o que compreenderam acerca do gênero textual estudado.

A lista de constatação é, pois, um instrumento regulador da aprendizagem, a partir dela o professor terá condições de intervir na produção textual do aluno. Desse modo, o processo de escrita e reescrita torna-se uma atividade dialógica e modular em que as inadequações presentes na primeira produção do aluno, de forma sequenciada, são contornadas. Nesse contexto, considera-se a refacção como parte integrante da produção textual.

Por fim, é realizada a produção final da SD. Nessa etapa, os alunos têm a oportunidade de pôr em prática os aspectos estudados em cada módulo. Aqui, a lista de constatação, mencionada anteriormente, ganha enorme importância, pois dão aos alunos a possibilidade de rever o que aprenderam e o que ainda precisam aprender. Além do mais, a lista funciona como reguladora no processo de reescrita do gênero textual estudado.

A produção final, também, é um parâmetro para uma avaliação somativa, por meio de uma intervenção objetiva sob critérios e normas explícitas, que devem ser compreendidas pelos alunos indicando se houve êxito sobre os aspectos trabalhados durante a SD.

O capítulo seguinte, será a apresentação da proposta de Sequência Didática a ser aplicada, posteriormente, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de Marabá – PA; tendo em vista que, devido a pandemia da COVID-19 e a paralização das aulas, nas escolas públicas, não foi possível a aplicabilidade da mesma.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo, será apresentada uma proposta de sequência didática a ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental referente à produção textual do gênero artigo de opinião. Assim, os professores das escolas públicas, da rede municipal de Marabá, poderão ter acesso a um material pedagógico que possa fazer a diferença para o ensino-aprendizagem em produções de textos argumentativos.

A proposta da SD em questão é composta por uma unidade didática, a qual objetiva promover uma prática que possibilite, aos alunos, o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da competência linguística referente à coerência e coesão aliadas à compreensão da estrutura do artigo de opinião.

4.1 Argumentação, coerência e coesão na produção do artigo de opinião

4.1.1 Contexto de utilização

Levando em consideração que, no ensino fundamental, os alunos encontram muitas dificuldades para argumentar e escrever textos argumentativos, principalmente do gênero Artigo de Opinião; e conhecendo de perto esta realidade, há anos, e procurando solucioná-la de alguma forma, foi que se objetivou apresentar esta unidade didática no intuito de desenvolver a capacidade argumentativa de alunos do fundamental II, principalmente alunos do 9º ano das escolas públicas do município de Marabá, por meio de um trabalho com o gênero Artigo de Opinião.

A intenção de organizar essa proposta de trabalho, com esse gênero, busca explorar, nos textos selecionados, seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, pretendendo ainda, que os alunos superem suas dificuldades de leitura e argumentação e coloquem em prática tudo o que for assimilado na SD proposta.

Como resultado, esperamos que os alunos consigam ter mais segurança na produção escrita do gênero Artigo de Opinião, maior domínio e clareza argumentativa e que suas produções sejam bem mais coerentes e coesas. Para dar conta do proposto, sustentaremos nossas reflexões nos estudos dos gêneros discursivos fundamentado nas teorias, já vistas nesse

trabalho, de Bakhtin, Marcuschi e Bronckart e na proposta metodológica da SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

4.1.2 Objetivos

4.1.2.1 Geral

➤ Apreciar o gênero artigo de opinião, com a finalidade de que os alunos possam desenvolver estratégias linguístico-discursivas para a produção do gênero em estudo, de modo a se posicionarem com argumentos claros e precisos, tornando-se sujeitos críticos e autênticos de seus discursos; tendo como proposta metodológica a realização de uma Sequência Didática (SD) na abordagem do gênero.

4.1.2.2 Específicos

➤ Analisar o artigo de opinião como espaço de circulação de vários discursos, refletindo sobre eles a fim de que os alunos se posicionem criticamente diante dos fatos, acontecimentos: concordando, discordando ou complementando-os;

➤ Constatar que o artigo de opinião se constitui enquanto instrumento para a prática da cidadania e que só acontece quando há posicionamentos do leitor em torno dos acontecimentos, quando se deixa suas impressões discursivas;

➤ Identificar as principais características do artigo de opinião;

➤ Apontar as várias estratégias argumentativas para persuadir o leitor na sustentação de uma tese;

➤ Interpretar os vários tipos de argumentos e os efeitos de sentidos que eles podem causar no leitor;

➤ Reconhecer que a coerência e a coesão são elementos fundamentais para a produção de textos eficientes.

4.1.3 Conteúdo

Língua Portuguesa – Práticas de leitura, interpretação/compreensão e escrita de gêneros textuais, além do estudo e reflexão sobre a argumentação, a coerência e a coesão no artigo de opinião.

4.1.4 Turma

Aula para o nono ano do Ensino Fundamental

4.1.5 Tempo estimado

20 horas-aula para a sequência planejada. (aulas de 50 minutos cada)

4.1.6 Previsão de materiais e recursos

Quadro, pincel, apagador, notebook, datashow, laboratório de informática com acesso à internet, jornais, revistas, imagens, vídeos, etc.

4.1.7 Desenvolvimento

Levando em consideração a proposta dos estudiosos de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD inicia-se pela situação comunicativa que corresponde à descrição detalhada da tarefa oral ou escrita que os alunos devem realizar.

Para os autores, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visando a aprendizagem a que está relacionado”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Dessa forma, é essencial deixar claro para os alunos o gênero que será abordado, o suporte, os destinatários e demais envolvidos na produção inicial, assim como planejar os conteúdos que serão trabalhados para auxiliar a produção final dos alunos na construção de textos eficientes tanto na argumentação quanto na coerência e coesão dos artigos de opinião. Informá-los, também, que o produto final será publicado nos suportes: mural escolar e blog da escola (sugerir outros); para que possam ser vistos e lidos por outros interlocutores além dos que frequentam o ambiente interno da escola.

Elaboração das aulas

1ª e 2ª aula: Apresentação da situação comunicativa

Objetivos:

- ✓ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero artigo de opinião;
- ✓ Enfatizar as principais características do artigo de opinião.

Atividades a serem realizadas:

- 1- Com revistas e jornais em mãos e em trio, os alunos irão se familiarizar com os gêneros comuns a esses veículos de informação, manuseando-os e refletindo sobre.
- 2- Solicitar a leitura de alguns textos presentes nos jornais e revistas, observando a variedade de textos publicados.
- 3- Localizar o texto que os alunos julgarem ser um artigo de opinião.
- 4- Pedir que os alunos, oralmente, leiam os textos selecionados e justifiquem o motivo pelo qual consideraram tal texto como artigo de opinião.

Caso seja necessário, o professor(a) deverá intervir nas respostas dos alunos, complementando-as ou corrigindo-as para melhor entendimento do gênero.

Em seguida, o professor(a) poderá fazer alguns questionamentos a respeito do gênero artigo de opinião:

- ❖ Em quais suportes podemos encontrar esse tipo de texto?
- ❖ Quem os escreve?
- ❖ Para quem é escrito?
- ❖ Quais os principais objetivos do artigo de opinião?
- ❖ Qual é sua estrutura composicional?

Aqui, é importante considerar as respostas dos discentes e intervir em outras que necessitem de mais esclarecimentos para torná-las claras e coerentes com o que se propõe.

3ª e 4ª aula: Continuação (situação comunicativa)

Objetivos:

- ✓ Apresentar aos alunos artigos de opinião para leitura e reflexão a respeito dos mesmos;
- ✓ Identificar as principais características do gênero em estudo;
- ✓ Refletir sobre a estrutura composicional do artigo de opinião;
- ✓ Motivar os discentes para a produção inicial de um artigo de opinião.

Atividades a serem realizadas:

Nestas duas aulas, o professor(a) fará a retomada dos assuntos desenvolvidos na aula anterior de maneira que o aluno perceba que há uma sequência organizada de estudo para compreensão e produção do artigo de opinião. Assim, poderá dá continuidade à SD, de maneira planejada, orientando os seguintes passos:

1- Distribuir aos alunos cópias do artigo de opinião “Chega de violência” e pedir a leitura em voz alta, por voluntários; deixando-os informados que nos artigos de opinião costuma se apresentar o posicionamento do articulista acerca da temática que problematiza as discussões, os suportes por onde esse gênero costuma circular, a questão polêmica (controversa), além de chamar atenção para a estrutura composicional do mesmo.

CHEGA DE VIOLÊNCIA!

Aluna Débora de Sousa Magalhães

A violência contra a mulher no Brasil vem aumentando assustadoramente. A cada 12 segundos, uma mulher é violentada, dados altíssimos se comparados aos outros países. 61% das mulheres assassinadas são negras e 36% dos casos acontecem ao final de semana por seus parceiros. As leis deveriam ser mais rígidas para os que cometem esses tipos de violência, ou então, chegaremos a números ainda mais alarmantes.

Muitas mulheres se casam e depositam toda sua confiança em um relacionamento conjugal, com a certeza de serem felizes. Elas se unem e acreditam ter encontrado o amor de sua vida. Depois vêm os filhos, surgem os problemas financeiros e as brigas começam a aparecer. Logo pensa em separação, mas desistem ao imaginar que não teriam capacidades de viverem sozinhas.

Seus ferimentos são muitos. Além dos físicos, existem os traumas psicológicos com sequelas para o resto da vida. O que falta ainda para as mulheres terem o seu valor é coragem de denunciar os abusos sofridos. Elas precisam fazer isso não pensando na consequência de suas denúncias, mas sim, na solução desses problemas.

Em 2006, foi aprovada a Lei Maria da Penha com intuito de proteger mulheres de agressões, mas poucos foram os seus avanços. A violência ainda continua em diversos lares. Os casos de agressões são praticados, em sua maioria, por seus parceiros, namorados, ex-companheiros ou até parentes.

Para ajudar as vítimas dessa violência desenfreada, é necessário ter mais delegacias, casas de apoio para as mulheres e projetos públicos que incentivem a participação da comunidade em denunciar os crimes e protegê-las. As leis também devem ser mais rígidas e punir com mais justiça os agressores. Oferecer um apoio psicológico tanto à vítima como também ao agressor seria um meio de amenizar tais atos de abuso. Apoio é o que elas mais precisam, pois não é fácil conviver com a violência dentro da própria casa.

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/08/chega-de-violencia-aluna-debora-de.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.

2 - Informar aos alunos que, em grupos, discutam as seguintes questões e coloquem as respostas em seus cadernos:

- ❖ Qual o tema do artigo de opinião lido?
- ❖ Localize, no primeiro parágrafo, a tese defendida pela autora;
- ❖ Que fatos desencadearam a discussão sobre a violência contra as mulheres?
- ❖ Localizar no texto uma opinião e um fato;
- ❖ Enumerar os fatos utilizados pela autora;
- ❖ Qual é a proposta de solução apresentada, na conclusão, para solucionar o problema?

Mais uma vez, é necessário que o professor (a) ouça as devidas respostas e contribua com algumas interferências (se for o caso) para melhor entendimento e análise do texto.

3 –Entregar uma cópia do segundo artigo de opinião, intitulado “Geração do celular”, e pedir uma leitura silenciosa do mesmo.

GERAÇÃO DO CELULAR



Inaê Soares da Silva

O uso do celular é considerado atualmente o maior entretenimento dos brasileiros, tem ocupado quase a metade das horas vagas da população e especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas. Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro, seja na rua, na praça, com os amigos e até mesmo no trabalho. As pessoas precisam aprender ter mais contato com o mundo real.

As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros ou para uma conversa com os amigos. Adultos chegam do trabalho já vão conferir as últimas atualizações dos aplicativos de relacionamentos e até idosos estão aderindo à nova tecnologia. A cultura da população está mudando e isso preocupa.

Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário. O que veio para aproximar, acabou afastando. As redes sociais estão fazendo as pessoas antissociais umas com as outras. A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o “bom dia”, “por favor”, são raros.

Temos que incentivar às crianças, aos adolescentes e até aos adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas *selfies* e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor.

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/09/interpretacao-de-texto-artigo-de.html>. Acesso em 18 mai. 2020.

4- Solicitar aos alunos que após a leitura silenciosa, juntem-se em grupos para discutirem as seguintes questões relacionadas ao artigo lido:

- ❖ Qual o assunto do artigo?
- ❖ Qual a finalidade do texto?
- ❖ Identificar a tese defendida pela autora;
- ❖ Enumerar as opiniões da autora no texto;
- ❖ Qual a estrutura composicional do artigo lido?
- ❖ Quais palavras (conectivos) dão coesão ao texto?
- ❖ Que proposta de solução foi evidenciada na conclusão?

5- Dado um determinado tempo, o professor(a) pode pedir aos alunos que se posicionem em círculo para uma roda de conversa sobre as questões abordadas. Em seguida deve apresentar um quadro-síntese dos elementos composicionais do artigo de opinião; tais como: título (atrativo), situação problema (apresentação da polêmica), desenvolvimento da situação (argumentação e ponto de vista) e conclusão (reafirmar o ponto de vista e orientar para possíveis soluções do problema), por fim, explicar que essas características serão estudadas e discutidas nos encontros seguintes, visto que há a necessidade de dar-lhes instrumentos para trabalharem com o gênero em estudo.

6- Ao término desta aula, o professor(a) deverá informar que no próximo encontro, os alunos irão compor sua primeira produção do artigo de opinião, a qual irá nortear as atividades seguintes da SD.

5ª e 6ª aula: Primeira produção do artigo de opinião

Objetivos:

- ✓ Apresentar a situação comunicativa que motivará a produção inicial dos alunos nesta SD;
- ✓ Solicitar aos alunos a primeira produção do artigo de opinião no intuito de verificar os conhecimentos prévios que eles têm, relacionados às características desse gênero, do tema que será abordado nesta SD, a maneira como utilizam os operadores argumentativos e os conectivos em suas produções.

Atividades a serem realizadas

Para iniciar esta aula, o professor(a) deve fazer algumas reflexões sobre essa primeira produção, lembrar que ela irá nortear o desenvolvimento da SD, isto é, a partir das dificuldades observadas e encontradas nesse primeiro momento, é que serão planejados os módulos seguintes na tentativa de amenizar ou solucionar as dificuldades encontradas nessa etapa; e que a turma, no processo de produção do primeiro texto, leve em consideração as discussões realizadas anteriormente sobre o artigo de opinião, bem como a leitura e reflexões sobre esse gênero, além de suas principais características.

Dessa forma, será importante lembrar a situação e o contexto de produção aos alunos, procurando situá-los numa interação real de uso da linguagem e que essa atividade não deverá ser compreendida como uma etapa imposta; que seu objetivo não é atribuição de notas, ao contrário, ela servirá para prepará-los para a utilização dos recursos linguísticos de forma segura na modalidade escrita.

1- O professor(a) entregará dois textos que servirão de apoio para os alunos na primeira produção do artigo de opinião;

Texto I

O que é “Fake News”?

Fake news são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras. Não é uma piada, uma obra de ficção ou uma peça lúdica, mas sim uma mentira revestida de artifícios que lhe conferem aparência de verdade.

Fake news não é uma novidade na sociedade, mas a escala em que pode ser produzida e difundida é que a eleva em nova categoria, poluindo e colocando em xeque todas as demais notícias, afinal, como descobrir a falsidade de uma notícia?

No geral não é tão fácil descobrir uma notícia falsa, pois há a criação de um novo “mercado” com as empresas que produzem e disseminam *Fake News* constituindo verdadeiras indústrias que “caçam” cliques a qualquer custo, se utilizando de todos os recursos disponíveis para envolver inúmeras pessoas que sequer sabem que estão sendo utilizadas como peça chave dessa difusão.

– Infelizmente é muito comum o uso das primeiras vítimas como uma espécie de elo para compor uma corrente difusora das *Fake News*. Assim, aquelas pessoas que de boa-fé

acreditaram estar em contato com uma verdadeira notícia, passam – ainda que sem perceber – a colaborar com a disseminação e difusão dessas notícias falsas. Mas não é impossível detectá-las e combatê-las, há técnicas e cuidados que colaboram para mudar este cenário, sendo a educação digital uma ferramenta para fortalecer ainda mais a liberdade de expressão e o uso democrático da internet.

Professor Doutor Diogo Rais

Fonte: <http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>. Acesso em 18 mai. 2020.

Texto II



Fonte: <https://academiadojornalista.com.br/producao-de-texto-jornalístico/como-identificar-fake-news/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

2- Em seguida, será distribuída, aos discentes, uma folha impressa com orientação da proposta da primeira produção do artigo de opinião a ser realizada;

Nesse momento, o aluno produzirá um artigo de opinião de acordo com seus conhecimentos a respeito do tema “*Fake news*”.

O professor(a) lerá em voz alta as orientações e esclarecerá eventuais dúvidas que os alunos possam ter; além, é claro, de ficar à disposição dos mesmos para qualquer auxílio que seja necessário. Ao final da aula, o professor(a) recolherá os textos produzidos.

Unidade Escolar: _____

Disciplina: _____

Docente: _____

Atividades a serem realizadas

Para trabalhar essas duas aulas, o professor(a) deverá levar os alunos para a sala de informática no intuito de pesquisarem o tema *fake news* em vários gêneros (notícia, charges, artigos de opinião, blogs, etc). Deverão selecionar algumas notícias sensacionalistas, umas verdadeiras e outras falsas para apimentar o debate.

1- O professor(a) deve iniciar essa aula fazendo alguns questionamentos aos alunos:

- ❖ O que vocês sabem sobre as *fake news*?
- ❖ Vocês já compartilharam *fake news*?
- ❖ Qual o objetivo da produção de *fake news*?
- ❖ Por onde essas mensagens circulam?
- ❖ Como identificar uma informação falsa?
- ❖ Há leis que criminalizam a produção e divulgação de notícias falsas?

2- Após esses questionamentos, solicitar que os alunos pesquisem, na internet, todas essas informações para uma posterior discussão sobre esse tema.

3- Feita a pesquisa no laboratório, convidar a turma, para que em círculo, possa expor sua opinião, levando em consideração as informações obtidas.

O professor(a) deve ouvir atentamente as reflexões dos alunos e acrescentar ideias pertinentes; informar que *fake news* são manchetes sensacionalistas, que apelam para o lado emocional, causam indignação, surpresa, comoção e se espalham mais comumente por redes sociais e aplicativos de mensagens. Essas notícias se abastecem dos conteúdos mais acessados. Ressaltar que é importante analisar o que se lê, refletir a respeito, pesquisar em outras fontes e não compartilhar sem antes verificar a procedência e a veracidade da informação.

4- Dividir a turma em grupos e entregar para eles o artigo de opinião “Cuidado com as fake news”, para que os mesmos possam analisar o contexto de produção desse artigo.

CORREIO BRAZILIENSE

Opinião

Artigo: Cuidado com as fake news

Roberto Fonseca

postado em 13/03/2020 04:15



O **coronavírus** entrou no dia a dia do brasileiro. Depois da decisão do governador Ibaneis Rocha de suspender aulas, shows e eventos esportivos por cinco dias, a pandemia da Covid-19 tornou-se o assunto mais comentado na capital federal. É o tema principal nas rodas de conversa em bares, restaurantes, padarias, salões, barbearias e, claro, os grupos de WhatsApp. E é justamente aí onde está o perigo. Em tempos de rápida circulação da informação, é preciso todo cuidado para não disseminar fake news nem gerar pânico na população.

Hoje, cerca de 125 milhões de smart- phones têm o WhatsApp instalado em todo o país. Estudo recente do Instituto Reuters, o Digital NewsReport 2019, revela que 53% dos usuários do aplicativo no Brasil o utilizam como fonte de informação. Entre as mídias sociais, perde apenas para o Facebook (54%). Ou seja, é uma ferramenta poderosa para se comunicar com a população.

Como o coronavírus é um tema de amplo interesse da sociedade, notícias são compartilhadas a todo instante. A reboque, passaram a circular vídeos, áudios e PDFs com informações sobre a doença. Muitos textos são assinados, apesar de que não há garantia nenhuma da autenticidade da informação. Outros são apócrifos. Se a fonte não for comprovadamente confiável, a chance de ser uma informação manipulada é grande.

Por sua vez, há boas iniciativas em curso no uso do aplicativo. A Secretaria de Saúde do DF, por exemplo, tem um número de WhatsApp para envio de mensagens da população. Não é nenhum SAC ou canal para tirar dúvidas dos usuários, mas, sim, um espaço exclusivo para atendimento a profissionais e à população, no caso de dúvidas e notificações dos casos

suspeitos de coronavírus e outras doenças. Basta mandar uma mensagem para (61) 99221-9439. É possível até pedir atendimento domiciliar.

Colaborador do Centro Berkman Klein para internet e sociedade da Universidade de Harvard, o sociólogo James SiguruWahutu é uma das principais vozes da comunidade acadêmica sobre o risco de disseminação de mentiras e imprecisões factuais em assuntos do cotidiano. Em artigo, defende a tese de que a enxurrada diária de notícias, cheias de pânico, está prestes a entrar em alta velocidade de disseminação. Portanto, desconfie. Sempre. Opte por fontes confiáveis.

Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/03/13/internas_opiniaio,833950/artigo-cuidado-com-as-fake-news.shtml. Acesso em 18 mai. 2020.

5- Após a leitura, direcionar algumas questões para os grupos discutirem:

- ❖ Quais características presentes no texto nos dão pistas de que é um artigo de opinião?
- ❖ Qual é o tema abordado?
- ❖ Quem escreveu esse texto?
- ❖ Suporte em que foi publicado?
- ❖ Quem são os possíveis interlocutores?
- ❖ Qual o objetivo do texto lido?
- ❖ Contexto em que foi produzido o artigo?

Neste momento, a turma deve socializar as ideias discutidas nos grupos e o professor(a) deverá complementar com informações necessárias.

9ª e 10ª aula: A estrutura composicional do artigo de opinião

Objetivos:

- ✓ Conceituar, coletivamente, o artigo de opinião;
- ✓ Identificar a estrutura composicional do gênero artigo de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão)
- ✓ Diferenciar opinião de argumentos;
- ✓ Reconhecer a tese e a questão polêmica no texto;

Atividades a serem realizadas

1- Levar os alunos ao laboratório para assistirem ao vídeo sobre a estrutura do artigo de opinião encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRxTGOJGwBY&t=8s> orientá-los para anotar as informações, sobre o assunto, em seus cadernos.

2- Em seguida, devem reler o artigo “Os perigos das *fake news* na era da informação”, (texto entregue no dia da escrita da primeira produção do artigo de opinião).

O professor(a) pedirá que os alunos, em grupos, revejam suas anotações sobre o vídeo, assistido no primeiro momento, e a partir da leitura do artigo “Os perigos das *fake news* na era da informação”, identifiquem:

- ❖ A autora deixa claro, no primeiro parágrafo, o assunto sobre o qual pretende discutir?
- ❖ Você considera que o tema abordado é causador de polêmicas?
- ❖ Há no texto opiniões da autora? Identifique-as;
- ❖ Quais argumentos ela usa para sustentar suas ideias e defender seu ponto de vista?
- ❖ Há contra-argumentos nesse texto? Segundo o vídeo assistido, o que é um contra argumento?
- ❖ Na conclusão do artigo, a autora dá sugestão de como solucionar o problema? Descreva-a.

3- Realizar a correção dessa atividade de forma oral, enfatizando a relação existente entre: tema - ponto de vista - argumentos – conclusão e as partes que compõem o artigo de opinião: introdução (apresentação da tese), desenvolvimento (exposição de argumentos e contra-argumentos) e a conclusão (apresentação de soluções ou retomada da tese).

11ª e 12ª aula: A argumentatividade no artigo de opinião

Objetivos:

- ✓ Identificar os diferentes tipos de argumentos presentes nos textos opinativos;
- ✓ Compreender os mecanismos de convencimento presentes em cada tipo de argumento;

✓ Propiciar a identificação dos diferentes tipos de argumentos que aparecem em um artigo de opinião, especialmente, o de autoridade, o de exemplificação, o de provas concretas e o de causa e consequência, bem como sua importância dentro do movimento argumentativo.

Atividades a serem realizadas

- 1- Apresentar o vídeo, sobre os tipos de argumentos aos alunos, encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=smk18zSe2qU> orientando que os mesmos façam as devidas anotações do que acharem importante;
- 2- Apresentar e discutir o quadro com os tipos de argumentos:

Tabela 1: Tipos de Argumento

ARGUMENTOS	EXPLICAÇÃO
De Autoridade	Ajuda a sustentar sua posição utilizando citação de autores renomados ou de autoridades no assunto, a fim de comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vezes reforçam o que o produtor do texto pretende defender.
De exemplificação	Relata um fato ocorrido com ele ou com alguém para dar um exemplo de como aquilo que ele defende é válido.
De provas concretas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.
De princípio ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente incontestáveis.
De causa ou consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência do outro.

Fonte: Autor, 2020.

3- Entregar uma cópia do artigo “Pandemia de mentiras” aos alunos e pedir que façam grupos de quatro ou cinco alunos;

“Pandemia de Mentiras”

Os riscos da disseminação de notícias falsas sobre saúde

Por RAPHAEL TROTTA | MÉDICO OFTALMOLOGISTA E CEO DO IMEDICINA
09/09/20 - 03h00

A disseminação de notícias falsas na saúde ganhou ainda mais amplitude com a pandemia do novo coronavírus, seja ela por indicações de procedimentos que prometem eliminar a doença, pela promoção de medicamentos sem eficácia comprovada, ou por recomendações de comportamentos que são mais prejudiciais do que benéficos. Isso é preocupante porque tais boatos podem afetar diretamente a vida das pessoas.

A comunidade de mobilização online Avaaz selecionou nove afirmações sobre o novo coronavírus e as apresentou aos entrevistados, sendo que duas estavam corretas e sete continham conteúdos falsos. A pesquisa mostra que 94% dos brasileiros entrevistados tiveram acesso a pelo menos uma notícia falsa sobre o novo coronavírus. O levantamento revela, ainda, outro dado preocupante: sete em cada dez brasileiros acreditaram em pelo menos um conteúdo falso sobre a pandemia. O WhatsApp aparece como a principal rede social na distribuição de fake news. Especificamente nessa rede, 59% das pessoas viram, no mínimo, uma declaração enganosa sobre a doença.

É notório que, em situações de medo e incerteza, as pessoas tendem a acreditar em conteúdo que ofereça conforto, segurança, sentimento de alívio e de esperança. Todavia, os efeitos de tais notícias – sem comprovação científica – podem levar a escolhas e decisões nocivas à saúde, com danos graves ou, até mesmo, irreversíveis.

Em anos passados, por exemplo, foram disseminadas informações de que vacinas contra sarampo, febre amarela, poliomielite e gripe continham composições químicas prejudiciais, causando danos à saúde de quem era vacinado. Em função disso, os órgãos públicos responsáveis pela área de saúde relataram considerável diminuição no número de pessoas imunizadas, situação perigosa em épocas de surtos e epidemias.

O combate às fake news na saúde é um grande desafio que a sociedade tem pela frente. Lutar contra essa “pandemia de mentiras” passa a ser um dever de cada pessoa. Começa por

cuidados simples, como checar o endereço de uma página na internet antes de compartilhar uma notícia. Outros dados a serem conferidos são a reputação do veículo, a citação de dados científicos e a data de publicação.

Outra estratégia para garantir a confiabilidade da notícia é acessar os meios digitais de médicos especializados. Sites, blogs ou redes sociais dos profissionais contêm dados cientificamente validados pela comunidade médica e são fontes sérias e fidedignas. Em caso de dúvidas, a pessoa pode, ainda, entrar em contato com o profissional e esclarecer incertezas, com a garantia de que a informação vem de origem crível.

Como a saúde tem sido, sem dúvida, uma das áreas que mais sofrem com fake news, principalmente neste período de pandemia, torna-se fundamental conferir a veracidade da informação antes de compartilhar. Do contrário, a pessoa estará ajudando a causar dúvidas e conflitos e gerando ansiedade e medo nas pessoas. Todos temos direito a escolhas e opiniões, mas é imprescindível que isto se faça com base em fontes confiáveis.

Fonte: <https://www.otempo.com.br/opiniao/artigos/pandemia-de-mentiras-1.2382069>. Acesso em: 19 out. 2020.

4- O texto deverá ser lido em voz alta por voluntários; após a leitura, o professor(a) deve pedir que, de acordo com as informações adquiridas sobre a argumentação, os alunos possam refletir sobre:

- ❖ Quem escreveu o texto? Qual sua relação com o tema abordado no artigo?
- ❖ Qual é a tese defendida pelo autor?
- ❖ Qual(is) opinião(ões) o autor defende?
- ❖ Quais são os argumentos usados pelo autor para defender seu ponto de vista?
- ❖ Que tipo de argumento dá mais credibilidade a um texto?
- ❖ Identifique os tipos de argumentos que o autor utilizou para sustentar suas ideias (de autoridade, de exemplificação, de provas concretas, de princípio ou crença pessoal, de causa ou consequência);
- ❖ O autor utiliza contra-argumento em seu texto? Se sim, identifique-o.
- ❖ O texto apresenta solução para o problema? Qual(ais)?

O professor(a) poderá fazer a correção dessa atividade de maneira oral, se preferir; porém, deve reforçar a importância dos tipos de argumentos para a produção de textos eficientes.

13ª e 14ª aula: Praticando a argumentação

Objetivos:

- ✓ Reconhecer e utilizar argumentos e contra-argumentos nos textos;
- ✓ Produzir parágrafos com argumentos de autoridade, de consenso, e de causa e consequência;
- ✓ Propiciar a pesquisa e a leitura de memes como fonte da argumentação;

Atividades a serem realizadas

A primeira aula deverá acontecer no laboratório de informática. Para a realização dessa primeira atividade, os alunos poderão usar os tipos de argumentos estudados anteriormente.

Se o professor(a) preferir, pode selecionar e entregar para cada grupo dois ou mais memes (ou charges), para realizarem essa atividade sem a necessidade de irem à sala de informática.

1- Levar os alunos para a sala de informática com intuito de pesquisarem memes e ou charges para que em grupos, justifiquem suas escolhas, escrevendo em seu caderno argumentos e contra-argumentos que caracterizem esses textos escolhidas.

Essa atividade poderá ser corrigida ainda na sala de informática, analisando os argumentos produzidos pelos alunos.

2- De volta a sala de aula, o professor(a) entregará uma charge, previamente escolhida, e orientará que, em grupos, os alunos produzam um texto sobre a mesma. Devem recorrer a todas as informações que obtiveram no decorrer dessa SD para a construção do texto.



Fonte: <https://blogdoafm.com.br/charge-ultimo-dia-do-ano/>. Acesso em 19 jan. 2021.

3- Após a realização da atividade de produção, um voluntário de cada grupo fará a leitura em voz alta para a classe. No final, o professor(a) fará as considerações gerais a respeito dessa atividade.

15ª e 16ª aula: Coerência e coesão no artigo de opinião (Os operadores argumentativos)

Objetivos:

- ✓ Conhecer os principais operadores argumentativos de acordo com as concepções de Koch, 2009;
- ✓ Estruturar textos de forma coerente e coesa;
- ✓ Refletir sobre os elementos responsáveis pela coesão dos parágrafos e construção do sentido do texto;
- ✓ Evidenciar o funcionamento interativo das conexões no texto para que desenvolva habilidade na compreensão da construção textual;
- ✓ Verificar a compreensão dos alunos a respeito dos principais operadores argumentativos.

Atividades a serem realizadas

1- Levar para sala de aula um vídeo sobre coerência e coesão encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=UxC_LkaHzRs. Pedir aos alunos que fiquem atentos às informações e anotem o que acharem importante sobre o tema abordado;

O professor(a) poderá complementar as informações relacionadas à importância da coerência e coesão na produção textual do artigo de opinião.

2- Entregar aos alunos cópias dos principais operadores argumentativos, para que os mesmos analisem sua importância na construção dos textos.

Tabela 2: Operadores Argumentativos

Operadores	Principais	Exemplos
Oposição: São aqueles que interligam ideias que se contrapõem	mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, senão, embora, conquanto, ainda que, mesmo que, mesmo quando,	<i>Eu gosto de sorvete, MAS estou gripado.</i>

	apesar de que, se bem que, malgrado, não obstante, inobstante, em que pese etc.	
Operadores de adição: são aqueles que aglutinam trechos com sentidos complementares, que não se contrapõem	São eles: e, nem, também, não só... mas também, mas ainda, como também, ademais, outrossim, além disso etc.	<i>Eu NÃO SÓ vou ficar, MAS TAMBÉM dormirei aqui.</i>
Operadores de conclusão: são aqueles que denotam uma conclusão em relação ao que foi dito anteriormente.	São eles: logo, portanto, então, assim, enfim, conseqüentemente, por isso, por conseguinte, de modo que, por fim etc	<i>Eu não tenho dinheiro. LOGO, não irei sair hoje.</i>
Operadores de explicação: são os operadores que representam uma explicação sobre o que foi citado antes.	São eles: pois, porque, que, porquanto etc.	<i>Eu não posso comer lasanha, POIS tenho alergia a queijo.</i>
Operadores de conformidade: são aqueles que fazem referência a algo ou alguém.	São eles: conforme, como, segundo, consoante, de acordo com etc	<i>SEGUNDO Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.</i>
Operadores de condição: sugerem uma condição para a realização de algo.	se, caso, desde que, contanto que, exceto se, salvo se, a menos que, a não ser que, sem que, uma vez que (com o verbo no subjuntivo) etc.	<i>SE fizer bom tempo amanhã, eu vou.</i>
Operadores de finalidade: são aqueles que denotam a razão pela qual algo acontece.	a fim de que, para que, que, porque (= para que) etc.	<i>Eu bebo água A FIM DE QUE não fique desidratado.</i>
Operadores de comparação: tais operadores constroem uma comparação entre duas sentenças.	mais que, menos que, tão... quanto, tão... como, tanto... quanto, tão... como, tal qual, da mesma forma, da mesma	<i>Um passeio no parque é MAIS agradável QUE sair para festas.</i>

	maneira etc.	
Operadores de consequência: são aqueles que denotam uma relação de consequência em relação a determinado ato	tão... que, tal... que, tanto... que, tamanho... que, de forma que, de modo que, de sorte que, de maneira que etc.	Ogrito foi TÃO alto QUE acordou toda a vizinhança.
Operadores de alternância: são os que apresentam uma relação de alternância entre dois polos.	ou... ou, ora... ora, já... já, não... nem, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez etc.	ORA quero dormir, ORA quero acordar.
Operadores de proporção, simultaneidade: são aqueles que sugerem uma relação de proporcionalidade entre os elementos interligados.	à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais, quanto menos etc.	À MEDIDA QUE estudo, me torno mais inteligente.

Fonte: Autor, 2020.

3- O professor(a) levará cópias do texto “Garoto linha dura” com os parágrafos todos recortados e misturados em envelopes e entregará para cada dupla ou trio da turma. Em seguida, orientará os alunos sobre a importância de observar atentamente cada parágrafo antes de montar o texto. Durante a realização da tarefa, observar as hipóteses levantadas pelos alunos para, no momento da correção, retomar dúvidas quanto à coesão e sentido do texto.

Garoto linha dura

Autor: (Stanislaw Ponte Preta, Dois amigos e um chato. São Paulo, Moderna, 1995.)

Na hora em que o jantar ia para a mesa, o pai tentou de novo: - Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? - e, ante a negativa reiterada do filho, apelou: - Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.
Quando o pai chegou, perguntou à mulher quem quebrara o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.
O pai chamou o Pedrinho e perguntou: - Quem quebrou o vidro, meu filho?
Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender à porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.
Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e, já chateadíssimo, rumou para a casa do vizinho.

Foi aí que Pedrinho provou que tinha idéias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:
- Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:
- Quem quebrou foi o garoto do vizinho.
- Juro
- Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima idéia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.
Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas - quando o pai fez ameaça - Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.
Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra a uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafreado pelo pai.
- Você tem certeza?

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/portugues-texto-embaralhado.htm>

4- Realizar a correção oralmente e anotar na lousa as hipóteses e dúvidas da turma. Em seguida, entregue um texto completo para cada grupo e deixe que façam as correções e compreendam as escolhas do autor.

5- Para finalizar esse tema, com os operadores argumentativos, o professor(a) entregará outro texto: “**Fake news: consequências**” para os grupos e pedirá que completem os espaços com os conectivos adequados que se encontram em um quadro abaixo.

Fake news: consequências

As *fake news* são mais um sintoma _____ uma consequência, ou ainda sintoma e consequência de um cenário educacional cheio de falhas. A falta de entendimento básico de política, economia, sociedades ____ seus funcionamentos podem fazer com que milhares de cidadãos apostem na veracidade de notícias fantasiosas.

_____, o resultado possível é aquele que prevê uma sociedade sem pensamento crítico, propensa a acreditar cegamente em figuras de autoridade, especialmente as religiosas e políticas. _____, uma população que não é estimulada para questionar, _____ não se torna plenamente capaz de analisar a construção de uma notícia falsa.

O problema, _____, é estrutural e já dura há centenas de anos._____, as consequências das *fake news* têm níveis alarmantes e influencia os mais diversos campos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, pessoais, psicológicos e demais áreas de nossas vidas.

Uma população que se vê acreditando no que não corresponde à verdade acaba fazendo escolhas de acordo com o que recebe, _____ este conteúdo esteja manipulado.

_____, uma falsa notícia pode gerar consequências inofensivas que vão desde cliques monetizados até atitudes mais severas como agressões físicas e psicológicas contra pessoas inocentes, ameaças a questões de saúde pública, como os movimentos antivacina, aumento da intolerância contra homossexuais, o discurso de ódio contra povos ou culturas diferentes e _____ a manutenção de sistemas governamentais totalitários.

Fonte: <https://www.stoodi.com.br/blog/atualidades/fake-news-o-que-e/>. Acesso em: 19 mai. 2020

Também	assim	diante disso	ainda que	Portanto	até mesmo
E	afinal	dessa forma	do que		

O professor(a) realizará, oralmente, a correção dessa atividade junto aos alunos mostrando a importância desses conectivos na construção e significação de textos coerentes e coesos.

17ª e 18ª aula: Reescrita do artigo de opinião e produção final

Objetivos:

✓ Sistematizar os aspectos estudados durante as aulas a respeito do artigo de opinião, dos operadores argumentativos, que auxiliam na coerência e coesão do texto e do tema “*fake news*”;

✓ Reescrever o artigo inicial, observando a argumentação, o emprego dos conectivos e o contexto de produção.

Atividades a serem realizadas

Nesse momento, é importante o professor(a) recapitular com a turma tudo que foi realizado nessa SD. Os alunos leram, analisaram, estudaram vários artigos de opinião.

Escreveram textos individualmente, outros em grupos, fizeram muitas outras atividades. Chegou o momento de revisar tudo isso. Lembrar-se de que escrever não é uma tarefa fácil. A revisão possibilitará que o texto atinja seu objetivo: convencer o leitor.

Por isso, a partir dos trabalhos desenvolvidos nas aulas, os alunos revisarão seus textos iniciais, a fim de melhorá-los, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados, mudando (se necessário) a linha da argumentação.

- 1- Entregar aos discentes a seguinte lista de constatação:

Tabela 3: Lista de constatação a ser verificada durante a reescrita do texto

1 - O texto foi baseado em uma questão polêmica?
2 - Você levou em consideração o leitor e o veículo de publicação do texto?
3 - Seu posicionamento em relação ao tema ficou evidente?
4 - Os recursos argumentativos, sustentação, refutação ou negociação, fazem parte de seu artigo?
5 - Usou adequadamente os operadores argumentativos?
6 - Você evitou o uso de palavras repetidas no texto?
7 - Há coerência e coesão no texto?
8 - O título do texto é criativo e adequado?
9 - Reforçou sua posição ao concluir o texto e sugeriu possíveis soluções?
10 - Fez uso dos articuladores?
11 - A letra contribuiu com a estética do texto?

Fonte: Autor, 2020.

- 2- Pegar o texto e procurar verificar todos os elementos que fazem parte da escrita. Reescrever o que for necessário e observar as principais características do artigo de opinião estudadas na SD; Se ainda não estiver claro, fazer novas modificações. O resultado compensará todo o trabalho.

19ª e 20ª aula: Digitalização e publicação da versão final

Objetivo:

- ✓ Publicar os artigos de opinião (versão final) no site e blog da escola.

Atividades a serem realizadas

- 1- O professor(a) devolverá os textos aos alunos com as devidas orientações;
- 2- No laboratório de informática, e com auxílio do profissional responsável, os alunos irão digitar seus textos e formatar para serem publicados no site e no blog da escola.

Enfim, essa é a nossa proposta de SD para se trabalhar a produção do artigo de opinião levando em consideração a argumentação, coerência e coesão do mesmo. Esperamos que esse trabalho possa, de fato, auxiliar os professores na produção desse gênero.

4.1.8 Avaliação

A avaliação acontecerá de maneira gradual no decorrer das atividades realizadas; vai além de uma série de perguntas reunidas em um único trabalho. Aqui, o professor(a) poderá combinar diferentes instrumentos avaliativos para mensurar de forma mais assertiva diferentes aspectos do aprendizado. Esse tipo de avaliação (formativa) ajudará a identificar se o aluno realmente está conseguindo aprender a partir do processo metodológico utilizado, se o aluno está evoluindo gradualmente no que diz respeito aos conteúdos abordados.

Essa forma de avaliar exige do aluno seu envolvimento total nas atividades orientadas pelos professores, leituras, produções de textos, análises etc. Isso é fundamental, uma vez que o objetivo é educar para a liberdade de pensamento crítico e para formação cidadã. Assim, a mudança na forma de ensinar exige também uma forma de avaliar para que contemple todos os aspectos desse processo.

Na escrita ou reescrita individual do texto, o aluno tem a oportunidade de sistematizar tudo o que aprendeu, mediante a realização de um texto de relevância social, que será divulgado verdadeiramente para um leitor previamente estabelecido; portanto, o caráter real da situação enriquece e legitima a atividade de leitura e escrita na escola.

4.1.9 Referências

4.1.9.1 Referências para o professor

BENITES, S. A. L., Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n.1, p. 33-41, 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**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

CORRÊA, E. F. Gêneros textuais no contexto digital & educacional. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, ago. 2007, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/44.pdf>> Acesso em: 27 out. 2020.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

MAGALHÃES, D. S. **Chega de Violência!** Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/08/cheга-de-violencia-aluna-debora-de.html>. Acesso em 18 mai. 2020.

SILVA, J. J. **Uma turma de opinião**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2456/uma-turma-de-opiniao#/comentario/20222>. Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, M. L. C. **A argumentatividade e os princípios textuais: intencionalidade e aceitabilidade**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/28782>. Acesso em: 10 jan. 2021

SUASSUNA, L. **Entrevista: “avaliar é preciso. Saber como, também”**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/105/entrevista-avaliar-e-preciso-saber-como-tambem#/comentario/24808>. Acesso em: 14 out. 2020.

BLOG DO AFTM. **Charge:** a última do ano. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-ultimo-dia-do-ano/>. Acesso em 19 jan. 2021.

CELI, R. **Fake news:** o que é, consequências e redação! Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/atualidades/fake-news-o-que-e/>. Acesso em 15 jan. 2021.

COESÃO E COERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UxC_LkaHzRs. Acesso em: 15 jan. 2021.

COMO PRODUZIR UM ARTIGO DE OPINIÃO. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (30 min). Publicado pelo canal Se posso, falo e canto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRxTGOJGwBY&t=8s>. Acesso em 19 mai. 2020.

FÉLIX, F. **Como identificar fakenews.** Disponível em: <https://academiadojornalista.com.br/producao-de-texto-jornalistico/como-identificar-fake-news/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

FONSECA, R. **Cuidado com as fakenews.** Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/03/13/internas_opiniao,833950/artigo-cuidado-com-as-fake-news.shtml. Acesso em: 18 mai. 2020.

MAGALHÃES, D. S. **Chega de Violência!** Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/08/cheга-de-violencia-aluna-debora-de.html>. Acesso em 18 mai. 2020.

RAIS, D. **O que é “fakenews”?** Disponível em: <http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

SILVA, I. S. **Geração do celular.** Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/09/interpretacao-de-texto-artigo-de.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.

TIPOS DE ARGUMENTOS. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Rosa Lopes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smk18zSe2qU>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TROTTA, R. **Pandemia de mentiras.** Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opinioao/artigos/pandemia-de-mentiras-1.2382069>. Acesso em: 19 out. 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a prática docente, de mais de 20 anos, trabalhando com alunos do ensino fundamental nas escolas públicas, percebe-se a frequência com que os professores se deparam com alunos que, na sua maioria, apresentam acentuadas dificuldades e resistência em relação à prática de leitura e de escrita. Diante desse fato, os docentes são constantemente desafiados a planejar, criar e executar atividades que possibilitem o contato desses alunos com a prática de leitura e escrita, as quais são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos mesmos.

Assim, essa pesquisa objetivou, principalmente, buscar meios mais eficazes para a complexa atividade de ensinar a produção textual na escola por meio dos gêneros textuais, nesso caso, em particular, o gênero artigo de opinião, que é um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, pois promove a interação entre os indivíduos. Para que essa interação ocorra de modo efetivo, é necessário um real conhecimento por parte do professor do gênero e da função do processo argumentativo na organização do discurso, além de uma atitude altamente engajada com o seu fazer pedagógico. Esse comprometimento é manifestado através da apresentação ao aluno de textos atuais e diversificados, oriundos de questões polêmicas, que incitem o raciocínio, a curiosidade e o diálogo de forma a contribuir para a ampliação da visão de mundo do estudante.

Nesse contexto, propôs-se um trabalho que visa ao uso de métodos na tentativa de solucionar os problemas que os alunos encontram em relação à leitura e produção textual. Dessa forma, contribui-se para a construção de sujeitos mais preparados para lidar com as questões discursivas, tornando-se aptos a apreenderem as capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos coesos e coerentes, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Por isso, compreende-se que esse trabalho, com sequência didática, pode ajudar muitos professores da rede pública do Ensino Fundamental, a compreenderem melhor o verdadeiro sentido que deve ser dado ao texto na escola; visto que por meio do estudo dos gêneros textuais e sua inserção no contexto escolar, com o trabalho sequenciado, o professor tem plenas possibilidades de tornar sua sala de aula um verdadeiro ambiente de interação verbal, sendo as práticas de linguagem efetivadas de forma interativa e não monológica.

Nesse contexto, a sequência didática surge como um instrumento que pode viabilizar uma prática de produção escrita que venha romper com o modelo tradicionalista, passando a considerar a produção textual como processo, que vê no planejamento didático o único caminho para se chegar ao lugar da produção textual satisfatória. Processo que tira o professor do comodismo, da mesmice, da repetição e o coloca como mediador do ensino da escrita de maneira interativa. Processo que possibilita ao aluno se apropriar da escrita de forma gradual, passo a passo, superando os obstáculos, dando-lhe liberdade de fazer uso da linguagem com desenvoltura e consciência.

Trabalhar produção textual através da SD é fazer com que o espaço escolar propicie o fortalecimento das práticas de linguagens mais próximo do real, contribuindo para que o aluno se constitua enquanto sujeito de sua produção textual, exercendo de forma crítica seu papel de cidadão. Assim, acredita-se que seja possível que os alunos se apropriem das competências necessárias para se posicionarem de forma autônoma, dentro e fora da escola.

Enfim, percebe-se que, a partir dessa pesquisa, aconteceram mudanças na maneira de olhar para a produção de texto. Para o aluno, as mudanças ocorrem quando possibilita a ele, um estudo do gênero como uma prática social, contribuindo para que tenha voz e participe de maneira crítica das discussões no seu dia a dia. E para os professores, ao realizar esse trabalho, têm-se a oportunidade de ressignificar e aprimorar a prática docente.

Usar a sequência didática para trabalhar a produção de artigo de opinião é muito gratificante; pois se tem a oportunidade de debater com os alunos os temas polêmicos e atuais que cercam a sociedade. Permite-se ainda, o compartilhamento de saberes e de valores. Pode-se averiguar a força que a argumentação tem no que diz respeito ao convencimento do outro acerca de um determinado ponto de vista. Percebe-se que o uso de argumento de autoridade fortalece ainda mais seu poder de persuasão. O contato com o gênero, as inúmeras leituras realizadas em meio às discussões e debates levantados fazem com que, espontaneamente, o aluno assimile a função social e as características do gênero em estudo.

Assim, a iniciativa de adotar a sequência didática como metodologia adequada para trabalhar os gêneros textuais (leitura e produção de texto), indica que as novas teorias linguísticas que tomam o texto como unidade básica de ensino vêm proporcionando um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem de língua e a prática de produção de textos. Além do mais, o relevo que se tem dado às estratégias de articulação textual por meio de atividades

sequenciadas, embora tímido no contexto escolar, permite vislumbrar alguns progressos, como os apresentados neste trabalho.

Acredita-se assim, que a sequência didática pode ser uma ferramenta interessante, desde que o professor se disponha a preparar-se para usá-la. Esse preparo inclui uma leitura mais aprofundada de fontes disponibilizadas pela própria escola, como a BNCC e o olhar atento às necessidades dos alunos, reveladas principalmente nas atividades de compreensão e produção de textos.

Esse comprometimento do docente, é manifestado através da apresentação ao aluno de textos atuais e diversificados, oriundos de questões polêmicas, que incitem o raciocínio, a curiosidade e o diálogo de forma a contribuir para a ampliação da visão de mundo do estudante. Desse movimento podem emergir novas possibilidades de desenvolver nos alunos a capacidade de operar com o rico material linguístico de que dispõem e como autênticos usuários da língua.

Espera-se, com essa proposta de SD, colaborar com o avanço dos estudos na área da linguagem e, especialmente, do conhecimento didático relacionado à leitura e à escrita do gênero artigo de opinião no Ensino Fundamental II.

A utilização da SD ainda constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças em relação a prática pedagógica, no desenvolvimento dos conteúdos rumo a uma aprendizagem significativa, explorando na sala de aula, diferentes atividades a fim de formar leitores e escritores eficientes para atuarem com criticidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Types de textes ou genres de discours?** *In: Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1993.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENITES, S. A. L., Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n.1, p. 33-41, 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*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUCKTA; STRIQUER, M. dos S. D. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. *In: International Congress of Critical Applied Linguistics*. 19-21. 2015. Brasília, Anais..., Brasília, UEL, 2015.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CORRÊA, E. F. Gêneros textuais no contexto digital & educacional. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, ago. 2007, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/44.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Trads. e Orgs.) Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____ **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____ **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____**Texto e Coerência**. São Paulo, Cortez, 1997.

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

_____**Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____**Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36.

_____**Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, TO; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MAGALHÃES, D. S. **Chega de Violência!** Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/08/chega-de-violencia-aluna-debora-de.html>. Acesso em 18 mai. 2020.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

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. (Originalmentepublicadoem: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984.

OLIVEIRA, M. R. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. et al. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

PERELMAN, C.;OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Ed.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005. v. 1, p. 27-75.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates** (pp. 153-183). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____ O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Coleção As faces da Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula-praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado da Letras, 2000.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, I. S. **Geração do celular**. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/09/interpretacao-de-texto-artigo-de.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.