



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDVALDO JOSÉ DA SILVA

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MAMANGUAPE - PB

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDVALDO JOSÉ DA SILVA

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

MAMANGUAPE – PB

2015

S586d Silva, Edvaldo José da.
Da leitura para a escrita do artigo de opinião: uma proposta
de intervenção no ensino fundamental / Edvaldo José da
Silva.- Mamanguape-PB, 2015.
121f. : il.
Orientadora: Laurênia Souto Sales
Dissertação (Mestrado) - UFPB/PRODEMA
1. Leitura. 2. Produção textual. 3. Sequência didática.
4. Gêneros do discurso. 5. Artigo de opinião.

UFPB/BC

CDU: 372.41(043)

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da
Universidade Federal de Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em
Letras. Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora



Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa
PROLING/UFPB



Profa. Dra. Carla Alessandra de Melo Bonifácio
PROFLETRAS/UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido o privilégio de vencer mais esta etapa de minha vida.

À minha mãe, pelo cuidado e zelo com que sempre tratou os meus estudos, garantindo o alcance dos meus objetivos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

À minha Orientadora, a Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pelas orientações, pela sua paciência e por tudo que fez por mim neste Programa de Pós-Graduação.

Aos alunos participantes da pesquisa, sem os quais eu não teria concretizado este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Souza e ao Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos Coordenadores do Profletras da unidade de Mamanguape (Campus IV da UFPB), Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva e Prof. Dr. João Wandemberg Maciel, pela atenção, presteza e cuidado que foram dispensados aos mestrandos ao longo de todo o curso.

A todos os professores do Programa, que compartilharam seus conhecimentos e experiências de vida conosco.

Aos Professores Avaliadores que compõem a banca de defesa desta dissertação, a Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio e a Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa.

À minha irmã na Fé e grande amiga, Elilde, que sempre me deu palavras de ânimo e força, encorajando-me a prosseguir, mesmo diante das circunstâncias adversas.

Aos meus amigos e irmãos na fé, que me carregam em suas orações.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral avaliar até que ponto uma proposta de intervenção, baseada na utilização de uma sequência didática com o gênero do discurso artigo de opinião, pode contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. O modelo de sequência didática utilizado na intervenção foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e compreendeu as seguintes etapas: apresentação da situação; produção inicial; seis módulos; produção final. Ressaltamos a importância de trabalharmos a leitura e a escrita enquanto atividades indissociáveis, fato que nos levou a produzir um capítulo sobre a noção de leitura, assumindo-a como um processo interacional entre o autor, o texto e o leitor, de modo a subsidiar o trabalho realizado nos módulos de ensino. Sobre a produção textual, defendemos que ela decorre do trabalho de leitura desenvolvido pelo professor, em sala de aula. Como referencial teórico, destacamos as contribuições dos seguintes autores: a) sobre o trabalho com a leitura e a produção textual, Kato (1995), Rojo (2009), Soares (2006), Kleiman (2010), Liberato (2012), Cavalcanti (1992); Kleiman (2012); Koch (1989); Leffa (1996); Lopes (1997); Solé (1998), Tomitch (2008), dentre outros; b) acerca dos estudos dos gêneros: Bakhtin (2003), Marcuschi (2002); c) na abordagem sobre as características do artigo de opinião: Coimbra e Chaves (2012), Rodrigues (2005). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento metodológico de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2004). O *corpus* é constituído por seis produções escritas, sendo três produções iniciais e três produções finais do gênero discursivo artigo de opinião. O artigo de opinião foi abordado neste trabalho considerando-se os elementos que o constituem enquanto gênero do discurso: construção composicional, conteúdo temático e estilo. Os resultados alcançados com esta pesquisa demonstraram que os objetivos visados foram, satisfatoriamente, alcançados, pois houve um avanço na qualidade da produção escrita dos alunos-participantes, especificamente em relação à apreensão dos elementos constitutivos do gênero textual artigo de opinião.

Palavras-chave: Leitura. Produção textual. Sequência didática. Gêneros do discurso. Artigo de opinião.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on text reading and production of the genre of discourse opinion article. The general objective of this research is evaluate how a proposal of intervention, based on the utilization of a didactic sequence with the genre opinion article, can contribute to the development of students' reading and writing competence from a class of 9th Year, of Elementary School (Ensino Fundamental). The didactic sequence with the opinion article, used in the intervention, was proposed by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) and included the following steps: initial production; seven modules of reading; rewriting; final production. As theoretical base, we adopted the following authors' contributions: a) in the work with text reading and production, Kato (1995), Rojo (2009), Soares (2006), Kleiman (2010), Liberato (2012), Cavalcanti (1992); Kleiman (2012); Koch (1989); Leffa (1996); Lopes (1997); Solé (1998), Tomitch (2008), among others; b) in the genre studies: Bakhtin (2003), Marcuschi (2002); c) on approach about the characteristics of opinion article, Coimbra e Chaves (2012), Rodrigues (2005). The methodological procedure adopted was an action research, as proposed by Thiollent (2004) and the *corpus* is formed by six opinion articles, being five taken from newspapers, one from a magazine and three productions of the genre opinion article performed by students-participants. The conception of reading defended in this research is that understood as an interactional process among the author, the text and the reader. About the text production, we defended that it stems from the work of reading, that perform and comprises the following steps: the preparation, the writing, the evaluation and the rewriting. The opinion article was approached in this work by considering its compositional form, its thematic content, its style and its circulation sphere or domain. The results achieved with this research demonstrated that the targeted goals were achieved, because occurred a notable advance in the quality of students-participants' written production, specifically in relation to seizure of constituent elements of the textual genre opinion article.

Key words: Reading. Textual production. Didactic sequence. Textual Genre. Opinion article.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte do diagrama da teoria dos gêneros	37
Figura 2 – Esquema da sequência didática	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das características de tipos textuais e gêneros textuais	42
Quadro 2 – Tipos textuais segundo Werlich (1973)	43
Quadro 3 – Aspectos textuais do gênero artigo de opinião	44
Quadro 4 – Artigos de opinião produzidos pelos alunos-participantes.....	58
Quadro 5 – Artigos de opinião integrantes do <i>corpus</i> da pesquisa	60

LISTA DE ABREVIATURAS

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DA LEITURA PARA A ESCRITA	14
2.1	Leitura: algumas considerações	14
2.2	Leitura e produção textual: atividades indissociáveis	21
2.3	A correção e a reescrita do texto produzido	27
2.4	A retextualização no processo de reescrita	31
3	GÊNEROS TEXTUAIS	35
3.1	Contribuições das teorias linguísticas para o estudo dos gêneros	35
3.2	O Gênero Textual Artigo de Opinião	45
3.2.1	Aspectos gerais do gênero Artigo de Opinião	45
3.2.2	Aspectos da dimensão social do artigo de opinião	47
3.2.3	Aspectos da dimensão verbal do artigo de opinião	50
4	METODOLOGIA	52
4.1	A pesquisa-ação	52
4.2	O ambiente pesquisado	53
4.3	Participantes	54
4.4	Instrumentos da pesquisa	54
4.4.1	Apresentação da situação	55
4.4.2	Produção inicial	57
4.4.3	Os módulos de leitura	58
4.4.4	A produção final	60
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
5.1	Primeiro encontro: a apresentação da situação	61
5.2	Segundo encontro: a produção inicial do artigo de opinião	62
5.2.1	Produção inicial do participante 1 (CH. D.)	63

5.2.2	Produção inicial do participante 2 (A. V.)	
5.2.3	Produção inicial do participante 3 (J. V)	66
5.3	Terceiro encontro: módulo 1 - contexto de produção	67
5.4	Quarto encontro: módulo 2 - materialidade linguístico-discursiva	70
5.5	Quinto encontro: módulo 3 - configuração do gênero	72
5.6	Sexto encontro: módulo 4 - conteúdo do gênero	75
5.7	Sétimo encontro: módulo 5 - seleção lexical (estilo)	77
5.8	Oitavo encontro: módulo 6 - interdiscursividade e intertextualidade	79
5.9	Nono encontro: <i>produção final</i> do artigo de opinião	82
5.9.1	Análise da reescrita da produção inicial do participante 1 (CH. D.)	83
5.9.2	Análise da reescrita da produção inicial do participante 2 (A. V.)	87
5.9.3	Análise da reescrita da produção inicial do participante 3 (J. V.)	91
5.10	Resultados e discussões	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXO 01 – TEXTO 1	109
	ANEXO 02 – TEXTO 2	110
	ANEXO 03– TEXTO 3	111
	ANEXO 04 – TEXTO 4	113
	ANEXO 05 – TEXTO 5	115
	ANEXO 06 – TEXTO 6	117
	ANEXO 07 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 1 (CH. D.)	118
	ANEXO 08 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 2 (A. V.)	119
	ANEXO 09 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 3 (J. V.)	120
	ANEXO 10 – PÁGINA DO JORNAL ESCOLAR <i>TEEN FREIRE</i>	121

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos sobre a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento da competência leitora e produtora de texto dos alunos têm sido desenvolvidos por autores como Kleiman (1989), Marcuschi (1989), Koch (2010), Rojo (2009), Soares (2009), Cagliari (2002) e Antunes (2009), dentre outros. As reflexões elaboradas por esses autores têm revelado que somente um processo de ensino-aprendizagem pautado na articulação entre o trabalho com a leitura e a escrita de gêneros textuais, que circulem socialmente, pode contribuir, decisivamente, para atingir-se o propósito de formar leitores e produtores de textos proficientes.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem da língua materna certamente irá contribuir para que os alunos melhorem o seu desempenho em suas interações cotidianas efetivas por meio da linguagem, bem como nas avaliações a que, periodicamente, são submetidos, sejam melhorados; tanto em âmbito nacional, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, quanto em âmbito estadual, a exemplo do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)².

Diante do exposto, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como a realização de um trabalho didático que articule as práticas de leitura e escrita pode efetivamente, colaborar com o desenvolvimento da habilidade de escrita por parte dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

Tomando por base essa indagação, decidimos realizar um projeto de intervenção, tomando por base o procedimento da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ;

¹As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 23 ago 2015.

² Os testes do SAEPE têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes Estadual e Municipal nas 2ª, 4ª, e 8ª séries ou 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>>. Acesso em: 23 ago 2015. Notamos que o SAEPE possui, basicamente, a mesma finalidade do SAEB, porém, restringe-se à avaliação dos estudantes das Redes Públicas de Ensino Municipais e Estaduais do estado de Pernambuco.

SCHNEUWLY, 2004), no qual pudéssemos possibilitar ao aluno a compreensão do funcionamento do gênero do discurso artigo de opinião, especialmente no que tange à configuração dos elementos que o constituem: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN,1997). Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Recife, estado de Pernambuco, na qual atuamos como professor.

A escolha pelo gênero do discurso artigo de opinião, como foco deste estudo, deu-se em virtude de esse gênero ser construído a partir da argumentação de seu produtor. Aspecto que contribui sobremaneira para o aprimoramento da capacidade de o aluno elaborar pontos de vista, expor sua visão de mundo, evidenciar seus conhecimentos prévios sobre temas da atualidade na sua realidade 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.

Levando em consideração a importância do trabalho de leitura e de escrita, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa: avaliar até que ponto uma proposta de intervenção, baseada na utilização de uma sequência didática, pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura e, especificamente, de escrita dos alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental.

E, como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

- ✓ Refletir sobre o conjunto de conceitos teóricos – leitura, escrita, gêneros textuais e sequência didática – que fundamentam a execução da pesquisa;
- ✓ Apresentar uma proposta de produção textual escrita, tomando por base uma situação real de comunicação com o gênero artigo de opinião;
- ✓ Aplicar uma proposta de intervenção, a partir de atividades de leitura e escrita, com fins à reescrita do texto por parte dos alunos;
- ✓ Analisar a produção textual dos alunos, com ênfase nos elementos constitutivos conteúdo temático, construção composicional e estilo, do gênero artigo de opinião.

Visando atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, organizamos este trabalho em cinco capítulos. Iniciamos, neste capítulo, introduzindo os motivos que nos levaram à realização de uma proposta de intervenção na sala de aula escolhida, no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, através da aplicação de uma sequência didática; apresentamos os autores que serviram de base para a construção da fundamentação teórica

do nosso estudo; justificamos a opção por trabalhar com o gênero do discurso artigo de opinião.

No segundo capítulo apresentamos um recorte teórico que julgamos relevante para fundamentar este estudo, porque entendemos que o desenvolvimento da competência leitora do aluno contribuirá decisivamente para seu melhor desempenho na produção escrita. Nesse sentido, para nos dar um melhor embasamento para a elaboração do conjunto de módulos de ensino que abordam a leitura, na sequência didática, partimos de uma discussão sobre as concepções de leitura a partir de autores como Rojo (2009), Soares (2006), Kleiman (2012, 2010), Liberato (2012), Cavalcanti (1992); Koch (1989); Leffa (1996); Lopes (1997); Solé (1998) dentre outros.

No terceiro capítulo, procuramos nos ancorar, com relação ao estudo dos gêneros do discurso, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (1989). O primeiro por conceber o gênero na perspectiva dialógica e propor a sua análise a partir do seu tema, da sua construção composicional e do seu estilo. O segundo, por focar o estudo do gênero nos seus aspectos funcionais e como resultantes de práticas sociohistóricas ligadas à vida cultural dos sujeitos. Já para fundamentarmos o nosso estudo sobre o artigo de opinião, recorreremos às contribuições das autoras Coimbra & Chaves (2012), e Rodrigues (2005). As primeiras porque abordam a leitura e a produção textual do artigo de opinião, levando em conta os seguintes aspectos do gênero: seu domínio discursivo, seus canais ou esfera de circulação, seus suportes, seus leitores e sua linguagem. A segunda porque estuda o artigo de opinião explorando tanto aspectos da sua dimensão social quanto da sua dimensão verbal.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa: justificamos a escolha pela pesquisa-ação; descrevemos o *corpus*; informamos quem são os participantes e discurremos sobre o ambiente pesquisado.

No quinto capítulo, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa com a aplicação da proposta de intervenção, baseada na sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como a análise e discussão dos dados.

No último capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa e de seus resultados.

2 DA LEITURA PARA A ESCRITA

Neste capítulo, abordaremos o ensino da leitura no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Nele, defenderemos a concepção de leitura como um processo interacional, que envolve o autor, o texto e o leitor. Explicaremos, também, os motivos pelos quais entendemos que a leitura e produção textual constituem atividades indissociáveis. Discorreremos, ainda, sobre o processo de reescrita da produção textual.

2.1 Ensino de leitura: algumas considerações

O ensino de leitura e de produção textual nas escolas é profundamente influenciado pelas teorias existentes sobre esses temas; desse modo, é fundamental traçarmos, inicialmente, um breve histórico das concepções de leitura existentes na atualidade. Apresentamos algumas posições, acerca da leitura no contexto escolar, adotadas por vários autores, a exemplo de Kato (1995); Rojo (2009), Soares (2006), Kleiman (2010), Liberato (2012), Cavalcanti (1992); Kleiman (2012); Koch (1989); Leffa (1996); Lopes (1997); Solé (1998), dentre outros.

A primeira concepção de leitura sobre a qual trataremos é aquela que se configurou como sendo um processo de decodificação. Nessa perspectiva, durante o ato de leitura, o leitor porta-se passivamente, captando meramente um sentido explícito no texto. Essa visão é conhecida como processamento ascendente ou *bottom-up*, movimento através do qual o leitor parte dos elementos linguísticos do texto e segue linearmente em direção ao seu sentido (KATO, 1995).

De acordo com Franco (2011), esse modelo predominou entre os anos 1930 e 1960 e apresentou-se ineficaz no desenvolvimento de práticas de leitura que visam à formação de um leitor proficiente, pois, por meio dele, o leitor procura construir o sentido do texto através do significado das palavras e de suas sílabas, assumindo o papel apenas de reproduzidor do conteúdo escrito. Para Gough (1972), nessa abordagem, acredita-se que o sentido de um texto restringe-se a ele, dispensando-se, por isso, a intervenção do leitor na construção de sentidos.

Já Amorim (1997) entende que a ênfase do ensino da leitura decodificadora está na gramática e no vocabulário; desse modo, o texto serve apenas como um “pretexto” para a decodificação de unidades linguísticas. Como exemplo de aplicação desse modelo, o autor

cita o expediente de o leitor utilizar conhecimentos de formação de palavras, como o emprego de afixos, para chegar ao significado de um vocábulo.

Segundo Lopes (1997), a leitura decodificadora apresenta-se descontextualizada e desconectada de uma referência. Desprovido de mediação adequada, o aprendizado da “palavra”, dificilmente, oferecerá pistas para a produção de significados, reduzindo a prática de leitura à quase total artificialidade. A autora defende a ineficácia desse modelo afirmando que há um processo cognitivo em desenvolvimento na atividade de leitura, quer seja voltado para a palavra, para as frases, para os trechos de um texto, quer seja para o texto em si. Afirmo ainda que, em qualquer dessas situações, ocorre um processamento de informações envolvendo aspectos ligados à relação que se estabelece entre o sujeito-leitor e o texto.

Para Rojo (2009), o ato de ler, na perspectiva decodificadora, consiste apenas num processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para chegar-se ao significado do texto. Assim, alfabetizar-se, nesse caso conhecer o alfabeto, envolve discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais). Estes, por sua vez, devem ser associados também na memória a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas).

A autora explica ainda que as capacidades exigidas pela prática da leitura, enquanto decodificação, resumem-se em “[...] compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (...); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita”. (ROJO, 2009, p. 76). E complementa a lista, elencando os seguintes aspectos: “saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.” (ROJO, 2009, p. 76).

As capacidades focadas nessa perspectiva de leitura são, até certo ponto, importantes no acesso à leitura, porém não esgotam as capacidades envolvidas do ato de ler. Há, pois, várias pesquisas e estudos que apontam muitas outras capacidades envolvidas neste ato, algumas das quais são citadas por Rojo (2009):

[...] capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória; capacidades lógicas, capacidades de interação social, etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 77).

Sobre a concepção da leitura enquanto decodificação, Smith (1989), ao refutá-la, afirma que, por meio dela, os leitores têm de reconhecer as letras para identificar palavras, e as palavras para construir o significado. Para o autor, todavia, é necessário compreender significados para identificar palavras. Ele defende que o reconhecimento de palavras isoladas não conduz, necessariamente, à compreensão, já que esta precede a identificação de palavras individuais. Portanto, as palavras, se forem tomadas de forma descontextualizada, apresentam-se, essencialmente, sem sentido.

Diante do que foi exposto, entende-se que se o objetivo da leitura é formar leitores proficientes, portanto, relacionar leitura à decodificação de palavras escritas consiste num procedimento insatisfatório.

Trazemos para a discussão a concepção de Lajolo (1982), que, conforme vamos perceber, vai de encontro à visão que tratamos até o momento: a leitura como decodificação. Vejamos:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

Observa-se que a autora aponta para a concepção interacionista da leitura, pois argumenta que o sentido de um texto se constrói através da interação, ou seja, na relação leitor, texto e autor. Essa abordagem da leitura começou a ser fomentada a partir dos anos 1980. Por essa visão, apreendemos que a construção da compreensão leitora processa-se pela ativação de diversos conhecimentos prévios.

Para Koch (2000), o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, num processo de interação. Para ilustrar essa ideia, esta autora recorre à metáfora do *iceberg* e explica que todo texto possui uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Dessa forma, para que o leitor possa alcançar as profundezas do que nele está implícito, extraíndo dele um sentido, necessita recorrer a diversos conhecimentos e ativar alguns processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Entendemos, então, que ao lermos um texto dialogamos com ele, na medida em que construímos o seu sentido, ativando uma série de conhecimentos prévios e considerando o contexto social em que o texto se insere e no qual estamos inseridos.

Para Solé (1998, p. 22), a leitura é também “um processo de interação entre leitor e texto, através do qual se tentam satisfazer os objetivos que a guiam”. Desse modo, essa autora considera que a leitura envolve a presença de um leitor ativo, que processa e examina o texto, por isso deverá sempre existir um objetivo para guiar a leitura. Em outras palavras, ela explica que se lê para alcançar alguma finalidade.

Sobre a concepção interacionista da leitura, Porto (2009) destaca que a interação ocorre no diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura, o autor e o leitor do texto. Vejamos o que diz a autora a esse respeito:

[...] a leitura é entendida como um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre sujeitos – o autor do texto e o leitor. É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização, com ato social em que o autor e o leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Tal processo vai depender tanto da habilidade do autor ao registrar suas ideias quanto da habilidade do leitor em captar tudo aquilo que o autor colocou ou insinuou em seu texto. (PORTO, 2009, p. 24)

Dessa forma, podemos entender que a produção de significados – que implica essa relação dinâmica entre autor e leitor – acontece de modo compartilhado, configurando-se como uma prática ativa, crítica, reflexiva e transformadora.

De conformidade com essa perspectiva, Leffa (1999) afirma que a leitura não é um processo isolado, efetua-se dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto dado e com intenções específicas. Para o autor, esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Nesse dinamismo, muda o autor, na medida em que vai escrevendo o texto, o leitor, na medida em que o vai lendo, e também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. Assim, o texto é constituído não só pelo autor, ao produzi-lo, mas também pelo leitor, ao lê-lo.

Nessa perspectiva, constata-se que o sentido de um texto não se encontra exclusivamente nele, pois este se constrói no processo de leitura pelo leitor, através da interação. O leitor parte do texto até atingir a compreensão, de modo que, nessa interação, ambos formem uma unidade de sentido. A fim de atingir seu objetivo, o leitor procede a seleção das informações julgadas mais importantes dentre todas as existentes no texto. Tais informações ativam em sua memória os conhecimentos prévios sobre o assunto, levando-o a construir o sentido, através da conciliação entre o que ele já sabe e o que o texto lhe apresenta de novo. (KATO, 1995).

Segundo Pietri (2009), a abordagem da relação leitor-texto é feita considerando-se os dois termos constituintes dessa relação: se enfatiza o primeiro termo – leitor – coloca-se em questão que recursos ele precisa ter para compreender satisfatoriamente um determinado texto. Entender a leitura, segundo essa perspectiva, significa considerar o que se passa na mente do leitor no momento em que ele lê, ou seja, que conhecimentos prévios ele precisa ter e que estratégias precisa realizar para que compreenda um determinado texto. Porém, quando na relação texto-leitor a ênfase for dada no segundo termo – texto, – coloca-se em questão a produção e a distribuição social dos textos.

Para Geraldi, a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Assim, o encontro com esse autor “ausente” dá-se por meio de sua escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, esse estudioso defende que “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (GERALDI, 1996, p. 91).

Este autor acrescenta ainda que a instância discursiva de onde emana o texto mostra-se e dilui-se na leitura, pois o autor dá-lhe uma significação, imagina seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, uma vez que este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe significação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) para o ensino da Língua Portuguesa também corroboram com a visão de que a leitura é um processo interlocutivo que se dá na relação entre autor, texto e leitor. Vejamos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a leitura: características de gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, 41)

Já para Orlandi (1988, p. 9), “[...] a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. A autora defende, ainda,

[...] a existência de um leitor virtual, inscrito no texto, que é constituído no próprio ato da escrita. Trata-se de um leitor imaginário, ou seja, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Esse leitor, tanto pode ser “cumplice”, quanto “adversário” do autor. Assim, quando o leitor real, aquele que lê

o texto, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (ORLANDI, 1988, p. 10).

Como se observa, a autora aponta para o papel ativo que o leitor desempenha no ato da leitura, pois desde a produção do texto, ele já é constituído pelo autor e, durante o ato de ler, a confirmação do seu perfil, previsto anteriormente, pode ocorrer ou não. Isso vai depender da história de leitura que ele possua, bem como do contexto em que a leitura se processa.

Para Jolibert (1994, p. 15) “[...] ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, isto é, sem passar pelo intermédio nem da decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra), nem da oralização (grupo respiratório por grupo respiratório)”. A autora acrescenta, ainda, que ao atribuir sentido ao texto, “o leitor elabora questionamentos, a partir de uma expectativa real que pode ser de necessidade ou prazer, numa *verdadeira situação de vida*”. (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Depreendemos, então, que a situação de vida, sobre a qual a autora fala, refere-se aos contextos sociais em que os gêneros textuais circulam. Na visão da autora,

[...] questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados, muitos dos quais possuem natureza diferente dos elementos do próprio texto, no sentido restrito da palavra. Tal questionamento se desenvolve através de estratégias de leitura e não do ato da decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha e que varia de um leitor para outro, e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro, pois o leitor pode, em momentos diferentes, procurar informações diferentes em um mesmo texto. (JOLIBERT, 1994, p.15).

De acordo com Bortone e Martins (2008, p. 39), “[...] ler não é a mera decodificação de um texto, mas a depreensão de seu sentido e de sua coerência interna. Ler é fazer uma leitura objetiva, inferencial e avaliativa”. Notamos, então, o papel de agente ativo do leitor na compreensão do texto, a partir do desenvolvimento e aplicação de habilidades e estratégias de leitura pela ativação dos mecanismos citados pela autora, indispensáveis a esse processo.

Martins (2003, p. 30) considera que a leitura é “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Segundo a autora,

[...] o ato de ler caracteriza-se como um acontecimento histórico que estabelece uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido, e consiste num processo de compreensão que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais,

fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos, numa perspectiva cognitivo-sociológica. (MARTINS, 2003, 31).

Para a autora, a leitura ultrapassa os limites do texto, independentemente do gênero ao qual ele pertença e seu processamento precede a sua apreciação. Dessa forma, para construí-la, o leitor atua ativamente, tendo o seu desempenho influenciado pelo contexto em que se dá essa leitura.

Martins (2003) sustenta que a leitura se realiza a partir do diálogo entre o leitor e o texto referenciado por um tempo, um espaço e uma situação; e se desenvolve em função de expectativas, necessidades e vivências do leitor. Entendemos que a autora aponta para os aspectos do conhecimento prévio, do objetivo e das inferências, de que se utiliza a compreensão leitora, quando da realização da leitura.

Kleiman (2000) também compartilha com a concepção interativa de leitura ao considerá-la como uma prática social. Explica que, “[...] ao lermos, somos remetidos a outros textos e outras leituras, colocando em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2000, p. 11).

De acordo com essa autora, a leitura consiste, ainda, em um

[...] processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e conjuntamente demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise, que abrangem [...] *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem; da compreensão; da memória.

Compreendemos que Kleiman (2000) considera a leitura um processo interacional, cuja construção exige a ativação de várias estratégias cognitivas e metacognitivas, que depende também do conhecimento prévio do leitor; e não como uma prática “empobrecedora de decodificação, que dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno e é evidenciada em atividades de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2000, p. 20).

Consideramos, então, ser ineficaz uma prática de leitura fundada em atividades que tenham como foco principal a decodificação ou decifração das palavras de um texto, pois o leitor precisa aplicar diversas estratégias ao processo de leitura para tornar-se proficiente.

2.2 Leitura e produção textual: atividades indissociáveis

Para o aluno escrever proficientemente precisa ter uma ampla experiência de leitura proporcionada a partir do trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, pois, como defende Geraldi (2001), para aprimorar sua competência produtora de textos, o aluno precisa começar pela leitura do gênero que pretende produzir.

O autor sustenta ainda que o ensino da Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Desse modo, a integração dessas práticas no processo ensino-aprendizagem tem como objetivo superar a aplicação de atividades pedagógicas artificiais, desprovidas de um sentido real de uso da língua. (GERALDI, 2001).

A produção escrita, como pontua Antunes (2009), consiste numa atividade interativa de expressão e de manifestação verbal das ideias, informações, interações crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Para a autora, “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever, uma vez que não há conhecimento, lexical ou gramatical, que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2009, p. 45).

Entendemos, assim, que o alcance da familiaridade com a linguagem, por meio da leitura, amplia sobremaneira o repertório do produtor de textos, uma vez que, à medida que lê, implicitamente, ele se apropria dos conhecimentos, identifica os valores pelos textos veiculados e dá-se conta de sua estrutura, forma e estilo.

Além disso, o trabalho de leitura dos gêneros na sala de aula contribui para a formação de uma postura mais reflexiva em relação ao uso da língua, pois ao analisar as formas composicionais dos textos, o aluno também reflete sobre a adequação dos elementos da linguagem aplicados à situação de produção e enunciação do gênero lido. Sobre esse aspecto, Possenti (2012, p. 30) afirma que para a prática de produção textual, deve-se “partir de um texto como referência e criar várias versões dele é uma das maneiras mais eficientes de aprender a escrever bem e (certo)”.

Pinheiro (2014) sugere que o professor de língua portuguesa, em sua prática de ensino, considere a leitura como uma atividade de compreensão, de construção de significados sobre o texto e, em consequência ensine aos alunos a buscarem relacionar o conteúdo transmitido pelos textos com suas ideias e valores. A partir dessa prática, eles vão

adquirindo autonomia para buscar os princípios necessários para que possam se tornar cidadãos mais críticos; posição que lhes favorecerá a capacidade de escrever sobre os mais variados assuntos, utilizando-se de diversos gêneros textuais.

Nas suas interações sociais, por meio da linguagem, o aluno vê-se exigido a produzir, de forma escrita, diversos textos, o que demanda ao professor de língua portuguesa a fomentação de um ensino voltado ao desenvolvimento da competência desse aluno para a escrita, numa perspectiva sociolinguística, como defende Gomes (2009, p. 55):

Para que possa integrar de pleno direito a condução, a produção e a transformação da sociedade de que faz parte, todo cidadão deve dominar a língua padrão. A criança já vai para a escola com o domínio de sua variedade linguística, que, muitas vezes, é estigmatizada pela sociedade. Cabe à escola, então, oferecer a possibilidade de inserção dessa criança nos outros contextos sociais, como o educacional e o do futuro mercado de trabalho, como lhe é de direito, sem, no entanto, colocá-la em posição de inferioridade pela variedade linguística que usa. Essa possibilidade só se concretizará através da leitura e da escrita.

A autora aponta para a realidade linguística brasileira, no que se refere às variedades que lhe são peculiares, cujo conhecimento e abordagem devem integrar o currículo do estudo da língua portuguesa. Defende que, através da leitura e produção textual, o aluno adquirirá consciência tanto da existência dessas variedades quanto do seu uso nos contextos reais, em suas interações comunicativas.

Segundo Cagliari (2002, p. 103) “[...] a escrita tem como principal objetivo a leitura, e essa é a atividade fundamental para a formação do cidadão”. O autor sustenta que “[...] se o aluno não se sair bem noutras atividades, mas se for um bom leitor, [...] a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”. (CAGLIARI, 2002, p. 103).

Orlandi (2000) defende que a leitura representa um dos elementos constitutivos do processo de produção textual, no entanto ressalta não se tratar de uma relação mecânica ou automática, pois nem sempre o fato de ler-se muito conduz, necessariamente, à capacidade de escrever-se bem. Isso se explica porque os processos de leitura e escrita são distintos e reveladores de diferentes relações com a linguagem.

Para a autora, há dois aspectos da relação leitura e escrita que podem ser operacionalizados na sala de aula: a leitura fornece matéria-prima para a escrita, uma vez que leva o aluno a ter o que escrever; e, ainda a leitura contribui para a constituição de modelos, conduzindo o aluno a como escrever.

Notamos que, ao tratar da leitura como matéria-prima para a produção textual, a autora permite-nos vislumbrar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa com base nos

gêneros textuais, pois esses instrumentos fornecem subsídios tanto composicionais quanto linguísticos, prestando-se como modelos a serem seguidos.

Todavia, a autora ressalta que se deve questionar como o aluno vai operar com tais modelos, pois é importante que ele possua condições de elaborar uma noção de gênero, por meio da prática de leitura, para que este possa servir de base na sua prática escrita.

Outro aspecto ao qual Orlandi (2000) chama a atenção é o de que a produção textual possibilita ao professor o acesso às leituras do aluno, dado que, o conteúdo do texto produzido reflete o seu repertório de leitura, bem como fornece uma noção de como essa leitura tem sido processada e assimilada. Mesmo que essa relação ocorra de forma indireta, ela apresenta possibilidades para que a verificação da história de leitura do leitor, em relação à construção de sentidos do que ele lê, e aos modelos dos quais possui domínio, possa ser efetuada.

Segundo Jolibert (1994), é possível o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual de maneira associada, por serem atividades que se complementam, apoiando-se reciprocamente, de modo que a segunda funciona como um “*continuum*” da primeira. No entanto, a autora alerta para o cuidado que o professor precisa ter na hora de corrigir a produção escrita do aluno, de modo a evitar que esse trabalho tenha como objetivo, apenas, a identificação de “erros” gramaticais, tornando-se penoso e desestimulante.

Sobre este aspecto, Antunes (2003, p. 39) defende que “[...] a simples caça aos erros apenas mostra que não se conseguiu fazer nada, pois o professor precisa saber lidar com eles, saber interpretá-los. Isso é o que vai levar ao progresso. O erro do aluno mostra onde o professor está errando”.

Entendemos, assim, que apropriação dos erros dos alunos pelo professor, quando da apreciação do texto produzido, serve para promover uma revisão da própria prática pedagógica. Requer de certa habilidade para identificar onde deve atuar de forma mais efetiva, fazendo-o voltar-se para as necessidades dos educandos, através do conhecimento da sua realidade linguística e social, fator contribuinte para as suas limitações no uso da língua escrita, como observa Bortoni-Ricardo (2005). Ela defende que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado às diferenças entre a cultura dos alunos e aquela em que a escola apresenta.

Defendemos, então, que uma forma eficaz de minimizar a incidência de desvios gramaticais e de desvios de convenções da escrita, nas produções textuais dos alunos, reside na sistematização do trabalho articulado de leitura e de escrita de diversos gêneros textuais. Para Jolibert (1994), à medida que leem, os alunos fazem observações, descobrem analogias

e diferenças, apreendem o funcionamento das estruturas da língua e criam para eles mesmos referências a serem utilizadas nas práticas discursivas diárias. A partir desse questionamento, instaura-se um conhecimento, inicialmente intuitivo, que se internaliza, de modo que ao professor não cabe deter-se a apontar “erros”, mas dirigir o aluno para percepção de como a língua funciona. Assim, ele perceberá os aspectos estruturais que regem a língua escrita.

Para Bortone e Martins (2008), dificilmente alguém que não lê pode vir a escrever bem, pois a leitura abre para o leitor um mundo de informações e de ideias. Na produção textual, ficam evidenciadas as leituras prévias do leitor e, ao mesmo tempo, ele desvela indícios de autoria e exercita sua criatividade. Pela leitura, o leitor desenvolve suas habilidades cognitivas, já que direciona o seu pensamento do nível espontâneo para o nível consciente, pois “[...] ler é uma atividade que requer um controle consciente do processo da mente, de forma que, quanto maior for o nível de proficiência na leitura, maior será a probabilidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo” (BORTONE & MARTINS, 2008, p. 40).

De acordo com as autoras, quanto maior for a interação do leitor como texto no processo de leitura e quanto mais desenvolvida for sua habilidade de leitura, melhor será sua produção textual, a organização de suas ideias, seu desenvolvimento do texto, a revisão e a reescrita.

Prestes (2001) concebe a relação leitura/escritura como um processo de construção de significado, caracterizado pela interação entre o produtor e o interlocutor. De acordo com a autora, ao executarem essas atividades, ambos estabelecem uma relação de negociação, adaptando as impressões que um formula sobre o outro na busca pelo sentido do texto. Por serem atividades cognitivas, tanto a leitura quanto a produção textual constituem processos que se inter-relacionam. E, para que a interação entre autor e interlocutor aconteça, faz-se necessário que ambos dominem a mesma língua em que o texto estiver escrito e cooperem mutuamente, a fim de chegarem à sua compreensão.

No que se refere ao aspecto do código comum, Prestes (2001) ressalta que, para que se estabeleça uma relação interativa entre escritor e leitor, faz-se necessário que o texto, instrumento de intermediação nesse processo comunicativo, apresente-se num código linguístico comum aos dois sujeitos, ou seja, numa língua cujas regras fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas sejam do domínio de ambos.

Sobre o nível da linguagem, a autora argumenta que apenas o fato de ambos possuírem a mesmo idioma não pressupõe que sejam capazes de se comunicar na própria língua, pois deve-se considerar, também, o nível da linguagem. Este pode variar de acordo

com a situação vivida pelo escritor e pelo leitor, no momento da produção e da recepção do texto, ou com as condições socioeconômico-culturais de ambos.

Compreendemos que o produtor de um determinado gênero textual leva em consideração as características desse gênero e o seu destinatário para, assim, proceder a escolha da linguagem, formal ou informal, que empregará na sua produção. Atenta também para o contexto ou a situacionalidade que dá razão de existência a esse gênero. Portanto, na relação leitura e produção textual, é necessário que se faça uma avaliação precisa da situação em que essa relação se estabelece, e ainda dos elementos linguísticos correspondentes a tal situação comunicativa.

Prestes (2001) afirma existir um princípio de cooperação na relação entre o escritor e o leitor de um texto. Para a autora, ambos só atingirão seus objetivos comunicacionais se procurarem cooperar um com o outro; estabelecendo, assim, uma espécie de contrato mútuo. Desse modo, tanto um como o outro deverão se esforçar, ao produzir e ao ler um texto, para que este seja caracterizado pelos seguintes aspectos: informatividade, sinceridade, relevância e clareza.

Para a autora, nesse princípio de cooperação há uma espécie de *contrato dado-novo*, por meio do qual, ao produzir um texto, o escritor vai acionar a sua memória, buscando nela os conhecimentos adquiridos com a sua vivência de mundo e aqueles adquiridos com a educação formal. Por sua vez, na recepção do texto, o leitor também vai acionar os mesmos mecanismos para poder compreendê-lo. Esse contrato fica evidenciado quando o escritor procura estruturar o seu texto de modo que este se ajuste ao que ele conhece do mundo mental de seu leitor, transmitindo informações que acredita já serem do domínio dele, e ainda ao modo como vai acrescentar ao texto informações novas. Por seu turno, o leitor vai procurar interpretar tais informações sob o mesmo ângulo.

De acordo com Prestes (2001), pode ocorrer a violação do princípio de cooperação entre o escritor e o leitor de um texto por três razões, sejam elas intencionais ou não: as implicaturas, as mentiras e as quebra na comunicação. As implicaturas ocorrem se a violação é intencional, visto que elas estão previstas no contrato entre escritor e leitor e são aceitas por ambos. Exemplificando, se uma empresa, que está selecionando candidatos para o cargo de contador, envia uma correspondência para outra, a fim de obter dados sobre a capacidade profissional de um determinado candidato e esta responde simplesmente que ele se relacionava bem com os colegas e que era caprichoso, a relevância da informação é violada. Porém, nas entrelinhas, quem recebe a correspondência vai interpretar corretamente a

mensagem, entendendo que candidato não possui as qualificações necessárias para exercer o cargo.

As mentiras, por sua vez, constituem atos de má-fé cometidos por parte do escritor, no seu texto, quando escreve uma informação falsa. Por exemplo, essa situação ocorre quando um político distribui panfletos de sua campanha contendo promessas que nunca serão cumpridas; ou quando uma empresa publicitária produz uma propaganda de um produto, cujas qualidades enumeradas na peça publicitária, ele não possui.

As quebras de comunicação, por sua vez, também não são intencionais; são causadas principalmente pela inabilidade do escritor em comunicar suas intenções. Isto, porém não impede que um leitor proficiente possa recuperar, de maneira cooperativa, o que o escritor tentou transmitir. (PRESTES, 2001).

Concordamos com Prestes (2001) quando afirma ser atribuição da escola fazer com que o aluno seja competente na leitura e na produção textual, visto que essa competência é fundamental para ele possa ter um bom desempenho em seu desenvolvimento escolar, e ainda para que atue com êxito na sociedade. Portanto, o ensino da língua materna, focado na integração entre a leitura e a escrita, proporciona ao aluno, meios para que, de maneira consciente, possa tornar-se proficiente nessas práticas.

Segundo a autora, entre os fatores que podem aperfeiçoar a competência produtora de texto encontram-se a leitura, como influenciadora da escrita, e a conscientização alcançada através da instrução. Ao reconhecer a influência da leitura sobre a produção textual, a autora defende que, tanto no que diz respeito ao conteúdo, informações e conhecimentos, quanto à estrutura do texto, essa realidade se consolida, ou seja, também, “aprende-se a escrever a partir do que se lê”. (PRESTES, 2001, p. 5).

Em relação à conscientização pela instrução, a autora ressalta que atividades de leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais levam o aluno a apropriar-se dos temas tratados pelos textos, incrementando sua memória enciclopédica. Ao mesmo tempo, enriquece o seu repertório linguístico, o que implica o domínio das variedades linguísticas e seu uso, e o uso do léxico, pela ampliação de seu vocabulário. Percebemos que a autora refere-se à consciência metalinguística, que consiste numa habilidade a qual o aluno leitor/produtor de textos demonstra no trato com a linguagem pela análise, reflexão e uso. Ainda em relação à consciência linguística, a autora afirma que ela facilita os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, visto que pode levar o aluno a refletir sobre os usos da língua, considerando os diversos contextos em que essas atividades se realizam.

2.3. A correção e a reescrita do texto produzido

Nesta seção, abordaremos, com base em alguns autores, o tratamento que o professor pode dar ao texto produzido pelo aluno; reconhecendo, desde já, que o retorno da produção é uma ação indispensável no processo de desenvolvimento da competência produtora de texto.

Para Prestes (2001), a produção de texto consiste num processo cujo ensino deve levar à aprendizagem do trabalho de reescrita do texto que se produz, pois para ela o texto é considerado um objeto, no percurso desse processo, sempre passível de ser continuado e/ou melhorado. Dessa maneira, o texto-matriz ou original e aqueles dele decorrentes podem nos dar uma dimensão sobre diversos aspectos que devem ser levados em conta no momento da escrita, tanto os linguísticos quanto os ligados ao gênero ao qual o texto pertença.

Segundo Prestes (2001), ao desenvolverem um trabalho com reescrita, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos, produtores de texto, tendem a preocuparem-se mais com a qualidade dos textos, a fim de atenderem aos critérios que lhes forem exigidos na solicitação da produção. Isso se deve ao fato de eles poderem promover, em seus textos, as modificações capazes de torná-los mais claros e adequados ao gênero solicitado.

A reescrita, de acordo com essa autora, compreende uma revisão do texto produzido. É, portanto, um momento em que o produtor de texto acrescenta informações, retira trechos, troca termos; reescrevendo e reorganizando o que escreveu, buscando atender às orientações do gênero que lhe foi solicitado a produzir.

Assim, a reescrita vem a ser um processo que tem a revisão como seu produto, já que, ao reescrever um texto, o seu produtor, pode constantemente trocar de papel, ora sendo leitor, ora sendo escritor. Nessa interação entre posições, ele lança mão de diversas estratégias. Enquanto leitor, analisa o texto que produziu com objetivo de aperfeiçoá-lo; avalia-o para ajustá-lo a expectativa do seu outro-leitor, ou seja, o receptor do seu texto. Entendemos, então, que a reescrita possibilita também a oportunidade de o aluno-produtor de texto aprimorar a sua competência leitora. (PRESTES, 2001).

De acordo com Prestes (2001), no contexto da sala de aula, a reescrita precisa integrar o trabalho com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, nas atividades de leitura e produção textual; de modo que o professor oriente e estimule os alunos-produtores de texto a terem mais atenção, tanto em relação aos aspectos linguísticos, quanto àqueles ligados as características dos gêneros textuais que circulam na sociedade. Esse papel do professor é indispensável na formação dos alunos, a fim de torná-los proficientes produtores de textos. Se não houver uma intervenção específica da parte dele, os discentes não adquirirão as

informações necessárias para produzir os textos de que serão solicitados na sua vida cotidiana. Isso se deve ao fato de que o aluno-produtor, a depender do grau de competência que possua nessa prática, pode apresentar-se incapaz de, por si só, fazer uma revisão e um controle do texto que produz. Ultrapassando, portanto, os limites de uma correção que leve em conta apenas aspectos mínimos, como os linguísticos ligados, mais especificamente, à ortografia e à morfossintaxe.

A autora ressalta ainda que as orientações do professor pós-produção do aluno precisam ser precisas e claras, de modo que não se limite à identificação de “erros” gramaticais, mas sejam capazes de promover uma compreensão de como a língua funciona e adequa-se aos gêneros existentes na nossa realidade social.

Segundo Suassuna (2014), a reescrita de textos, na sala de aula, influi sobremaneira na construção de habilidades de enunciação dos alunos no processo de aprimoramento da capacidade de escrever formalmente. Dessa forma, torna-se imprescindível a intervenção do professor, a fim de levá-los a refletir sobre a produção e reelaboração do texto produzido. Nesse processo, o aluno apropria-se de diversas habilidades relacionadas à estruturação do texto. Por exemplo, o estabelecimento de um certo distanciamento do próprio texto, para que possa observá-lo e avaliá-lo do ponto de vista de seu funcionamento; colocando-se na posição de estar junto a um leitor virtual e, desse modo, deslocar-se do papel de enunciador para o de leitor. Adotando esse procedimento, o aluno-produtor de texto estará desenvolvendo a base de sua formação produtora textual: uma postura autônoma para a produção de textos.

Para a autora, o professor exerce um papel indispensável nesse processo, atuando não apenas como alguém que meramente identifica “erros”, mas como um mediador capaz de instigar a reflexão do aluno-produtor; levando-o a compreender melhor de que forma seu texto está sendo recepcionado, e ainda de que forma ele pode aprimorá-lo. No trabalho de avaliação e refacção de texto fica evidente, portanto, a atitude dialógica estabelecida entre professor e aluno. Ambos passam a considerar não apenas o texto em si, mas os procedimentos que deverão ser adotados para a sua produção. De modo geral, permite a possibilidade de um exame mais adequado sobre a adoção de estratégias capazes de levar o aluno a apropriar-se das habilidades necessárias para escrever proficientemente.

Suassuna (2011) explicita que o professor, ao corrigir o texto do aluno, não deve limitar-se à identificação da obediência aos aspectos gramaticais, mas atentar à construção de sentido, por meio de um processo de negociação. A autora destaca ainda que

Se escrever exige ter em mente as condições em que o texto será lido para deixar no papel marcas formais que permitam ao leitor ter acesso ao conteúdo, ler, por sua vez, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor. (SUASSUNA, 2014, p. 120).

Entendemos, portanto, que a atitude do docente-mediador não pode ser aquela que prescreve regras rígidas de estruturação de texto, mas de alguém que busque identificar quais leituras seu aluno-produtor possui e quais ele precisa fazer, para, com base nessa análise, fomentar, a partir de então, atividades pedagógicas para que o aluno possa alcançar os objetivos visados no processo de produção textual.

No entanto, conforme alerta Suassuna (2014), esse procedimento “relativizador” não consiste numa atitude complacente, no apreço do texto produzido pelo aluno, por parte do professor. Constitui-se, porém, num meio de analisá-lo de forma mais ampla, inserindo o aluno nesse contexto. O trabalho de avaliação e reescrita compreende, pois, um processo interativo-simbólico capaz de possibilitar a aquisição de várias habilidades no domínio da escrita em língua materna. Nessa perspectiva, uma apreciação mediadora possibilita ao aluno-produtor a possibilidade de perceber a existência de parâmetros que norteiam a produção textual e que se configuram em normas que regem a escrita, às quais ele precisa estar atento. Tais normas, tanto podem ser de caráter funcional – relacionadas ao contexto discursivo – quanto formal, relacionadas ao uso dos elementos linguísticos.

Compreendemos, a partir de Suassuna (2014), ser indubitável a importância da mediação exercida pelo professor no processo de avaliação e reescrita do texto produzido pelo aluno. Assumindo papel de mediador, ele toma o texto como uma unidade de sentido e não se limita a focalizar apenas algumas de suas partes e/ou seus elementos morfosintáticos. Esse procedimento auxilia o aluno a reconhecer as convenções e normatizações que regem a língua, bem como as possibilidades e limites oferecidos por ela quando da produção de um texto. Por meio dele, ele adquire domínio dos diversos processos envolvidos na relação forma e conteúdo, específicos da escrita, e também de aspectos interativos do texto. Nessa interação, o aluno imprime ao texto que produz marcas da linguagem que levam em conta o contexto social em que está inserido e a significação que atribui ao próprio trabalho de escrita.

Suassuna (2014) defende que, ao mediar a reescrita do texto, o professor conduz o aluno a apropriar-se das habilidades discursivas necessárias nesse processo, tornando-se cada vez mais consciente, já que a avaliação que realiza do texto produzido, opinando e sugerindo,

prescinde do trabalho de escrita, porque o seu olhar de mediador vislumbra para o aluno-produtor a possibilidade de revisão quanto ao que intencionava informar e o que de fato informou, considerando aquilo que lhe foi solicitado.

Nesse processo, Suassuna (2014) destaca ainda o papel do professor como sendo o primeiro leitor em potencial do texto produzido pelo aluno. Ao analisar a produção, ele elabora questões capazes de motivar a revisão e a reescrita, conduzindo o aluno a evitar a repetição das falhas cometidas na primeira escrita. O aluno, por sua vez, procurando dar respostas às perguntas feitas pelo professor, construirá reescritas lançando mão de várias estratégias.

Percebemos, então, que o tratamento atribuído ao texto produzido pelo aluno, na visão de Suassuna (2014), não pode limitar-se apenas ao aspecto corretivo. Deve constituir-se numa oportunidade para que professor possa estabelecer um diálogo com o texto; apresentando sugestões que possibilitem ao aluno compreender melhor o funcionamento da língua escrita, e ainda assumir uma posição crítica diante do que escreveu. Isso ficará evidenciado nas novas versões que o aluno-produtor realizar de seus textos, após a apreciação do professor.

Essa autora entende que é através de atividades de leitura/escrita e releitura/reescrita que o aluno-produtor de texto poderá atingir os objetivos da produção textual: a construção da interação e da intercompreensão. Esses propósitos serão cumpridos quando o produtor conseguir promover alterações em sua produção, na maneira de informar, a fim de chegar ao que de fato deseja expressar quando tenta atribuir sentido ao seu texto. Essa prática acaba, também, por beneficiar a competência leitora do aluno, uma vez que ele se reversa nos papéis que assume, ora atuando como produtor, ora como leitor; assimilando, simultaneamente, os fatores linguístico-discursivos implicados na construção de sentido.

Fica claro, desse modo, que as atividades de produção textual, seguidas da devida avaliação pelo professor e reescrita pelo aluno, configuram importantes momentos nas aulas de Língua Portuguesa; funcionando como potencializadoras do aprimoramento da competência linguística. Quanto à avaliação, esta pode ser compreendida como um meio de levar o docente a refletir a respeito de como está conduzindo o ensino-aprendizagem dessa habilidade. Para Suassuna (2014, p. 122), a avaliação da produção textual possibilita:

[...] produção e interpretação de informações; concepção de intervenções didáticas adequadas natureza e à solução das dificuldades e dos problemas encontrados; condução das intervenções propriamente ditas. Os textos produzidos e discutidos em

sala de aula ou a partir dela trazem elementos que poderão compor o conjunto de conteúdos a serem trabalhados ou revisados.

De acordo com a autora, fica claro que a adoção de práticas pedagógicas fundadas no trabalho de produção e reconstrução de texto, redonda numa importante oportunidade de que o professor dispõe para re(pensar) o ensino e, ao mesmo tempo, levar seus alunos a se tornarem competentes nas atividades de leitura e de escrita.

2.4 A retextualização no processo de reescrita

Recorreremos, nesta seção, às contribuições de Marcuschi (2001) e Marquesi (2014) sobre o processo de reescrita da produção textual. Para os autores, uma possibilidade de o professor levar os alunos ao desenvolvimento da competência escrita é através da implementação de atividades de retextualização³.

Apesar de Marcuschi ter aprofundado os seus estudos em torno da retextualização de textos, especificamente, da modalidade oral para a escrita, julgamos relevantes os fundamentos propostos pelo autor para esta categoria, por acreditarmos que se aplicam também ao texto produzido na modalidade escrita da língua. O autor categoriza as operações de retextualização em dois processos: o primeiro diz respeito à compreensão e envolvem os procedimentos inferenciais, as técnicas de inverter e eliminar elementos na estrutura da oração, relacionadas à coerência. O segundo relaciona-se às técnicas de reformular o que se escreve, acrescentando-se, substituindo-se e reordenando-se o conteúdo escrito, levando-se em conta os aspectos da referenciação.

Para Marquesi (2014), a partir desta perspectiva de retextualização da produção escrita, é possível o estabelecimento da relação dialógica entre a leitura e a produção textual, defendida neste trabalho como atividades indissociáveis. A autora concebe que a reescrita integra o processo de produção textual, de modo que o aluno-produtor, ao elaborar seus textos, tornar-se-á cada vez mais proficiente nessa habilidade, se possuir um amplo repertório de leituras de variados gêneros textuais e dele lançar mão, durante a produção. E, por outro lado, se após a escrita inicial, proceder a avaliação e a revisão do texto, preocupando-se com a construção de sentidos e primando pelo atendimento aos aspectos da textualidade.

Desse modo, fica clara a importância da retextualização na prática de produção textual. Isto porque, quando o aluno-produtor executa-a, está também exercitando a sua compreensão

³ De acordo com Marquesi (2014, p. 136), este termo foi introduzido por Travaglia (2003 [1992]), na área da tradução.

leitora. Ao retextualizar um texto, ele coloca em evidência várias estratégias de leitura, responsáveis pela construção de sentido, que acabam por facilitar o processo de escrita. (MARQUESI, 2014).

Sobre as estratégias de leitura para construção da compreensão, segundo Marcuschi (2001), constatamos que elas configuram a interação entre o leitor e o texto, bem como entre o texto e o contexto. Consistem também num amplo processo que leva o leitor à compreensão daquilo que escreveu para, a partir dele, proceder a retextualização. O autor estabelece as seguintes condições para a eficácia desse processo:

- Condição de base textual – exige que o texto produzido esteja organizado de tal forma que seja capaz de transmitir sentido e, por isso, esteja compreensível. Para tanto, faz-se necessário que o texto seja escrito numa língua de domínio do produtor e do leitor e ainda que atenda aos objetivos dos sujeitos envolvidos na interação.
- Condição de conhecimentos relevantes partilhados – as informações transmitidas por meio do texto precisam ser importantes e do domínio dos interactantes, não sendo suficiente apenas que esse texto atenda às exigências do padrão linguístico-gramatical;
- Condição de coerência – esta é tão relevante que as condições 1 e 2 só serão cumpridas se esta for observada, pois um texto só pode ser considerado coerente, se os aspectos ligados à coerência, imprescindíveis à compreensão, forem atendidos.
- Condição de cooperação – considera que a construção da compreensão ocorre de forma interacional, já que os sujeitos envolvidos mantêm entre si uma negociação bilateral, colaborando mutuamente, para que o texto seja compreendido, considerando, também, o contexto concreto de sua recepção e produção;
- Condição de abertura textual – levando em conta que o texto atenda à condição 4, logo configura-se num objeto aberto capaz de desencadear várias interpretações, dentre as diversas opções aceitáveis pelo produtor e pelo receptor;
- Condição de base contextual – considera necessário o atendimento parcial das condições 2 e 3 para suprir a indeterminação promovida pela condição 5, por admitir a exigência de contextos que se situem num tempo e num espaço, determinados para o produtor e o receptor;
- Condição de determinação tipológica – através dela, considera-se indispensável a identificação do tipo de texto, porque cada tipo possui peculiaridades individuais que o particulariza, tanto no que diz respeito à contextualização quanto à indeterminação. Essa condição interage com as condições 5 e 6.

Segundo Marcuschi (2001), se o produtor de texto aplicar essas condições ao processo de produção, estará realizando uma atividade de compreensão textual que exigirá dele um trabalho interpretativo e cognitivo. A adoção desse procedimento pode leva-lo a ativar as operações de inferência, inversão e eliminação, garantindo, assim, que seu texto esteja coerente e atenda ao que foi solicitado, ou seja, estará procedendo a avaliação e revisão do texto produzido, reescrevendo-o a partir das operações da retextualização do texto escrito.

Marquesi (2014) propõe duas estratégias para escrita que, se somadas àquelas propostas por Marcuschi (2001) para a compreensão, podem oferecer bases suficientes para que o aluno-produtor consiga, de maneira reflexiva, produzir textos coerentes. De acordo com a autora, a primeira estratégia relaciona-se ao princípio da coerência textual; a segunda, ao processo de referenciação e, se observadas pelo produtor, poderá leva-lo a escrever textos cuja progressão de ideias seja coesa, garantindo o bom desenvolvimento do seu texto.

Para Marquesi (2014), a coerência consiste numa estratégia que pode ser fomentada pelo professor a fim de colaborar com aluno-produtor no desenvolvimento de sua capacidade de elaborar uma retextualização coerente para o texto que produzir. A autora recorre às quatro metarregras propostas por Charolles (1978) para tornar possível a aplicação dessa estratégia:

- metarregra da repetição – consiste na apresentação de elementos reincidentes, no desenvolvimento do texto, com a intenção de manter a sua natureza sequencial e garantir a sua homogeneidade e continuidade, evitando-se, assim, rupturas abruptas no seu todo;
- metarregra de progressão – diz respeito aos aspectos semânticos do texto que são renovados de forma contínua, ou seja, quando da construção dos enunciados, o aluno-produtor preocupa-se com o emprego de termos relacionados ao tema sobre o qual escreve;
- metarregra de não contradição – relaciona-se ao cuidado que o aluno-produtor precisa ter para não inserir no seu texto, ao longo de seu desenvolvimento, elementos semânticos desarmônicos ou contradizentes com as posições apresentadas anteriormente;
- metarregra de relação – orienta o aluno-produtor a não introduzir no seu texto informações e assuntos que fujam do campo de abordagem proposto para o seu desenvolvimento.

Já no que tange ao processo de referenciação, Marquesi (2014) argumenta que, trabalhando essa estratégia, o professor estará contribuindo para o aluno desenvolver sua capacidade de promover a retextualização de seus textos de forma coerente. Para tanto, terá de primar, ao longo da produção, pelo uso de categorias de referentes e expressões relacionadas aos contextos envolvidos naquela situação específica.

Nessa perspectiva, a autora defende que o processo de referenciação possibilita ao aluno-produtor lançar mão de diversas alternativas relacionadas ao léxico de maneira interacional-discursiva. Colabora também no ajustamento dos enunciados compostos por palavras e expressões; possibilitando que o aluno, de forma reflexiva, leve em conta não apenas os aspectos linguísticos, mas também aqueles ligados à compreensão leitora, ou seja, os cognitivos, pois ambos se imbricam na produção textual. Eis por que a referenciação possui uma natureza simbólica: a sua aplicação exige do produtor de texto a ativação de seu conhecimento de mundo.

Segundo Marquesi (2014), quando o aluno-produtor desenvolve o processo de referenciação, no texto que produz, está aprimorando sua capacidade criativa e crítica e, ao mesmo tempo, exercitando operações que envolvem anáforas indiretas, por inserir novos referentes, garantindo, desse modo a progressão de seu texto. A autora frisa que as anáforas indiretas não se restringem apenas ao uso de pronomes substitutivos de partes textuais, mas constituem-se expressões que fazem referência a enunciados, a conteúdos e a contextos, possibilitando, também, a continuidade tópica.

Portanto, defendemos, com base nas contribuições teóricas abordadas neste capítulo, que somente a sistematização de um ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, pode possibilitar o aperfeiçoamento da proficiência dos alunos, tornando-os leitores e produtores de textos competentes.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, que trata sobre os gêneros do discurso, partimos das contribuições de Bakhtin (1997), que os caracteriza como entidades dotadas de forma composicional, conteúdo temático e estilo e os aborda, também, como produtos das infinitas necessidades dos sujeitos na sociedade, bem como de Marcuschi (2002), que, além de corroborar com a teoria bakhtiniana, distingue os tipos textuais dos gêneros textuais, defendendo que, enquanto os tipos são limitados a um número ínfimo de possibilidades, os gêneros são infinitos. Sobre o gênero do discurso artigo de opinião, recorremos a Coimbra e Chaves (2012) que o estuda considerando os seus aspectos gerais, tais como: domínio discursivo, esfera de circulação, seus leitores e a variedade linguística empregada na sua escrita, bem como a Rodrigues (2005), que discorre sobre os aspectos das dimensões social e verbal desse gênero do discurso.

3.1 Contribuições das teorias linguísticas para o estudo dos gêneros

De acordo com Bakhtin (1997, p. 280), o homem utiliza a língua em todas as suas diferentes áreas de atuação. Desse modo, assim como são muito diversificadas as dimensões de atuação do homem, as formas de uso da língua também o são. Todavia, o autor explica que esse fato não compromete a formação da unidade linguística de uma nação. Nas várias áreas de atuação humana, a língua é usada pelos sujeitos que as integram, através de enunciados de forma oral ou escrita. Informa ainda que, ao se tomar um enunciado de forma isolada, ele será considerado individualmente, no entanto, cada situação de uso linguístico formula seus modelos mais ou menos estáveis de enunciados, aos quais ele denominou de *gêneros do discurso*.

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros dos discursos estão constituídos pela fusão de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos se interligam no enunciado (texto) de maneira diversa, imprimindo nele características específicas advindas das práticas sociais discursivas, posta em exercício pelos falantes nos diferentes campos de atuação humana. Essa constituição, aparentemente instável, permite, todavia, que os diferentes gêneros possam ser identificados e tomados como objeto de estudo.

Devido às inesgotáveis possibilidades de atuação do homem, Bakhtin (1997) explica que os gêneros do discurso também são infinitos. Em cada área de atividade do homem há

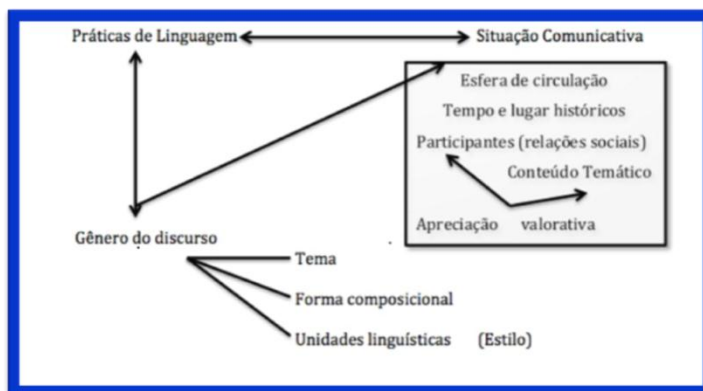
um conjunto de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se de conformidade com o desenvolvimento e complexidade de cada setor. Por serem heterogêneos, os gêneros do discurso surgem da necessidade cotidiana de os homens falarem e escreverem, sobre os mais variados temas, nas mais diversificadas situações de suas interações sociais. Entretanto, a quantidade de gêneros do discurso existente, apesar de extremamente diversificada e infinita, é passível de estudo, pois carregam traços peculiares de suas esferas de circulação que os caracterizam e distinguem-nos dos demais.

Na antiguidade, conforme Bakhtin (1997), estudava-se os gêneros literários na perspectiva artístico-literária; no entanto, sua abordagem restringia-se à percepção de traços distintivos intergenéricos limitada ao próprio âmbito literário. Os textos nessa concepção não eram analisados como enunciados particulares, configuradores de situações únicas de uso da língua que, apesar de diferentes, mantêm uma característica comum: a verbal ou linguística.

Nessa mesma época surgiram, também, estudos que abordavam os gêneros retóricos. Porém, dava-se maior importância aos aspectos relacionados à composição verbal do enunciado e aos elementos que o constituem, tais quais: a relação com o ouvinte e até que ponto ela influenciava a composição do enunciado; de que maneira particular e verbal esse enunciado era construído, dentre outros. Dessa forma, por serem tão específicos, os gêneros retóricos não evidenciavam exaustivamente as propriedades linguísticas do enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Na atualidade, Bakhtin se destaca como um dos estudiosos cuja contribuição para os estudos linguísticos é indiscutível. Abaixo, apresentamos a figura 1, adaptada por Rojo (2013, p. 27), que representa o que seria, para a autora, um resumo da teoria dos gêneros proposta por Bakhtin. Vejamos:

Figura 1 – Recorte do diagrama da teoria dos gêneros. (Adaptada por Rojo).



Fonte: Rojo (2013, p. 27).

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso podem ser classificados em primários e secundários. Os gêneros do discurso primários ou simples são os que se derivam de situações interativo-discursivas cotidianas e imediatas de uso da língua; produzidos, portanto, de forma espontânea. Como exemplo, podemos citar os diálogos, as conversas familiares, as reuniões entre amigos e até a comunicação por meio virtual (blog, e-mail, facebook, whatsapp, etc.). Por sua vez, os gêneros secundários ou complexos nascem de interações culturalmente mais elaboradas e são constituídos por uma linguagem mais erudita, envolvendo temas da literatura, da publicidade, das ciências, das artes, da cultura, da política, etc. Exemplificando espécies de gêneros secundários, temos a dissertação de mestrado, a tese de doutorado, a palestra, os romances, os dramas, etc.

Bakhtin (1997) insere no campo dos estudos sobre os gêneros do discurso as noções de intertextualidade e dialogismo, defendendo que os textos dialogam com outros numa multiplicidade de vozes. O autor explica, também, que a linguagem possui um princípio dialógico que lhe é imanente, de modo que, nos eventos em que os discursos são produzidos, discursos anteriores são retomados. (BAKHTIN, 1997).

A partir do conceito de dialogismo, o autor acrescenta novas concepções sobre *enunciado*, interligadas à metalinguística e às relações dialógicas. Nesse sentido, apresenta reflexões sobre as fronteiras do enunciado, diretamente ligadas à dimensão metalinguística:

As relações dialógicas entre os enunciados [...] pertencem à metalinguística [...]. à índole metalinguística do enunciado (da produção do discurso). Essa relação difere, por natureza, das relações linguísticas existentes entre os elementos dentro do sistema da língua ou dentro do enunciado isolado. [...] O que determina as fronteiras inabaláveis do enunciado? As forças metalinguísticas. (BAKHTIN, 1997, p. 342).

Bakhtin (1997) apresenta mais algumas características do enunciado, também ligadas à relação com sujeitos, mundo, visão de mundo, valores, ou seja, concebido como um todo de sentidos, marcado por tensões, fronteiras, confronto de valores, pontos de vista. Apresenta ainda dois lados constitutivos da natureza do enunciado, aos quais ele vai denominar *dado* e *criado*, reiterando a ideia de linguagem em uso diferenciada de *modelos* de linguagem. Vejamos:

O *dado* e o *criado* no enunciado verbal. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ainda por cima, tem relação com o valor [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado

(a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). todo dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nessa perspectiva analítico-dialógica da linguagem, Bakhtin (1997) defende que texto, discurso, língua e linguagem se interpenetram constitutivamente, alertando, porém que cada um desses objetos de estudo seja estudado de maneira específica por meio da Linguística, considerando o conjunto de potencialidades previstas na língua.

Refletindo sobre os estudos de Bakhtin sobre os gêneros, Brait (2012) afirma que o autor considera que a Metalinguística vai se defrontar com sentidos cuja produção dependente da situação, dos contextos, dos sujeitos produtores e receptores, das esferas de comunicação, dos discursos em confronto, das relações dialógicas, ou seja, a compreensão responsiva do conjunto discursivo possui sempre uma natureza dialógica.

Desse modo, para Bakhtin (1997), o dialogismo consiste no fato de que todos os enunciados conduzem a uma resposta, isto é, funciona como uma orientação que leva, de forma sintonizada, às várias possibilidades de elaboração enunciativa por um mesmo usuário da língua, e ainda àquelas pertencentes a outros usuários. Dessa forma, valendo-se de diversas linguagens, os textos estabelecem um diálogo através da multiplicidade de vozes que possuem. Para o autor, portanto, o dialogismo está presente em toda linguagem, já que o sentido assumido pelos enunciados depende da interação com o outro nas várias situações da vida em sociedade; em consequência, os gêneros são considerados formas de resposta a outros gêneros. Ocorre, nessa relação dialógica, um ato de alteridade, pois para que a compreensão dos gêneros se construa deve-se considerar a palavra do outro, ou seja, a compreensão responsiva do outro.

Na teoria bakhtiniana do dialogismo, os gêneros não são considerados apenas como um conjunto de parâmetros convencionais, mas formas de compreensão e interpretação da realidade humana. Desse modo, a interação entre eles dá-se de forma contínua, pois conforme explica o autor “um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1997, p. 296).

À medida que os sujeitos sociais variam suas práticas, mais necessidades de formas específicas de uso da língua surgem, a fim de satisfazerem suas interações. Desse modo, os gêneros possuem natureza heterogênea porque são reflexos das mudanças sociais, da dinâmica linguística própria da sociedade que, por sua vez, conduz ao surgimento da diversidade de gêneros. A variedade de gêneros reflete também as diferentes visões

existentes acerca de como o sentido dos enunciados é construído e reproduzido nas diversas situações de interação pela linguagem. (BAKHTIN, 1997).

O autor defende ainda que o tema de um gênero do discurso possui uma dimensão individual que não se repete, por ser fruto de uma realidade histórica e factual que decorre da enunciação. Além de ser determinado pelas formas linguísticas, o tema é composto por elementos verbais e não verbais integrantes da situação comunicativa, uma vez que compreende uma cadeia dinâmica e complexa de signos adaptável ao contexto de determinado momento histórico. Para o autor, o tema possui uma carga abstrata e valorativa que se liga à situação de linguagem. Sua natureza é dialógica e, enquanto ato discursivo que replica a interação verbal, constitui-se como um dos mais importantes estágios da capacidade concreta de construção de significados.

Depreendemos, então, a partir dos conceitos de dialogismo e enunciados trazidos por Bakhtin (1997), que os gêneros do discurso, dado a sua heterogeneidade e infinitude, decorrem das infinitas necessidades dos sujeitos que, ao fazerem uso da língua, têm suas atividades padronizadas por enunciados que as representam. O autor acrescentou ao estudo dos gêneros a noção de intertextualidade, e explica-a defendendo que ocorre um diálogo entre os textos, de modo que os discursos produzidos são frutos de outros que lhe antecederam.

Marcuschi (2002) concebe os gêneros textuais como resultantes de práticas sócio-histórica, pois os considera fenômenos extremamente ligados à vida sociocultural dos sujeitos. Para o autor, por derivarem de ações interacionais coletivas dos usuários da língua, os gêneros funcionam como ordenadores e estabilizadores das tarefas comunicativas cotidianas, constituindo-se, desse modo, em construtos sóciodiscursivos e formas de atividades da sociedade, cuja natureza é incontornável nas situações sociais em que se desenvolverem. Todavia, embora possuam uma grande força preditiva e interpretativa das atividades do homem em toda situação de uso da língua, os gêneros não são objetos imutáveis e enrijecedores da sua capacidade criativa.

Em relação às características dos gêneros, Marcuschi (2002, p. 19) admite serem “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” que surgem tanto em decorrência das necessidades socioculturais dos usuários da língua quanto a partir dos avanços tecnológicos. Fato que fica evidenciado quando se analisa, por exemplo, a diversidade de novos gêneros surgidos sobretudo no meio eletrônico, como por exemplo, o blog, o hipertexto e o infográfico.

O autor traça uma linha do tempo para explicar o surgimento de novos gêneros e a transformação sofrida por outros já existentes ao longo da história. Ele afirma que, na época

em que existiam apenas povos cuja cultura limitava-se a valorizar aspectos essencialmente orais, o número de gêneros era limitado. Porém, com o advento da escrita alfabética no século VII a. C., houve uma multiplicação dos gêneros de natureza escrita. Já na terceira fase, após o século IV, ocorreu uma grande expansão dos gêneros, proporcionada pela criação da cultura impressa. Na fase intermediária, que começou no século XII, com a revolução industrial, os gêneros ampliaram-se extraordinariamente. Nos dias atuais, vive-se a fase da cultura eletrônica, com gêneros cujos suportes são a TV, o rádio, o computador, o celular, a *internet*. Estes recursos tecnológicos possibilitam a criação e circulação de formas específicas de gêneros no que tange à sua estrutura composicional. (MARCUSCHI, 2002).

Pela análise supracitada, constatamos o caráter funcional dos gêneros. Eles surgem e integram-se às sociedades e à cultura que as caracteriza pelas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que cumprem e não devido apenas à sua estrutura linguística. Por isso, segundo o autor, defini-los sob o ponto de vista formal constitui-se numa difícil tarefa. Isto porque, além de serem inúmeros, são heterogêneos nas formas em que se apresentam, adquirem nomenclaturas nem sempre unívocas e podem desaparecer da mesma maneira que surgem. Desse modo, no estudo dos gêneros, deve-se atentar para o seu uso nas práticas sócio discursivas que lhes dão existência.

Como afirmamos, as tecnologias, aliadas às interferências que causam na vida cotidiana das pessoas, fazem surgir novos gêneros textuais. Pela intensidade de seus usos, os novos suportes tecnológicos da comunicação tomam lugar nas atividades sociais, propiciando e abrigando gêneros até então inexistentes, como por exemplo, o *e-mail*. Do surgimento dessas novas situações discursivas emergiram diversos gêneros, tais como editoriais, artigos de opinião, notícias, telefonemas, telegramas, dentre outros, ancorados em outros gêneros já existentes. Trazendo Bakhtin (1997) para a discussão, lembramos que o autor, em seus estudos sobre esta temática, já falava em “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro.

Para Marcuschi (2002), a tecnologia contribui para que novas formas discursivas surjam, porém, em sua maioria, apresentam-se como um aperfeiçoamento de gêneros já existentes; por exemplo, o gênero telefonema assemelha-se ao gênero conversa, que o precede, mas esta pode se processar tomando o telefone como canal (suporte), originando-se daí o gênero telefonema. Outro exemplo é o *e-mail* (correio-eletrônico); por meio dele, é possível enviar e receber mensagens eletrônicas, este gênero tem sua inspiração nas cartas e bilhetes que o antecederam. Nesses casos, embora se verifiquem adaptações e/ou

aperfeiçoamento, os gêneros eletrônicos possuem uma identidade específica, constituindo-se em gêneros emergentes na mídia virtual. (MARCUSCHI, 2002).

De acordo com o referido autor, o aspecto mais importante a ser observado, no estudo dos gêneros emergentes, é o fato de eles instaurarem uma nova relação de uso da língua e uma nova redefinição do *continuum* oralidade e escrita, mostrando não existir fronteiras entre ambos. Dessa forma, os gêneros emergentes, contextualizados nas mais variadas mídias e caracterizados pelo hibridismo, apontam para a impossibilidade de admitir-se a existência da dicotomia fala e escrita, pois neles essas duas modalidades da língua se fundem de forma integrada. A integração evidenciada por esses gêneros promove uma intersemiose de vários elementos como signos verbais, sons, imagens e formas em movimento; contribuindo para que a linguagem desses gêneros seja cada vez mais plástica como se fosse uma coreografia. Tomando a publicidade como exemplo, é possível verificar que os gêneros, produzidos nesse âmbito, apropriam-se sistematicamente de formatos de gêneros prévios para atender novos propósitos. (MARCUSCHI, 2002).

Marcuschi (2002) defende que a forma, ou seja, os elementos linguístico-estruturais, não deve ser desprezada no estudo dos gêneros, pois tem sua importância, mas deve-se dar maior ênfase à exploração dos seus aspectos funcionais e sócio comunicativos. Todavia, o autor reconhece que há exemplares de gêneros determinados pela forma e outros pela função. Há ainda exemplares de gêneros que se determinam pelo próprio suporte ou ambiente em que aparecem. Como exemplo, podemos citar o artigo científico que originariamente tem como suporte principal uma revista científica.

Isto se deve à hierarquia de valores atribuídos aos campos de circulação desse gênero. Neste caso, ao domínio da produção científica. Assim, o autor defende que é necessário ter-se cautela, quanto a considerar se o que predomina, na determinação e identificação de um gênero é a forma ou a função.

Marcuschi (2002) apresenta a distinção entre tipos e gêneros textuais, afirmando que ela é fundamental em todo trabalho pedagógico que envolva a produção e a compreensão textual, como, no caso, é o nosso. Segundo o autor,

a) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas com narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que

apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

O autor lembra que, “[...] enquanto os tipos textuais são limitados a um pequeno número, os gêneros são infinitos” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Para uma melhor compreensão dos conceitos propostos, apresentamos um quadro sinóptico, elaborado por Marcuschi (2002):

Quadro1 – Resumo das características de tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3.sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Segundo Marcuschi (2002), a distinção estabelecida por ele entre tipos textuais e gêneros textuais possui mais caráter operacional do que formal. Equivocadamente, a expressão “tipo de texto” é usada muitas vezes, em livros didáticos e no cotidiano das pessoas, para se referirem a gêneros textuais. O autor exemplifica esse fato apresentando diversos gêneros textuais como: *carta pessoal; editorial; horóscopo; receita médica; bula de remédio; poema; piada; conversação causal; entrevista jornalística; artigo científico; resumo de um artigo; prefácio de um livro*. E explica que em todos esses gêneros textuais realizam-se diversos tipos de textos, alguns dos quais mobilizam dois ou mais tipos; constituindo-se, assim, em textos tipologicamente variados, híbridos e heterogêneos.

A seguir, apresentamos um quadro sinóptico da classificação tipológica do textos, elaborada por Werlich (1973), utilizado por Marcuschi em seus estudos.

Quadro 2 –Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases temáticas	Exemplos	Traços linguísticos
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios”.	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade de nas Artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.

Fonte: (MARCUSCHI, 2002, p. 28).

Marcuschi (2002) posiciona-se favorável à ideia de que as tipologias preenchem alguns requisitos importantes, tais como os linguísticos e os discursivos. Entretanto, ele alerta para a validade da concepção de tipologia de Werlich (1973). Para que a ela seja atribuída esse critério, em seu estudo, duas ordens relevantes devem ser consideradas: os dados da situação comunicativa em que o gênero existe e as estruturas linguísticas próprias dos enunciados que dão sustentação ao texto.

Fica claro que Werlich (1973) apropria-se do tema como base textual, a fim de construir as referências tipológicas. Embora Marcuschi (2002) concorde ser bastante pertinente a proposta de tipologia trazida por ele, considera ser ela carente de uma base teórica, calcada no estudo dos gêneros e num método que possibilite à identificação da noção de tipo de texto, já que os gêneros são extremamente heterogêneos. De acordo com Marcuschi (2002), os tipos de textos sugeridos por Werlich (1973) podem ocorrer em um único gênero. Todavia, para identificar quais seriam os tipos de textos realizáveis em

determinado gênero textual, faz-se necessário levar em conta os aspectos linguísticos próprios de cada tipo.

Segundo Marcuschi (2002), quando um gênero textual assume a função própria de outros gêneros, dos quais se apropriou, ocorre a hibridização ou mescla de gêneros. A esse fenômeno o autor também chama de intertextualidade intergêneros e se distingue da heterogeneidade tipológica do gênero. Esta ocorre quando um mesmo gênero utiliza-se de mais de uma sequência tipológica (descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa, injuntiva).

O autor explica que cada sequência tipológica possui um elemento central em sua composição. Nos textos narrativos predominam sequências temporais; nos textos descritivos, ocorre a prevalência de localização; nos textos expositivos, há a preponderância de sequências analíticas ou explicativas; nos textos argumentativos, as sequências possuem natureza contrastiva explícita; nos textos injuntivos, há uma predominância de sequências imperativas.

Marcuschi (2002, p. 22) também explica a noção de *domínio discursivo*:

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídicas, jornalísticas ou religiosas não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Para o autor, há gêneros exclusivos de determinados domínios, ou seja, aqueles que não aparecem em nenhum outro campo da vida social. Como exemplo cita a *jaculatória*, gênero textual de conteúdo religioso, estilo laudatório e invocatório, composto por sequências injuntivas com formulações imperativas e composição curta com poucos enunciados, cujo propósito é a obtenção de graças ou perdão.

Marcuschi (2002) apresenta, ainda, a distinção entre texto e discurso, afirmando não se tratar de entidades equivalentes. Ele assim os distingue: “*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Para o autor, o discurso se concretiza nos textos, ou seja, nos contextos sócio-histórico-ideológicos em que os discursos são produzidos.

Assim sendo, entendemos que, na nossa vida cotidiana, convivemos com infinitos gêneros orais e escritos com características sociocomunicativas específicas, possuidores de uma funcionalidade definida pela situação de uso da língua. Pela influência da tecnologia na vida humana, novos gêneros têm surgido para dar conta das demandas suscitadas pelos avanços da modernidade. No entanto, convém ressaltar, como bem explica o autor, que esses novos gêneros, na verdade, constituem transmutações de outros que já existiram e foram atualizados por tornarem-se obsoletos, ou seja, sofreram um processo de assimilação.

3.2 O gênero textual Artigo de Opinião

Nesta seção, buscaremos, a partir de certas regularidades presentes no artigo de opinião e das concepções teóricas já apresentadas, mostrar o processo de constituição e funcionamento deste gênero do discurso⁴.

3.2.1 Aspectos gerais do gênero Artigo de Opinião

De acordo com Cunha (2002), o gênero discursivo artigo de opinião, ou artigo assinado, pertence à categoria de gêneros da mídia e pode ser objeto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando-se o diálogo entre os diferentes discursos que o constituem, bem como entre os sujeitos que se confrontam no espaço interlocutivo de sua leitura. A esfera de circulação do artigo de opinião é a jornalística.

Caracteriza-se por, essencialmente, comentar, interpretar e oferecer informações aos leitores, explicitando o posicionamento do autor frente a um tema. Em sua concepção, o artigo de opinião é um gênero escrito que possui como propósito comunicativo a interpretação e exposição de um assunto. A partir de uma fundamentação argumentativa, o referido gênero se constitui por meio de uma construção dissertativa e busca defender uma tese, ora corroborando, ora refutando argumentos que a ela se opõem. (COIMBRA e CHAVES, 2012)

No tocante à linguagem, no gênero textual artigo de opinião, o articulista pode valer-se de uma linguagem mais livre e subjetiva o que lhe possibilita imprimir no texto as marcas do seu próprio estilo. Possui natureza dissertativa, porém, a despeito disso, o artigo de

⁴ Ora usamos gênero textual como o faz Marcuschi (2002), ora empregamos gênero do discurso, seguindo Bakhtin (1997), por entendermos ambas as expressões como sinônimas, a despeito de várias discussões em torno da distinção destes termos.

opinião em si não é uma dissertação. A diferença entre o artigo de opinião e a dissertação acadêmica propriamente dita é que a dissertação tem de ser realizada com um rigor científico e explicitar necessariamente todas as fontes consultadas, além de ser um texto bem mais longo, escrito no formato de “livro”. Em contrapartida, o artigo de opinião é mais curto, escrito de forma pessoal, com vocabulário e estilo mais livres e menos formais que a dissertação. Além disso, o contexto de circulação é mais amplo, pois ele transita tanto no meio acadêmico quanto fora dele, nos grandes e pequenos jornais e revistas. (COIMBRA e CHAVES, 2012).

O artigo de opinião caracteriza-se por ser um gênero textual híbrido e secundário, já que “no seu processo de formação, absorve e reelabora diversos gêneros primários” (RODRIGUES, 2005, p. 169). Este gênero textual mescla aspectos do tipo expositivo – que apresenta e explica ideias, assuntos e fatos por meio da exposição de dados – com o tipo argumentativo – que defende ou refuta opinião ou posicionamento por intermédio de argumentos.

Na produção de um artigo de opinião, envolvem-se os seguintes sujeitos: o articulista, o editor do suporte jornalístico e os leitores. Já no que tange à responsabilidade sobre as ideias defendidas no artigo de opinião, ela recai totalmente sobre o autor e, por esse motivo, exige do colunista/articulista o máximo cuidado com a elaboração dos argumentos apresentados. Ao mesmo tempo, o leitor precisa estar consciente da forte carga opinativa e subjetiva do artigo, exercitando, assim, seu senso crítico, posicionando-se diante do que lê. Dessa maneira, percebemos que o discurso presente no artigo de opinião tem como propósito comunicativo a persuasão ou o convencimento do leitor, a fim de levá-lo a compartilhar com o autor uma opinião ou realizar uma determinada ação. (COIMBRA e CHAVES, 2012).

Para contribuir com a discussão posta, com base em Coimbra e Chaves (2012), apresentamos a seguir, o quadro 4, contendo uma sinopse dos principais aspectos do artigo de opinião:

Quadro 3 –Aspectos textuais do gênero artigo de opinião

Gênero textual artigo de opinião	
Domínio discursivo/esfera de circulação	Jornalístico(a)
Suportes textuais/contexto de circulação	Jornais, revistas e suplementos
Canais de circulação	Mídia impressa e/ou digital
Leitores	Assinantes e consumidores interessados nos diversos canais de circulação, no articulista e/ou no tema/assunto abordado
Linguagem	Língua padrão

Fonte: (COIMBRA e CHAVES, 2012, p. 82)

Apresentamos, em seguida, as contribuições de Rodrigues (2005) sobre o estudo do gênero artigo de opinião. A autora analisa este gênero destacando os aspectos da sua dimensão social e os aspectos da sua dimensão verbal.

3.2.2 Aspectos da dimensão social do artigo de opinião

O artigo de opinião, de acordo com Rodrigues (2005, p. 170), apresenta aspectos semelhantes a outros gêneros do domínio jornalístico. A autora aponta alguns, vejamos:

[...] a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre “de pessoa a pessoa”, mas é “mediada” ideologicamente pela esfera do jornalismo; eles têm determinada periodicidade (diária, semanal) e “validade” prevista (um curso de vinte e quatro horas nos jornais diários; de uma semana etc.).

Para a autora, antes de um artigo de opinião ser publicado, ocorre uma intervenção por parte dos integrantes da empresa jornalística, uma espécie de processo de “filtro”, com o objetivo de aprovar o texto na íntegra ou até sugerindo sua refacção⁵, por meio do acréscimo de novas informações que possam fazer parte do conteúdo temático. Esse controle já promove, desde a concepção do artigo até sua recepção pelo editor do(a) jornal/revista, um movimento próprio do processo de leitura: a interação, como defende Lajolo (1996, p. 51), “qualquer texto precisa ser lido como um lugar de um encontro entre quem escreveu e quem lê”.

Segundo Rodrigues (2005), no que se refere à esfera de circulação do artigo de opinião, ele é veiculado na seção Opinião dos jornais ou revistas. Tal espaço relaciona-se à sua dimensão ideológica, pois seu propósito comunicativo e as temáticas abordadas evidenciam a posição do articulista. Geralmente, é publicado diariamente nos veículos jornalísticos, em meio a outros gêneros como o editorial, a notícia e a reportagem. Todavia, distingue-se dos demais pelo caráter axiológico que possui, uma vez que transmite os pontos de vista de quem o escreve, os quais resultam da sua visão de mundo frente aos contextos sociais que despertam o interesse das pessoas. Dessa forma, o artigo de opinião configura-se como sendo num gênero capaz de levar os sujeitos envolvidos em sua interação a um exercício constante de avaliação: o produtor, procurando, de forma clara, evidenciar suas

⁵ De acordo com Dell’isola (2008), o termo refacção é sinônimo de reescrita e retextualização de texto escrito.

posições com o intuito de provocar o seu público-leitor na abordagem do tema; o público-leitor, por sua vez, posicionando-se a favor ou contra as opiniões transmitidas.

Essa autora identifica, ainda, que os leitores, os interlocutores do artigo de opinião, integram todas as classes sociais (a, b e c); porém, nas publicações jornalísticas que visam atingir apenas as classes sociais mais populares, normalmente, não se identifica a veiculação de artigo de opinião. Esse fato deve-se à carga ideológico-social contida no artigo de opinião, pois os valores por ele manifestados ficam evidentes não apenas no seu conteúdo, mas também na própria esfera de circulação social. Essa realidade deixa nítida, também, a existência de diferenças na condição social das pessoas e a quais tipos de publicação elas podem ter acesso, já que isso demanda poder aquisitivo.

Outro aspecto ao qual se deve atentar é o fato de a empresa jornalística colocar-se como a primeira interlocutora do artigo produzido, uma vez que procede previamente a sua avaliação, comportando-se como leitora e autora interposta entre o articulista e o público-leitor.

Com base nas reflexões propostas por Bakhtin (2002), no que diz respeito à noção de gênero do discurso, Rodrigues (2005) defende que a autoria do artigo de opinião não se relaciona empiricamente à pessoa física, mas a um papel de autoria imbricado neste gênero, por representar uma postura do autor diante de seu trabalho com o discurso. Desse modo, considerando as características singulares desse enunciado, ou seja, a própria natureza temático-discursiva do artigo de opinião, pressupõe-se quem pode ocupar o lugar de articulista. Assim, a autoria desse gênero cabe a um colaborador da empresa jornalística que, neste caso, pode ser alguém que mantenha uma coluna no veículo comunicativo, de forma fixa, ou alguém que, por constituir-se um profundo conhecedor do assunto tratado, venha a ser convidado para escrever sobre certos temas da realidade.

Para essa autora, os articulistas podem pertencer às mais diversas esferas sociais, tais como à política, à esportiva, à empresarial, à científica, dentre outras. Porém, no que se refere, especificamente, à esfera científica, a autoria não fica representada pela pessoa do cientista. Esta será assumida por um articulista, constituído como um sujeito social, que se vale de sua própria área de atuação, para, ao escrever, transmitir suas opiniões, a partir dos acontecimentos sociais do momento vivido. Esse articulista pertence, geralmente, às ciências sociais, tais como à economia, à sociologia, ao direito, à história, ao jornalismo, às letras e a várias outras áreas sociais como a religião, os esportes e às artes.

De acordo com Rodrigues (2005), a importância atribuída à autoria do artigo de opinião deve-se ao fato de ela ser exercida por profissionais notáveis na sua área de atuação.

Princípio que o fazem gozar de grande prestígio social a ponto de tornarem-se colaboradores dos veículos jornalísticos, escrevendo sobre os temas em que são especialistas. Tal especialidade é, geralmente, reconhecida e transmitida pela mídia que, nesse contexto, cumpre o papel de construir, para os propensos articulistas, uma imagem de destaque no cenário sócio-político-econômico.

Pelo exposto, constata-se certa restrição imposta pelos veículos jornalísticos àqueles que podem publicar opinião em suas seções destinadas a este fim. Essa regra acaba por mostrar também que a abertura para manifestar-se, de forma opinativa, limita-se a escritores que exerçam funções profissionais que, na visão das empresas jornalísticas, sejam dignas de nota. Esse fato conduz a duas situações distintas sobre a autoria do artigo de opinião: a primeira diz respeito à recorrência de um mesmo escritor escrever o mesmo artigo de opinião, em diferentes veículos comunicativos numa mesma data; limitando, desse modo, que opiniões divergentes sobre o tema sejam transmitidas, ou seja, que a diversidade de ideologias sobre determinado assunto venha a ser publicada. A segunda, relacionada à notoriedade social do articulista, que acaba por excluir, do fazer jornalístico, quaisquer outras pessoas julgadas “sem nome”, ou socialmente desprestigiadas.

De fato, o que credencia o articulista a escrever nos veículos de comunicação é o reconhecimento social e profissional de que desfruta. Conforme Rodrigues (2005), tal reconhecimento coloca o articulista numa posição de autoridade num determinado assunto da realidade social, pela capacidade de formar opiniões, através da articulação de seus pontos de vista e de seu poder de persuasão. Desse modo, o artigo de opinião por ele escrito poderá despertar o interesse, tanto da empresa jornalística quanto do público-leitor que o julga relevante, conferindo ao texto um caráter de notícia.

Existe, na visão desta autora, certa assimetria na relação estabelecida entre o articulista e o público-leitor, pois ele exerce um papel de autor elitizado, já que o veículo jornalístico, ao qual está vinculado, selecionou-o e autorizou-o a assumir a tarefa de expor opinião sobre assuntos de grande repercussão social. Esse enquadramento coloca-o numa posição de superioridade diante do público-leitor e produz a situação que se pode chamar de interação vertical, decorrente do fato de o articulista apresentar-se suficientemente competente para aquilo que se quer discutir no artigo de opinião. Dessa forma, a ele é delegada, pela mídia e pela função profissional que exerce, o *ethos* da competência sociodiscursiva, conforme nos explica Rodrigues (2005).

É, portanto, no artigo de opinião produzido que as ideologias do articulista vêm à tona, deixando claro qual é o seu *ethos*, e o lugar de argumento de autoridade que ocupa,

devido a sua posição social, conferindo-lhe garantia de credibilidade para o seu discurso. Ocorre, assim, segundo a autora, uma ampliação decorrente da legitimação do posicionamento do articulista, cujo *ethos* passa a estender-se também à sua categoria e/ou instituição; contribuindo, ainda mais, para que o discurso do articulista se figure como um argumento de autoridade.

A respeito do argumento de autoridade, característico do artigo de opinião, Rodrigues (2005) defende que um articulista competente pode fundamentar seus pontos de vista na sua própria visão de mundo, resultante de seu saber enciclopédico e sua vivência social; como também a própria empresa jornalística, que está interposta entre o articulista e o público-leitor, pode exercer o papel de produtora de argumento de autoridade. É na situação de interação discursiva que o artigo de opinião vem evidenciar o *ethos* de garantia e do argumento de autoridade do articulista, da categoria por ele representada e do autor interposto que é o veículo de comunicação, já que não é citado diretamente.

Por ser constituído pela articulação das dimensões social e verbal, o gênero artigo de opinião explicita a autoria por meio do *ethos* da competência e da autoridade, imbricado com o espaço a ele dedicado que é o veículo comunicativo, o qual funciona como uma âncora que lhe proporciona um “tom autorizado”, legitimando os valores transmitidos pelo articulista em seu discurso (RODRIGUES, 2005).

3.2.3 Aspectos da dimensão verbal do artigo de opinião

De acordo com Rodrigues (2005), são os fatos sociais que oferecem a matéria-prima para a elaboração dos artigos de opinião, ou seja, os temas discutidos nesse gênero jornalístico estão vinculados ao contexto em que o articulista está inserido: seu momento sócio-político-econômico. Dependendo da área de atuação profissional do articulista, isto é, do lugar a partir do qual ele emite suas posições, seus pontos de vista poderão ser aceitos como “verdade” pelo público-leitor. Para tanto, as empresas jornalísticas contam com cooperadores-articulistas especialistas em conteúdos temáticos específicos como, por exemplo, juristas, cientistas políticos, economistas, empresários, cujo reconhecimento é referendado pela própria mídia.

Por privilegiar acontecimentos da atualidade, o artigo de opinião evidencia o momento histórico vivido pelo articulista, o qual se vale do discurso para posicionar-se, criticando, questionando, concordando ou, simplesmente, comentando os fatos, por meio de argumentos que deem sustentação às posições assumidas. São os acontecimentos-

motivadores que inspiram a textualização do artigo de opinião, de modo que este gênero funciona como uma resposta aos fatos atuais (o já dito – expressão da autora) e, ao mesmo tempo, como uma busca pela resposta do interlocutor, que constrói uma posição, a partir do que lê no texto do articulista. (RODRIGUES, 2005).

Ainda sobre o conteúdo temático do artigo de opinião, Rodrigues (2005) destaca que os interlocutores deste gênero compartilham da mesma realidade econômica e sociocultural, já que tanto o articulista quanto o leitor, geralmente, integram a mesma classe social, o que lhes proporciona a condição de leitores de jornal. A autora chama a atenção, também, para o aspecto dialogizador do artigo de opinião, pois a sua razão de ser, o seu cerne discursivo, não é apresentar fatos sociais em si, mas analisá-los. Isso deixa evidente que os temas tratados no artigo de opinião pertencem ao domínio dos interlocutores, de modo que o leitor reconstrói, de forma responsiva, o texto construído pelo articulista a partir dos valores que possui.

Na construção do seu posicionamento diante dos acontecimentos sociais, o articulista vale-se de múltiplas vozes, decorrentes de suas relações dialógicas com os enunciados já-ditos. Logo, ele não trabalha de forma solitária, pois quando o seu discurso se entrelaça com outros, com os quais se incorpora, ele lhes confere alguns tratamentos, aos quais Rodrigues (2005) chama de movimentos dialógicos. A autora classifica esses movimentos em duas categorias: *movimento dialógico de assimilação* e *movimento dialógico de distanciamento*.

A ocorrência do movimento dialógico de assimilação de vozes dá-se devido ao acúmulo da autoria na produção do artigo de opinião. Isto, por exemplo, se considerarmos que o veículo jornalístico ocupa o lugar de autor interposto: aquele que, ao receber o texto do articulista para publicação, realiza a sua primeira leitura, cabendo-lhe a tarefa de publicá-lo.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão descritos o ambiente pesquisado, os instrumentos que comporão o *corpus* da pesquisa e os participantes; justificar-se-á a escolha pela pesquisa-ação, enquanto procedimento metodológico adotado, bem como será exposta a situação didática desenvolvida com o gênero do discurso artigo de opinião.

4.1 A pesquisa-ação

Esta pesquisa configura-se como de natureza qualitativa, com delineamento metodológico característico de uma pesquisa-ação, conforme Thiollent (2004), e tem como objetivo geral avaliar até que ponto uma proposta de intervenção, baseada na utilização de uma sequência didática, pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita dos alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Thiollent(2004, p. 7), este procedimento metodológico “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional [...]”. Desse modo, no que diz respeito à participação do pesquisador e dos participantes na pesquisa-ação, constata-se que ela contribui para que ambos, durante o desenvolvimento da pesquisa, possam estabelecer uma relação de cooperação, a fim de chegar-se, de modo interativo, ao resultado pretendido. Para o referido autor, a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Compreendemos, portanto, que na pesquisa-ação o pesquisador exerce o papel ativo de criar mecanismos que venham a estimular o envolvimento dos participantes na busca pela resolução dos problemas levantados. Percebemos, também, o caráter dinâmico da pesquisa-ação, pois fica claro que ela possibilita a produção de conhecimentos, a aquisição de experiência e, ao mesmo tempo, a fomentação de discussões a respeito das questões levantadas no trabalho.

Outra questão relevante que justifica a opção pela pesquisa-ação é o fato de que ela se caracteriza por focar aspectos sociais, buscando resultados qualitativos. Assim sendo, adequa-se ao propósito principal desta pesquisa.

Este tipo de pesquisa permite não apenas que se investiguem problemas ligados ao ensino-aprendizagem, mas também que os envolvidos nesse processo mobilizem-se no sentido de, objetivamente, buscarem modificar, de forma concreta, a situação apresentada, a partir da resolução dos problemas apontados, ou seja, enquanto a pesquisa se desenvolve, as transformações vão ocorrendo. Essa característica da pesquisa-ação vincula-se diretamente à nossa proposta de intervenção de melhorar, com a aplicação de um trabalho de leitura e produção do gênero do discurso artigo de opinião, a qualidade da posição de leitor e de produtor de texto dos alunos-participantes.

É possível compreendermos, então, que a pesquisa-ação, em linhas gerais, visa à busca por respostas possíveis aos problemas elencados, numa perspectiva de ação transformadora. Esse aspecto nos inspirou a escolhermos a sala de aula como campo de trabalho, pois os alunos-participantes apresentam baixo rendimento em atividades de leitura e produção textual, fato perceptível, tanto no cotidiano escolar, pelo docente-pesquisador, quanto nas avaliações oficiais dos sistemas de ensino nos âmbitos estadual e nacional, tornando urgente uma mudança de atitude didático-pedagógica que objetive reverter o quadro que se apresenta.

4.2 O ambiente pesquisado

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no 1º semestre letivo do ano de 2015, em uma escola pública, na cidade do Recife, estado de Pernambuco; instituição na qual o pesquisador leciona a disciplina de Língua Portuguesa para turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

A classe selecionada para a aplicação desta pesquisa foi o 9º Ano – Turma “C” do turno da tarde. Tal escolha se deu em razão das dificuldades apresentadas, por grande parte dos alunos desta turma, nas atividades de leitura e produção textual. Situação que ficou comprovada pelos resultados alcançados, em provas externas às quais eles se submeteram no ano anterior; tanto as aplicadas pelo próprio estado, como o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), quanto as de âmbito nacional, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida possui vinte e uma turmas, sendo quatorze de Ensino Fundamental, divididas em dois turnos. Pela manhã, são sete: duas de 6º Ano, duas de 7º Ano, duas de 8º Ano e uma de 9º Ano; à tarde funcionam duas de 6º Ano, duas de 7º Ano, uma de 8º Ano, duas de 9º Ano, e, à noite, conta com sete turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo três de Terceira Fase e quatro de Quarta Fase.

A instituição possui 769 estudantes, e a turma escolhida para a aplicação da intervenção, o 9º Ano “C”, conta com 27 alunos. A escola não possui uma biblioteca com instalações adequadas à prática de leitura. Há apenas um espaço com prateleiras cheias de livros, todavia não há mobília apropriada para que os alunos a utilize em atividades com os livros disponíveis. Diante desse contexto, é permitido apenas o empréstimo para que eles possam levar os exemplares para suas casas. Tal realidade estimulou-nos ainda mais para a aplicação desta pesquisa, cujo foco é a leitura e a produção do gênero do discurso artigo de opinião, no espaço-tempo disponibilizados para as aulas de Língua Portuguesa.

4.3 Participantes

Os sujeitos desta pesquisa são 27 alunos do 9º Ano “C”. A turma é composta por 12 estudantes do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades entre 13 e 15 anos.

No tocante à condição socioeconômica dos participantes, constata-se que eles pertencem a famílias de baixa renda. A maioria deles é assistida por programas sociais do Governo Federal, como o Bolsa-família e o Bolsa-escola.

A escolha por estes sujeitos justifica-se pelo fato de que eles já estão familiarizados com o trabalho de leitura e produção de gêneros textuais, pois o docente-pesquisador, responsável por essa pesquisa, fundamenta sua prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em atividades com esse enfoque e, para tanto, dispõe de seis horas-aulas semanais desta disciplina nesta turma.

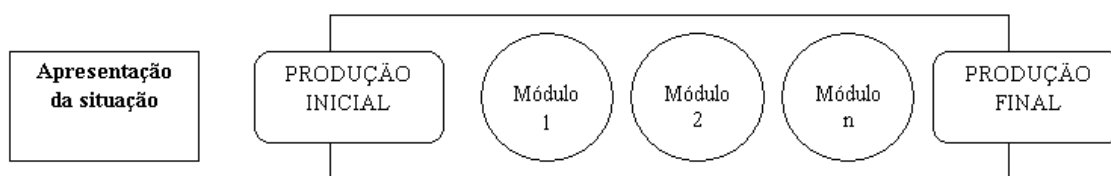
4.4 Instrumentos da pesquisa

Selecionamos o gênero artigo de opinião como objeto de ensino-aprendizagem da produção escrita na referida turma. A escolha se justifica pelo fato de que este gênero propicia o aprimoramento das competências leitoras e produtoras de texto. Presta-se ao

exercício tanto de questões discursivas quanto temáticas, estilísticas e linguístico-composicionais, pois exige do aluno-produtor que lance mão do seu repertório de leitura, ou seja, dos seus conhecimentos prévios na compreensão do artigo de opinião que se propuser a ler, e de suas habilidades para a (re)escrita do referido gênero.

A pesquisa foi aplicada conforme a sequência didática orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores apresentam a seguinte estrutura de base de uma sequência didática: *apresentação da situação; produção inicial; os módulos; a produção final*. O esquema a seguir resume a estrutura de base da sequência didática:

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 83).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para esses autores, cada gênero que é produzido possui características próprias, diferenciando-se dos demais. Desse modo, trabalhar com sequência didática constitui-se numa forma de oportunizar o acesso dos alunos às práticas de linguagem, como o são a leitura e a produção do texto.

Conheçamos um pouco mais sobre esse procedimento metodológico.

4.4.1 Apresentação da situação

Na apresentação da situação, o professor expõe aos alunos-participantes um projeto de trabalho que começa com a produção do gênero escolhido e vai ser concluído com a produção final desse texto.

Esse componente da sequência didática é muito importante, porque consiste no momento de o pesquisador apresentar o problema ou a necessidade de desenvolver tal

projeto. Por isso, a exposição sobre como será conduzida a sequência deve ser a mais clara possível.

Ainda, segundo os autores, nesse primeiro momento, o professor deve definir: com qual gênero trabalharão; quais serão os destinatários da produção; que forma final o gênero produzido assumirá; quem participará da produção, se toda a turma ou apenas alguns alunos. A essa fase da sequência didática, os autores chamam de *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*.

É na apresentação da situação que ocorre a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam a essa fase de *dimensão dos conteúdos*. Esta etapa serve, também, para situar os alunos, deixando-os a par dos passos que serão dados na implementação do projeto apresentado, com vistas à melhoria de sua aprendizagem.

Nesta pesquisa, a *apresentação da situação* ocorreu em uma aula com duração de 50 minutos. Foi apresentada aos alunos a proposta de trabalho, com ênfase na importância da mesma para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Deixamos claro para os alunos que teríamos uma situação real de comunicação sendo produzida em sala de aula, uma vez que a produção final do texto seria publicada no jornal da escola. Dando continuidade, solicitamos a adesão dos alunos à pesquisa a ser desenvolvida e, após contarmos com a adesão de todos os alunos da turma, demos início ao trabalho de leitura e identificação do gênero artigo de opinião em jornais de grande circulação no estado de Pernambuco, tais quais: Folha de Pernambuco; Diário de Pernambuco; Jornal do Comércio.

O tema selecionado para a realização da produção inicial foi “Redução da maioria penal”, tendo em vista se tratar de um assunto polêmico e controverso que tem sido amplamente discutido no Congresso Nacional brasileiro, a partir de projetos de leis em tramitação que visam à redução da maioria penal.

Para o procedimento de escolha, expomos na lousa alguns temas que se alinham às características do artigo de opinião, como: a descriminalização das drogas; a facultatividade do voto; a redução da maioria penal; a pena de morte; a descriminalização do aborto. A partir de uma breve discussão sobre o que cada tema tratava, a turma optou pelo terceiro, por julgá-lo mais relevante, visto que a escola localiza-se numa comunidade com altos índices de violência, onde alguns alunos presenciam fatos em que pessoas menores de idade, próximas a eles envolvem-se em atos infracionais. Portanto, trata-se de um tema contextualizado na realidade dos participantes.

4.4.2 Produção inicial

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial é o momento em que os alunos produzem o primeiro texto, que servirá para o professor realizar uma diagnose de como eles – os alunos – se encontram, quanto à sua competência leitora e produtora de texto. Os autores defendem ser muito importante que essa fase da sequência didática seja cumprida porque evidencia as habilidades que os alunos já possuem na produção do gênero trabalhado e que estratégias serão adotadas para construir as que eles não dominam. Trata-se do momento do primeiro encontro dos alunos com o gênero com o qual irão trabalhar no decorrer da sequência didática, configurando-se no *primeiro lugar de aprendizagem* (grifo dos autores) da sequência.

Ao tomar posse das produções iniciais, cabe ao professor o papel de avaliar os textos dos alunos. Essa avaliação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem uma natureza formativa, ou seja, não visa à aferição de notas, mas constitui um meio de observação capaz de lhe dar uma noção sobre como ele pode elaborar os módulos de leitura, que constituirão a próxima etapa da sequência, estruturando-a, de tal modo que venha a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa, os alunos puderam realizar sua produção inicial, cujo tema escolhido foi “Redução da maioria penal” ao longo de duas aulas. A turma estava constituída, nesse dia, por apenas 23 alunos e todos participaram da pesquisa, no entanto, optamos por analisar três produções iniciais⁶, selecionadas dentre aquelas realizadas pelos alunos do 9º Ano “C”. O critério para escolha das produções destes textos para integrarem o *corpus* desta pesquisa foi o fato de eles apresentarem, dentre todos os textos apreciados, maior necessidade de intervenção por parte do professor-pesquisador, no sentido de conduzir os seus alunos-produtores a melhorarem sua competência produtora de texto.

Os textos selecionados serão avaliados de acordo com os critérios já expostos no referencial teórico deste trabalho no tocante aos aspectos do gênero do discurso, com base nas teorias de Bakhtin (1997), que são a construção composicional, o conteúdo temático e estilo, e de Marcuschi (1989), que aborda o gênero, considerando-o como práticas sócio-históricas e analisa-o, a partir de suas características tipológicas, sua esfera de circulação e seu domínio discursivo.

O quadro abaixo apresenta os artigos de opinião, produzidos pelos alunos-participantes, que foram selecionados para análise.

⁶ Serão analisadas, portanto, três produções iniciais e três produções finais dos mesmos sujeitos.

Quadro 4 – Artigos de opinião produzidos pelos alunos-participantes

Participante	Tema	Quantidade de parágrafos	Quantidade de linhas
Participante 1 (CH. D.)	Sou a favor da redução da maioridade penal	07	36
Participante 2 (A. V.)	Eu sou a favor da redução da maioridade penal	05	24
Participante 3 (J. V.)	Eu sou contra a redução da maioridade penal	04	22

4.4.3 Os módulos

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos constituem situações de ensino do gênero escolhido, adaptadas para se trabalhar com cada um de seus aspectos separadamente, ou seja, em cada módulo, pode-se explorar um ou mais elementos relacionados ao funcionamento do gênero em apreço.

Durante a execução dos módulos, o professor tem a oportunidade de trabalhar os *problemas* identificados na avaliação que realizou da primeira produção dos alunos, instrumentalizando-os para superá-los. Assim, eles chegarão à etapa seguinte, que é a produção final, melhor preparados, no tocante às características do gênero que tiver que produzir.

Ainda segundo os autores, a divisão da sequência didática em módulos possibilita ao aluno o aperfeiçoamento de sua capacidade de observação e descoberta. Em relação à observação, os autores defendem que ela se processa por duas vias. Pelo professor, a partir da análise minuciosa que ele realiza da produção inicial do aluno, identificando as questões que precisam ser revistas e, ao mesmo tempo, planejando as atividades que comporão os módulos, buscando desenvolver nos alunos a “capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Pelo aluno, quando ele constrói uma *representação da situação de comunicação*. Isso se dá pela formulação da imagem do gênero que ele faz em sua mente, levando em conta os seguintes aspectos: o seu destinatário, sua finalidade, sua própria posição de autor ou locutor.

Sobre o aspecto da descoberta realizada pelos alunos durante a execução dos módulos, os autores argumentam que as atividades de leitura e análise de textos, desenvolvidas, evidenciam as características de funcionamento textual. Assim, ao lê-los, os

alunos constroem para eles mesmos uma referência a ser seguida, quando tiverem que produzir um texto.

Dessa forma, os módulos constituem-se em procedimentos organizados a partir de tarefas estruturadas e intensivas, que se adaptam à realidade dos alunos e levam em conta suas necessidades de aprendizagem. Por constituir-se num procedimento flexível, a sequência didática caracteriza-se pela adaptação que o professor pode fazer na elaboração das atividades integrantes dos módulos, visando, sempre, suprir as necessidades dos alunos, no que diz respeito à apreensão dos conhecimentos sobre o gênero textual objeto de sua aplicação.

Nesta pesquisa, desenvolvemos os módulos de ensino aplicando atividades que visavam levar o aluno a refletir sobre os seguintes elementos, no gênero artigo de opinião: *contexto de produção; materialidade linguístico-discursiva; construção composicional; conteúdo; seleção lexical (estilo); interdiscursividade e intertextualidade*. Buscamos, com isso, aprimorar as habilidades de leitura e de escrita desses sujeitos, sendo nosso foco de análise as produções escritas por eles realizadas. Não podemos deixar de considerar, no entanto, a importância do trabalho com os módulos de leitura para um maior aprimoramento da escrita dos alunos.

Foram selecionados, para os módulos de ensino, seis artigos de opinião, retirados da Revista Veja e de jornais de grande circulação no Brasil, tais quais O Povo e Folha de São Paulo, e Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco, veiculados no Estado de Pernambuco. Os referidos textos foram digitados, reproduzidos e distribuídos aos alunos durante o desenvolvimento dos módulos.

O quadro abaixo apresenta os textos selecionados na ordem numérica em que foram trabalhados em sala de aula, os seus títulos, o nome da Empresa Jornalística que os publicou, o estado onde foi veiculado e o ano de sua publicação.

Quadro 5 – Artigos componentes do *corpus* da pesquisa

Nº DO ARTIGO DE OPINIÃO	TÍTULO	VEÍCULO/ ESTADO	ANO
1	Um arriscado esporte nacional	Veja/Nacional	1995
2	Drogas – Uma chaga na sociedade	Diário de Pernambuco/PE	2014
3	Proibir publicidade resolve os problemas?	Folha de São Paulo/SP	2011
4	A morte vale a pena?	Folha de Pernambuco/PE	2015
5	Maioridade penal e discernimento	Folha de São Paulo/SP	2013
6	Ainda sobre a redução da maioridade penal e sua dupla incoerência	O Povo/CE	2015

O critério para escolha destes artigos de opinião foi a busca pela diversificação de temas, de suportes, de contextos sociais e de estilos de escrever. Notaremos, pois, durante a execução dos módulos de leitura, que mesmo os textos que abordam o mesmo tema apresentam particularidades que os distinguem dos demais. Esse aspecto é bastante relevante porque leva o aluno a reconhecer que dispõe de uma certa liberdade no tocante às escolhas estilísticas que pode adotar quando da sua produção do artigo de opinião.

4.4.4 A produção final

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 90), a produção final encerra a sequência didática. Ela “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Essa produção permite, também, ao professor avaliar até que ponto as habilidades visadas nos módulos favoreceram um melhor desempenho na escrita por parte dos alunos. Através da produção final, o aluno demonstra o que aprendeu desde a produção inicial.

Nesta pesquisa, para concluirmos a sequência didática, solicitamos aos alunos a produção final do texto já construído por eles; os quais tiveram duas aulas para realizar a reescrita, colocando em prática as noções apreendidas nos diferentes módulos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa, e os resultados conseguidos com a aplicação de uma proposta de intervenção cuja produção tomou como referencial teórico as etapas sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a realização de uma sequência didática. A proposta sugerida contempla atividades de leitura e de produção escrita, por meio do gênero artigo de opinião. Para tanto, seguiremos a mesma estrutura de base apresentada pelos referidos autores na aplicação da sequência didática: *a apresentação da situação; a primeira produção; os módulos e a produção final.*

5.1 Primeiro encontro: a apresentação da situação

O primeiro encontro ocorreu no dia 04/05/2015; na ocasião, realizamos a *apresentação da situação*. Este foi o momento da apresentação da proposta de trabalho e da solicitação da adesão dos alunos-participantes à pesquisa a ser desenvolvida. Para tanto, utilizamos uma aula com duração de 50 minutos.

Inicialmente, deixamos os alunos cientes das etapas da implementação do projeto e explicamos em que consistia a pesquisa e os avanços que ela poderia proporcionar aos envolvidos, no que diz respeito ao processo de aprendizagem no campo da leitura e da escrita. Após o esclarecimento de algumas dúvidas levantadas, solicitamos a adesão dos alunos ao trabalho e os mesmos aceitaram a proposta.

Ao explicarmos aos alunos a importância do trabalho com a leitura e a produção do artigo de opinião, afirmamos que deles são exigidos, cotidianamente, a elaboração pontos de vistas e argumentação em favor de suas ideias, diante de diversos fatos do seu contexto social. Mostramos que a participação nesta pesquisa consistia também numa oportunidade de aprimoramento dessas habilidades.

Em seguida, entregamos alguns exemplares completos de jornais de grande circulação no estado de Pernambuco; dividimos a turma em grupos de quatro componentes; distribuímos para cada grupo um jornal e pedimos que, durante alguns minutos, os alunos identificassem os gêneros textuais nele contidos. As respostas foram muitas: identificaram as notícias, as reportagens, as cartas de leitor, os classificados, dentre outros. Ao chegarem à seção “Opinião”, não souberam, no entanto, distinguir entre o editorial e o artigo de opinião, classificando-os apenas como textos de opinião. Diante disso, dirigimo-nos a cada grupo e orientamos os alunos-participantes a identificarem o artigo de opinião. Explicitamos, desde

então, as características deste gênero do discurso, confrontando com os aspectos de outros gêneros presentes na esfera jornalística. Explicando as diferenças entre o artigo de opinião e o editorial, dissemos, por exemplo, que o primeiro é assinado e seu autor assume total responsabilidade sobre os posicionamentos assumidos, enquanto o segundo representa a opinião da empresa jornalística em que é veiculado, por isso não apresenta assinatura.

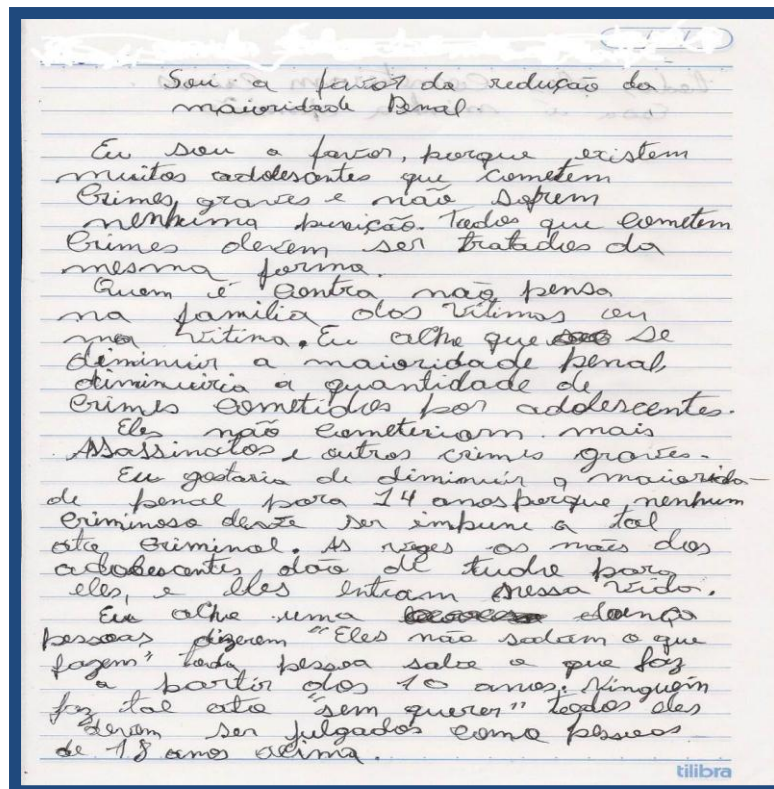
5.2 Segundo encontro: a produção inicial do artigo de opinião

O segundo encontro aconteceu no dia 05/05/2015, ao longo de duas horas-aulas de 50 minutos. Este foi, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o momento da *produção inicial*. A partir da análise dos textos jornalísticos, feita em grupo no encontro anterior, solicitamos a produção de um artigo de opinião. A escrita foi realizada em folhas do caderno dos alunos.

De posse dessas produções, procedemos à avaliação dos textos seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na apreciação das produções iniciais, não nos restringimos à identificação dos “erros” gramaticais, pois não é esse o papel do trabalho de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa com vistas ao aprimoramento da competência produtora de texto, como colocamos no referencial teórico desta pesquisa.

Apresentamos abaixo as produções iniciais dos participantes, seguidas de uma avaliação diagnóstica e formativa. Os autores das produções a serem analisadas serão, a partir de agora, tratados como: participante 1 (CH. D.), participante 2 (A. V.) e participante 3 (J. V.).

5.2.1 Produção inicial do participante 1 (CH. D.)



Como podemos observar, o texto está bem desorganizado, do ponto de vista estético, pois as margens esquerda e direita não estão alinhadas e a demarcação dos parágrafos não ficou muito clara.

Outro aspecto importante que precisa ser revisto é a articulação das ideias, pois o participante não empregou corretamente os operadores argumentativos, as conjunções, para gerar o necessário encandeamento entre as partes do texto e melhorar a sua coesão e coerência. Por exemplo, o participante poderia empregar: um conectivo adversativo na linha 4, antes da palavra “todos”; um conectivo conclusivo na linha 9, após a palavra “vítima”; um conectivo causal, após a palavra “anos”.

É preciso rever também a escolha lexical, pois há o emprego de palavras que não se articulam com o contexto em que estão inseridas, como por exemplo, a expressão “a tal”, na linha 20.

Quanto à pontuação, identificamos o emprego do ponto final no título do texto e vírgulas em lugares indevidos. É necessária também uma revisão de questões ligadas à sintaxe, à ortografia e à acentuação das palavras.

Analisando os aspectos ligados ao gênero artigo de opinião, constatamos que, em relação à forma composicional, o participante construiu argumentos para defender a tese de

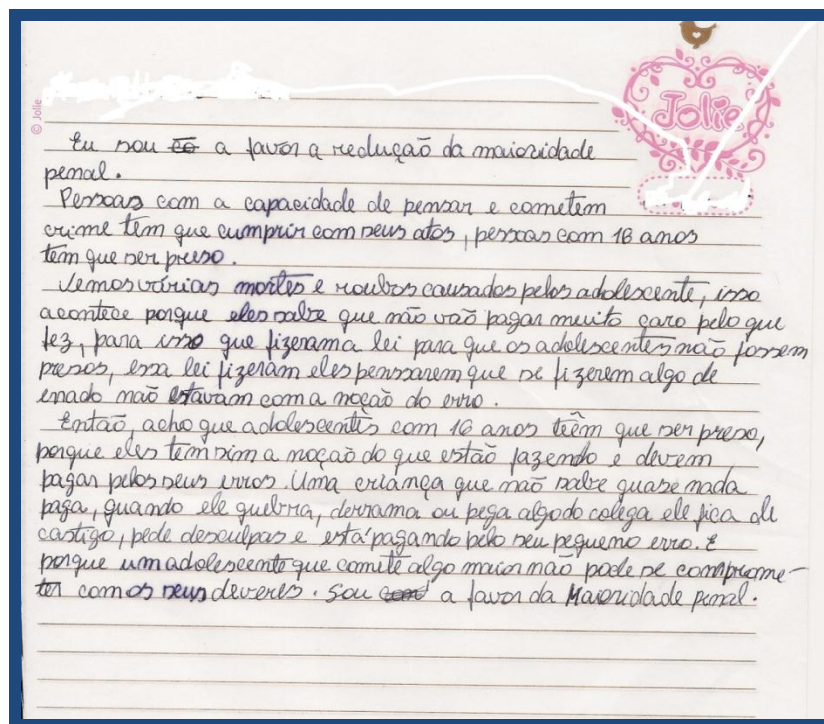
favorecimento à redução da maioridade penal, atendendo ao requisito das tipologias dissertativa e argumentativa. Empregou também a norma padrão da língua, ou seja, a linguagem própria dos gêneros que pertencem ao domínio jornalístico.

No que se refere ao conteúdo, constatamos que o tema selecionado é apropriado ao gênero em foco, pois é polêmico, controverso, atual e trata de uma questão social. No entanto, em sua abordagem, o participante surpreende o leitor, ao desejar que a maioridade seja reduzida para 14 anos, fugindo de todas as discussões em torno desse assunto, que versam sobre a redução para 16 anos, apresentando uma proposta extremamente nova para o problema. O participante demonstra desconhecer também informações importantes como, por exemplo, o princípio de que os menores de 18 anos de idade são inimputáveis pelo fato de não cometerem crime, mas atos infracionais. No texto, porém, eles foram tratados como criminosos. Diante disso, o professor-pesquisador registrou esse aspecto para explorá-lo durante a execução dos módulos de leitura, na apreciação dos artigos de opinião componentes do *corpus* desta pesquisa que abordam o tema da redução da maioridade penal.

Em se tratando do estilo, o participante empregou a primeira pessoa, deixando marcada a sua subjetividade no texto; recorreu ao uso de expressões de efeito e optou pela produção de períodos curtos.

Passemos, agora, à análise do texto do participante 2 (A. V.).

5.2.2 Produção inicial do participante 2 (A.V.)



Notamos que o texto em análise está escrito em prosa, organizado em cinco parágrafos bem demarcados e apresenta um título relacionado ao tema proposto.

Notamos que há a necessidade de revisão de questões gramaticais, ligada à sintaxe, à pontuação e à ortografia.

Reconhecemos que o texto se enquadra nas tipologias dissertativa e argumentativa, por estar construído com argumentos que visam a fortalecer a tese do participante, apresentada na introdução, de que os menores de 16 devem ser punidos pelos seus atos.

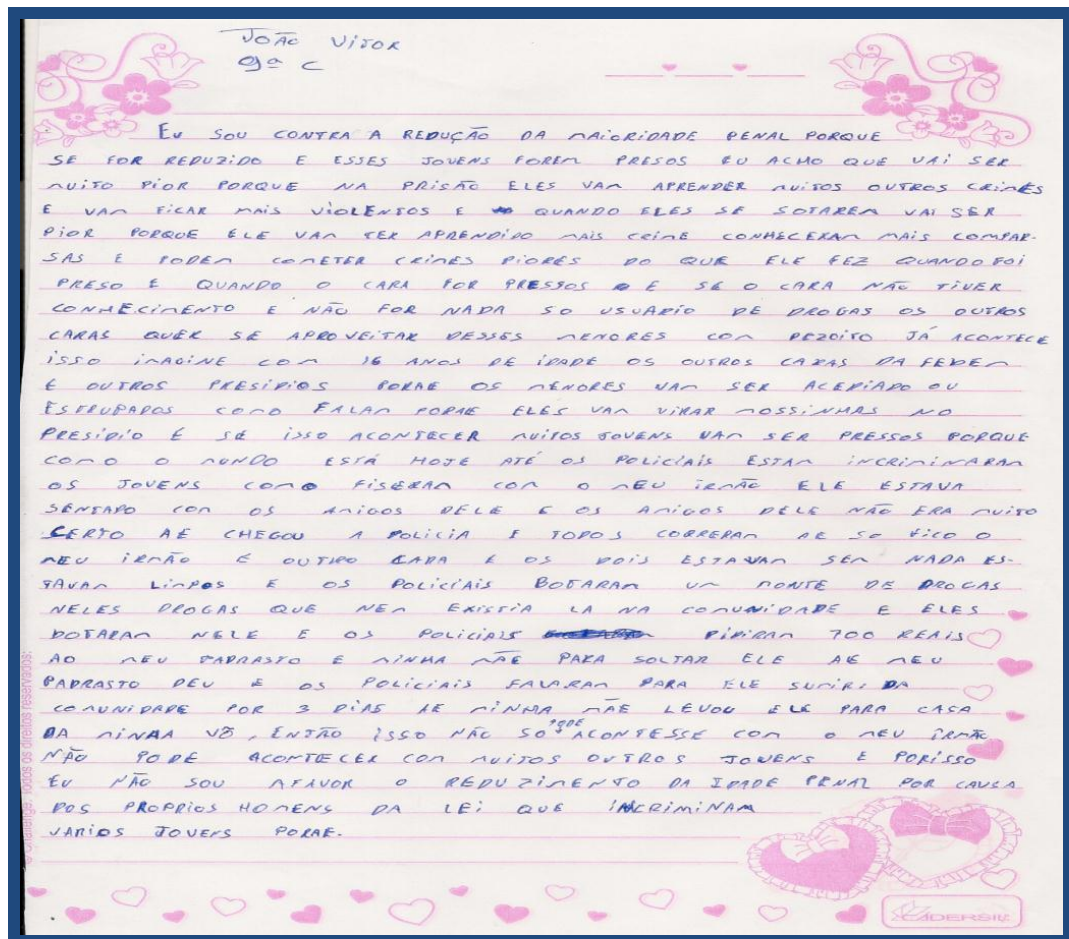
Quanto ao conteúdo, o tema abordado nesse texto é atual, controverso, polêmico e está relacionado ao contexto sócio-político-cultural do participante. Logo, identificamos ser apropriado ao gênero artigo de opinião.

Identificamos que o participante precisa rever a articulação das ideias do texto, primando pela coesão e a coerência. Um recurso importante para ajudar nessa revisão é o uso adequado dos operadores argumentativos.

Quanto à formulação dos argumentos, o participante precisa, também, ser mais claro e objetivo na exposição de suas ideias.

No que se refere ao estilo do gênero artigo de opinião, constatamos que o participante empregou a primeira pessoa, ora do singular, ora do plural, imprimindo ao texto marcas de subjetividade, e lançou mão de comparações na construção dos argumentos.

5.2.3 Produção inicial do participante3 (J. V.)



Quanto à estrutura composicional, observamos que o texto está escrito em prosa; apresenta uma demarcação clara dos parágrafos apenas na primeira linha. Aspecto que dificulta a identificação dos componentes que configuram o modelo tipológico da dissertação do gênero artigo de opinião: a introdução, o corpo e a conclusão. O participante não atribuiu um título ao seu texto.

Ficou muito clara a exposição, no primeiro parágrafo, da tese defendida pelo participante que é sua posição contrária à redução da maioridade penal. Notamos, porém, que é necessário rever a organização das ideias do texto para que os argumentos, usados com a intenção de fundamentar a tese, cumpram o seu papel.

Um aspecto muito importante na construção da textualidade foi o emprego dos operadores argumentativos que transmitem aos enunciados ideias lógico-semânticas e fortalecem a argumentação; o aluno lançou mão de vários conectivos.

Do ponto de vista gramatical, o texto carece de uma revisão da ortografia, da sintaxe, da pontuação e da acentuação.

Em relação ao estilo, o participante empregou, a primeira pessoa do singular, imprimindo ao texto um tom subjetivo em relação ao tema tratado. Outro artifício estilístico do qual o participante se valeu foi o recurso à narração de fatos concretos da sua vida pessoal, como forma de fortalecer sua posição acerca do tema.

No que tange à escolha lexical, percebemos o uso de palavras inexistentes na língua portuguesa, como é o caso de “*reduzimento*”, empregado no lugar de “*redução*”.

Sobre o conteúdo temático, verificamos que o participante não fugiu das temáticas próprias do gênero que lhe foi solicitado para escrever. Seu texto trata, em toda a sua extensão, da redução da maioria penal sem apresentar contradições nem incoerências. O tema deste artigo de opinião é atual, contextualizado na sociedade em que o participante está inserido, polêmico e controverso, por isso, apropriado a esse gênero do discurso.

5.3 Terceiro encontro: módulo 1 – contexto de produção

No terceiro encontro, ocorrido no dia 06/05/2015, levamos para a turma o artigo de opinião nº 1 (Anexo 01), da coletânea que compõe o *corpus* desta pesquisa, intitulado “*Um arriscado esporte nacional*”, de autoria de Geraldo Medeiros, retirado da revista *Veja*.

Após distribuir as cópias do artigo entre os alunos-participantes, explicamos que as atividades de leitura objetivavam desenvolver habilidades que se referiam ao contexto de produção do artigo de opinião.

Desse modo, anexo ao texto, distribuimos um guia de leitura, contendo algumas questões, que visavam conduzir os alunos-participantes a reconhecer um artigo de opinião, são elas: identificar quem escreveu o artigo de opinião; reconhecer a finalidade e a função do gênero artigo de opinião; identificar em que suporte de texto o artigo de opinião circulou; identificar o destinatário previsto para o artigo de opinião; compreender como o autor articula os argumentos no artigo de opinião.

Para reconhecer o gênero discursivo artigo de opinião, elaboramos a seguinte questão: *A que gênero pertence o texto lido?* A pergunta foi feita *antes da leitura* do texto. Inicialmente, levamos em consideração apenas o título do texto e o fato de ter sido publicado

numa revista de circulação nacional. Acrescentamos ainda que se tratava de um texto em que um médico emitia pontos de vista sobre a automedicação. As respostas foram muitas, houve quem dissesse tratar-se de uma reportagem, de uma carta de leitor, no entanto, poucos disseram que se tratava de um artigo de opinião. Em seguida, orientamos os alunos a lerem silenciosamente o texto completo por alguns minutos. *Depois da leitura*, repetimos a pergunta, desta vez, feita com mais ênfase - *Afinal, qual é gênero lido?* - Pedimos também que explicassem o porquê do enquadramento do texto no gênero identificado.

Como resultado, constatamos que após a leitura do texto inteiro e o contato com a sua linguagem, a sua estrutura e o seu conteúdo temático foi possível aos participantes reconhecerem o texto lido como sendo um texto que pertence ao gênero artigo de opinião.

Quanto ao reconhecimento do domínio ou esfera discursiva em que o texto estava inserido, perguntamos: *Em que domínio ou esfera discursiva o texto se insere?* Considerando a indicação do suporte do texto, na parte inferior da folha (Revista Veja), os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade em reconhecer que a esfera discursiva na qual o texto estava inserido era a jornalística.

Sobre a questão de produzir um conceito sobre o referido gênero, questionamos: *O que é um artigo de opinião?* Levando em conta as explicações fornecidas, no primeiro e nesse segundo encontro, os alunos-participantes não tiveram dificuldade em definir o gênero artigo de opinião. De forma resumida, responderam tratar-se de um gênero textual da esfera jornalística, caracterizado, principalmente, por explicitar um posicionamento do autor frente ao tema comentado.

Acerca da questão de como identificar quem escreveu o artigo de opinião, fizemos a seguinte pergunta: *Quem é o autor desse artigo de opinião?* Este questionamento foi feito *depois da leitura do texto*, pois entendemos que saber quem é o autor do artigo de opinião é uma informação muito importante. Como já foi defendido neste trabalho, trata-se de um texto assinado, ou seja, aquele em que o articulista expõe sua opinião sobre determinado assunto. Os leitores, por sua vez, o reconhecem como autoridade no tema tratado, pois, de modo geral, os produtores deste gênero representam áreas de atuação profissional e são, por isso, formadores de opinião.

Os alunos-participantes identificaram com facilidade que o autor do artigo lido era o médico Geraldo Medeiros, e, quando questionados sobre se o articulista possuía autoridade para escrever sobre o tema do texto lido, todos responderam afirmativamente, considerando que se tratava de um especialista da medicina que abordava o tema sobre os perigos da automedicação.

Sobre o reconhecimento da função do gênero artigo de opinião, produzimos a seguinte questão: *Para que serve o artigo de opinião?* Esta pergunta foi feita, *antes da leitura do texto*, com a intenção de ativar os conhecimentos prévios dos alunos-participantes, ou seja, de fazer um levantamento sobre o que eles já sabem sobre o gênero em estudo.

Em resposta a pergunta, os alunos afirmaram que o gênero em questão servia para que o autor pudesse expor assuntos ou problemas sociais controversos, posicionando-se sobre eles, a fim de produzir um debate com seus interlocutores.

Quanto à questão sobre a identificação do intento a que se propõe o artigo de opinião perguntamos: *Qual a finalidade do texto lido?*

Esta pergunta foi feita *durante a leitura*, como meio de levar os alunos-participantes a exercitarem a capacidade de fazer inferências durante o processo de leitura. Todos responderam que a finalidade do artigo de opinião lido era alertar os interlocutores a pararem de praticar a automedicação, por tratar-se de uma prática muito perigosa à sua saúde.

Para refletir sobre a questão do leitor alvo do gênero artigo de opinião elaboramos o seguinte questionamento: *Qual é o perfil dos leitores do artigo de opinião em estudo, ou da revista no qual ele foi publicado?*

Esta pergunta, direcionada aos alunos-participantes para o exercício da habilidade de percepção do leitor inscrito no artigo de opinião, foi realizada *depois da leitura do texto*. Quanto ao artigo de opinião lido, os alunos-participantes reconheceram que o destinatário previsto era o público-leitor da Revista Veja, composto, em sua maioria, pela classe média, da qual eles não faziam parte. Afirmaram também que não tinham acesso ao referido veículo de comunicação.

Sobre a temática de como identificar os argumentos articulados pelo autor no gênero em estudo, perguntamos: *Qual é o problema apresentado no artigo lido?* Esta pergunta foi feita *depois da leitura do texto* uma vez que consideramos que só após a leitura, os participantes poderiam compreender que o artigo de opinião busca convencer o leitor, por meio da argumentação a favor de determinado ponto de vista, mas também pode apresentar argumentos de posicionamentos contrários sobre um problema social que serve de tema a esse gênero do discurso.

Observamos que os alunos-participantes conseguiram identificar o problema apresentado no artigo “Um esporte arriscado”: o fato de que uma grande parcela da população brasileira, muitas vezes, medica-se por conta própria.

Com o objetivo de identificarmos a tese do articulista do gênero em análise, elaboramos a pergunta: *Qual é a tese (posicionamento) do articulista?* Sobre a tese

defendida, no artigo de opinião lido, os alunos-participantes responderam que o autor Dr. Geraldo Medeiros defende a tese de que a prática da automedicação é muito perigosa, por oferecer risco de morte àqueles que a praticam.

Para a reflexão sobre a percepção dos argumentos empregados e sua articulação em defesa da tese apresentada, fizemos o seguinte questionamento: *Que argumentos o articulista utiliza para sustentar sua posição e como eles se articulam?*

Em resposta à questão, os alunos-participantes reconheceram que o articulista Dr. Geraldo Medeiros, a fim de justificar sua posição contrária à prática da automedicação, utilizou três argumentos: a automedicação traz resultados danosos à saúde; aqueles que se automedicam podem ingerir doses inadequadas de medicamentos levando as bactérias a tornarem-se resistentes à sua ação; a automedicação é um meio de as farmácias burlarem as leis, vendendo medicamentos sem receita médica.

5.4 Quarto encontro: módulo 2 – materialidade linguístico-discursiva

No quarto encontro, ocorrido no dia 11/05/2015, utilizamos duas aulas de 50 minutos cada. Nele, distribuímos para os alunos-participantes o artigo de opinião nº 2 (Anexo 02), da coletânea que compõe o *corpus* desta pesquisa, intitulado: “Drogas – uma chaga na sociedade”, da autoria de Dóris Maria de Lima dos Santos, retirado do Diário de Pernambuco.

Através da leitura deste texto, tentamos desenvolver nos alunos-participantes as seguintes habilidades: identificar o sujeito ou voz enunciativa do artigo de opinião; identificar as estratégias argumentativas utilizadas pelo articulista.

Com o objetivo de identificar o sujeito ou a voz enunciativa do artigo de opinião em análise, produzimos a seguinte questão: *Em que pessoa do discurso o texto está estruturado?* Essa pergunta foi feita *depois da leitura do texto*. Para a análise desse ponto, pautamo-nos em Coimbra e Chaves (2012, p. 94).

No caso do artigo de opinião lido, os alunos-participantes identificaram que a voz enunciativa predominante é a primeira pessoa do plural. Para exemplificar, transcreveram os seguintes trechos: “Não é nenhuma novidade, assistirmos aos noticiários e tomarmos conhecimento de que foi apreendida a maior quantidade de maconha dos últimos tempos”; “Não é difícil conhecermos pessoas que mantém contato no seu contexto social com famílias que vivenciam a terrível situação de um parente, ou amigo, que se entregou ao funesto vício daquelas malditas e destrutivas substâncias”.

Os alunos-participantes identificaram também um único trecho no artigo lido em que a articulista valeu-se da primeira pessoa do singular e transcreveram-no: *“As drogas, e não me refiro apenas à maconha, mas, também cocaína, heroína e outras mais, são verdadeiras pragas que estão a atingir muitas famílias, levando-as à desagregação e destruição”*.

Em seguida, com o objetivo de identificar as estratégias argumentativas utilizadas pelo articulista no referido artigo, elaboramos a questão: *De quais estratégias argumentativas o articulista se valeu para sustentar a tese defendida?* Essa pergunta, feita depois da leitura do texto, visou levar os alunos-participantes a identificarem as estratégias argumentativas utilizadas pelo articulista para fundamentar o ponto de vista defendido.

Na sequência, fornecemos aos alunos-participantes, expondo na lousa, um resumo das principais estratégias argumentativas que podem ser adotadas na elaboração de um artigo de opinião. Após a explicitação, realizada com base nos estudos dos autores Coimbra e Chaves (2012), Koch (1993), e Köche, Boff e Pavani (2014), os alunos-participantes passaram a analisar o artigo de opinião em foco e responderam a pergunta supracitada. O questionamento feito conduziu os alunos-participantes a reconhecerem também qual foi o estilo adotado pelo articulista para sua elaboração, conforme perspectiva bakhtiniana por nós apresentada.

Com base nas estratégias apresentadas, os alunos-participantes responderam que o articulista se valeu das seguintes estratégias: emprego do argumento de consenso, no trecho *“As drogas são [...] verdadeiras pragas que estão a atingir famílias”*; emprego de operadores argumentativos denotadores de várias ideias lógico-semânticas: adição – *“Não é nenhuma novidade, assistirmos aos noticiários e tomarmos conhecimento de que foi apreendida a maior quantidade de maconha dos últimos tempos”*; comparação – *“A maconha, fazendo uma analogia, é **como** erva daninha, a qual cresce cada vez mais à medida que é arrancada do seio da terra”*; oposição – *“As drogas, e não me refiro apenas à maconha, mas, também cocaína, heroína e outras mais, são verdadeiras pragas”*; tempo – *“Há casos de filhos que assassinam seus idosos, **quando** os mesmos recebem, muitas vezes, uma mísera aposentadoria”*.

Com a conclusão desse módulo da sequência didática, percebemos que as estratégias empregadas para a construção dos conceitos relacionados ao estudo dos gêneros, foram eficazes, já que os alunos-participantes demonstraram ter assimilado as orientações, pondo-as em prática. Assim, eles conseguiram desenvolver as habilidades, instituídas para este módulo de leitura, relacionadas à materialidade linguística do artigo de opinião. Isso ficou evidente nas respostas que eles deram às perguntas que elaboramos para guiarem a aplicação dos conceitos.

5.5 Quinto encontro: módulo 3 – configuração do gênero

No quinto encontro, ocorrido no dia 12/05/2015, utilizamos duas horas-aulas de 50 minutos. Nele, distribuímos para os alunos-participantes o artigo de opinião de nº 3 (Anexo 03), da coletânea que compõe o *corpus* desta pesquisa, cujo título é: “Proibir publicidade resolve os problemas?”, de autoria de Patrícia Blanco.

Com a leitura deste artigo de opinião, objetivamos desenvolver nos alunos-participantes a habilidade de identificação dos elementos que integram a estrutura composicional deste gênero do discurso. Para tanto, elaboramos algumas questões e anexamos à cópia do artigo entregue aos alunos para leitura, a fim de levá-los a identificar no texto a existência do título, do olho, da assinatura e das partes características do texto dissertativo, tipologia à qual o artigo de opinião pertence, quais sejam: a introdução, o corpo e a conclusão.

Para colaborar com o aluno na identificação do título e do olho do artigo em foco, elaboramos as seguintes questões: *Você vai ler um artigo de opinião. Qual é o seu título? Qual problema você acha que será discutido nele? Há olho neste artigo de opinião? Se a resposta for afirmativa, diga qual é?* Essas perguntas foram feitas antes da leitura do texto. Para facilitar a respostas às questões levantadas, expomos de forma sintética, com base em Coimbra e Chaves (2012), em que consiste cada uma dessas partes constituintes da estrutura composicional do artigo de opinião.

Após as discussões, os alunos-participantes identificaram que o título do artigo de opinião em análise era: “Proibir publicidade resolve os problemas?”. No tocante ao problema observado a partir da leitura do título, eles responderam que o texto poderia estar abordando, de modo geral, a proibição da propaganda; porém, não fizeram referência àquela dirigida às crianças, como de fato tratava.

Em relação ao elemento olho, eles constataram que o mesmo se encontrava disposto, imediatamente após o título e informaram, corretamente, que seria o enunciado: “*Em vez de pensar em novas leis para regular publicidade, a ação eficaz é fazer com que aquelas já existentes sejam efetivamente cumpridas*”.

Para orientar a identificação da assinatura, do autor e da esfera discursiva a qual pertencia o referido artigo, propomos as seguintes perguntas: *Onde se encontra a assinatura do artigo de opinião? Quem é o articulista? A que área do conhecimento ele pertence?*

Essas perguntas foram feitas depois da leitura do texto e, antes que os alunos-participantes as respondessem, explicamos os referidos conceitos a partir de Coimbra e

Chaves (2012). A partir dessas explicações, os alunos-participantes responderam às perguntas supracitadas, identificando que assinatura do artigo encontrava-se no final do texto; sendo seguida da qualificação de sua autora - *Patrícia Blanco, Presidente Executiva do Instituto Palavra Aberta*.

Para orientar os alunos na identificação das partes que constituem a estrutura composicional do gênero em estudo, propomos as seguintes questões: primeira pergunta, *Qual é a **introdução** do artigo de opinião lido e em que parágrafo(s) ela se encontra?* Segunda pergunta e seus desdobramentos, *Quantos e quais são os parágrafos que compõem o corpo do artigo de opinião lido? A partir da identificação do corpo, responda: qual é o problema abordado? Qual é a tese defendida? Que argumentos são usados para defender a tese? Há emprego de contra-argumentos? Se a resposta for afirmativa, quais são eles? Que fato ou evento deflagrador inspirou o articulista a escrever este artigo de opinião? Qual é a conclusão deste artigo de opinião e em que parágrafo ela se encontra?*

Após os alunos-participantes terem concluído a leitura e respondido as questões relacionadas às habilidades de identificação dos elementos que integram a estrutura composicional do artigo de opinião em foco, expomos, de forma sucinta, em que consistia cada parte integrante da estrutura composicional do artigo de opinião, seguindo o esquema proposto por Coimbra e Chaves (2012). A partir das explicações transmitidas, os alunos-participantes começaram, então, a responder às perguntas propostas como objetivos para a leitura do artigo.

Em resposta à primeira pergunta, os alunos afirmaram que a introdução do texto encontrava-se nos dois primeiros parágrafos, quais sejam: *“Diariamente são divulgados estudos que mostram o quanto a população está sujeita a riscos”. “De danos causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas”*.

Respondendo a segunda pergunta e os seus desdobramentos, ambas feita *depois da leitura do texto*, os alunos-participantes afirmaram que o corpo do artigo lido possuía 9 parágrafos, assim distribuídos: da palavra “Nesse”, no terceiro parágrafo até à palavra “Estado” no nono parágrafo.

Identificado o corpo do texto, os alunos-participantes passaram a responder as demais perguntas. Sobre qual era o problema abordado, eles afirmaram que se tratava *do dilema existente atualmente entre proibir ou não a publicidade dirigida ao público infantil*. Em relação à tese defendida no artigo lido, os alunos-participantes reconheceram que o articulista posicionou-se *contra a proibição da publicidade infantil, alegando ser ela ineficaz no*

sentido de inibir o consumo. Para marcar a identificação da tese defendida pelo articulista, eles circularam, no texto, o lugar onde ela foi expressa, o parágrafo 6: “*É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos mostram que proibir não é a melhor solução*”, e o parágrafo 7: “*Toda proibição, além de não inibir o consumo, gera distorções econômicas e sociais, e o maior prejudicado é o consumidor, seja ele criança, adolescente ou adulto*”.

Sobre a identificação de quais foram os argumentos usados pelo articulista para defender sua tese, os alunos-participantes sublinharam os parágrafos em que eles se encontravam. No oitavo parágrafo, destacaram o seguinte argumento: “*Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso), a ação eficaz é fazer com que as já existentes sejam efetivamente cumpridas, como a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos*”. No nono parágrafo, eles destacaram o argumento: “[...] *setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência*”. Outro argumento em favor da tese defendida pelo articulista foi localizada pelos alunos-participantes no décimo parágrafo: “*Em vez de buscar “culpados” para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado*”.

No que tange ao uso de contra-argumentos utilizados no artigo lido, os alunos-participantes reconheceram que, no sétimo parágrafo, o articulista lançou mão desta estratégia argumentativa. Desse modo, destacaram o trecho em que o contra-argumento aparecia no texto: “*Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso [...])*”. Quando questionados sobre o porquê de conceberem o trecho informado como contra-argumento, eles responderam que se tratava de uma opinião contrária aquela que o articulista defende, não a criação de leis para regular a publicidade infantil, mas a aplicação das leis existentes.

Quanto à identificação do fato motivador ou evento deflagrador que inspirou a produção do artigo lido, os alunos-participantes responderam que se tratava de *uma discussão existente na sociedade brasileira atualmente em torno da proibição de propagandas estimuladoras do consumo dirigida ao público infantil.*

Sobre qual era a *conclusão* do artigo lido, os alunos-participantes responderam tratar-se do último parágrafo, o décimo-segundo, onde se lê: “*É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível*”. Questionados sobre o recurso

usado pelo articulista para concluir o seu artigo de opinião, os alunos-participantes afirmaram que foi a apresentação de uma solução ou resposta ao problema apresentado.

5.6 Sexto encontro: módulo 4 – conteúdo do gênero

No sexto encontro, ocorrido no dia 13/05/2015, utilizamos duas aulas de 50 minutos cada. Nele, distribuimos para os alunos-participantes o artigo de opinião de nº 4 (Anexo 04), da coletânea que compõe o *corpus* desta pesquisa, intitulado: “*A morte vale a pena?*”, de autoria de José Paulo Cavalcanti Filho, publicado no jornal Folha de Pernambuco.

A partir da leitura deste artigo de opinião, tínhamos como meta o desenvolvimento nos alunos-participantes da habilidade de identificação do conteúdo temático neste gênero do discurso, de acordo com a concepção de gênero de Bakhtin (1989).

Para isso, elaboramos algumas questões que foram anexadas à cópia do artigo entregue aos alunos para leitura, a fim de levá-los a identificar as seguintes questões: o tema do artigo de opinião; o caráter polêmico e/ou controverso do tema veiculado; a natureza atual do tema, ou seja, a sua inserção na vivência do sujeito articulista e do seu interlocutor; a natureza social do tema veiculado e, por fim, qual o evento deflagrador do artigo de opinião em foco.

Para colaborar com os alunos na identificação do tema de um artigo de opinião, produzimos a pergunta: Qual é o tema do artigo lido? Todavia, antes de os alunos-participantes lerem o artigo e responderem as perguntas, expomos, de forma sintética, com base em Bakhtin (1992), a importância do tema na produção e leitura do artigo de opinião. Os alunos-participantes responderam, de forma acertada, que o tema do artigo de opinião lido era a *pena de morte*.

A identificação do caráter polêmico e/ou controverso do tema veiculado no artigo em foco foi feita a partir da elaboração da pergunta: *O tema do artigo lido é polêmico e/ou controverso?* Para ajudar os alunos-participantes a responderem a essa pergunta, explicamos resumidamente, o que vem a ser um tema polêmico e/ou controverso, com base em Coimbra e Chaves (2012).

Respondendo à pergunta acima, os alunos-participantes afirmaram que a *pena de morte*, tema do artigo lido, é polêmico e controverso porque, no Brasil, essa medida punitiva não integra o ordenamento jurídico; todavia há pessoas que concordam que ela deveria integrar, e outras que defendem exatamente o contrário.

Com o objetivo de identificar a atualidade do tema veiculado no artigo em estudo, produzimos o seguinte questionamento: *O tema do artigo de opinião é atual, ou seja, baseia-se num fato social da realidade?*

Com o intuito de orientar os alunos-participantes a responderem a essa pergunta, fizemos um breve comentário sobre a atualidade, característica dos gêneros do discurso pertencentes à esfera jornalística, como o é o artigo de opinião, a partir de Rodrigues, (2005).

Ao responderem à pergunta elaborada, os alunos-participantes afirmaram que o artigo possuía um tema atual. Justificaram essa assertiva recorrendo ao fato tratado nele: a execução de Marco Archer Cardoso Moreira, uma semana antes da publicação do artigo, e Rodrigo Gularte que sofreria execução, um mês depois, na Indonésia, ambos brasileiros.

Quanto à identificação da natureza social do tema do referido artigo de opinião, da sua inserção na vivência do sujeito articulista e do seu interlocutor, propomos a seguinte questão: *O tema deste artigo possui caráter social, ou seja, decorre de fatos da sociedade em que vivemos?* Com a intenção de conduzir os alunos-participantes à compreensão da pergunta e possíveis respostas, tecemos comentários acerca do caráter social dos gêneros, a partir dos estudos de Marcuschi (2002), e de Coimbra e Chaves (2012).

Após finalizarmos as considerações, os alunos-participantes responderam que o tema do artigo lido – *pena de morte* - era de natureza social, justificando que essa medida punitiva divide a opinião dos brasileiros e não é adotada em nosso país.

Por fim, concluímos o módulo tratando sobre o evento deflagrador do artigo de opinião em foco. Para tanto, propomos a seguinte questão: *Qual é o evento deflagrador do tema do artigo lido?* Na intenção de esclarecer os alunos-participantes sobre o que vem a ser o evento deflagrador de um gênero do discurso, fizemos uma breve abordagem sobre a referida categoria, tomando como base as reflexões de Alves Filho (2011).

Os alunos-participantes responderam a pergunta, afirmando que o evento deflagrador que motivou a escrita do artigo de opinião lido foi a execução de brasileiros condenados pelo crime de tráfico de drogas na Indonésia.

Verificamos, pois, que este módulo da sequência didática foi muito enriquecedor, no que diz respeito ao estudo do tema do artigo de opinião, pois os alunos-participantes exercitaram a habilidade de identificar quais assuntos interessam à produção desse gênero do discurso, bem como a prestarem atenção aos aspectos da atualidade e da contextualização da temática na sociedade em que estamos inseridos.

5.7 Sétimo encontro: módulo 5 – seleção lexical (estilo)

No sétimo encontro, ocorrido no dia 18/05/2015, utilizamos duas aulas de 50 minutos cada. Na ocasião, distribuímos para os alunos-participantes o artigo de opinião de nº 5 (Anexo 05) da coletânea que compõe esta pesquisa, cujo título é: “*Maioridade penal e discernimento*”, de autoria de Rogério Gandra Martins, publicado no jornal Folha de São Paulo.

Com a leitura deste artigo de opinião, pretendíamos, de acordo com a concepção de gênero de Bakhtin (1989), desenvolver nos alunos-participantes a habilidade de identificação do estilo do articulista neste gênero do discurso.

Para isso, anexamos à folha contendo o artigo de opinião lido neste encontro, algumas questões-guia, objetivando levar os alunos-participantes a identificarem os seguintes aspectos acerca da atuação do articulista: se ele fez alguma implicação emocional na abordagem do tema, ou seja, se deixou transparecer, pela linguagem empregada, seu estado de espírito; se empregou, intencionalmente, termos desencadeadores de efeitos de sentido, ou seja, com tom de denúncia, ironia, inconformismo, insatisfação, dentre outros, e quais seriam; se o articulista usou expressões que estimulam a ativação dos conhecimentos prévios do interlocutor; se articulista empregou expressões que deixaram pistas sobre qual era a sua área de atuação profissional. As perguntas apresentadas a seguir foram respondidas *depois da leitura* do artigo de opinião.

Sobre como identificar, no artigo de opinião em foco, o emprego de expressões reveladoras do estado emocional do articulista frente ao tema abordado, elaboramos a seguinte questão: *O articulista usou expressões que revelam seu estado d'alma, ou sentimentos, ao tratar do tema? Quais seriam estes sentimentos? Que trechos do texto evidenciam isso?*

Visando facilitar a compreensão deste aspecto estilístico do gênero artigo de opinião e, proporcionar aos alunos-participantes orientações para ajudá-los a responder a essa pergunta, explicamos-lhes brevemente o tema, com base em Coimbra e Chaves (2012).

Respondendo à pergunta supracitada, os alunos-participantes identificaram um trecho no texto que evidencia, pela escolha lexical do articulista, que ele sentia-se indignado ao tratar do tema *redução da maioridade penal*. O trecho é o seguinte: “*É uma esquizofrenia tratar o menor como capaz de entender um contrato, mas incapaz de “discernir plenamente” um homicídio*”. O termo que evidencia a expressão desse sentimento é “*esquizofrenia*”.

Para colaborar na formação da habilidade de identificação do uso de termos capazes de provocar certos efeitos de sentido, produzimos a seguinte pergunta: *O articulista empregou expressões com intenção de provocar algum efeito de sentido? Qual efeito de sentido foi pretendido?*

Para colaborar com os alunos-participantes na produção da resposta a essa pergunta, tecemos alguns comentários sobre a categoria *efeito de sentido*, baseando-nos em Coimbra e Chaves (2012). Respondendo à pergunta feita, os alunos-participantes reconheceram que o articulista utilizou-se do referido artifício estilístico no trecho: *“Se adotada a medida, as técnicas do crime organizado de usar a infantaria dos “menores inimputáveis” na primeira linha do front de guerra, a fim de que os “de maior” sejam poupados para operações de grande vulto, seriam razoavelmente diminuídas”*. O efeito de sentido percebido pelos alunos-participantes foi o da *ironia*.

A identificação de expressões denotadoras da ativação dos conhecimentos prévios do leitor-interlocutor foi orientada a partir do seguinte questionamento: *O articulista empregou expressões que agucem a ativação dos conhecimentos prévios do leitor-interlocutor? Quais são elas?*

Antes de os alunos-participantes responderem a essas perguntas, fizemos um breve comentário sobre a importância do conhecimento prévio para compreensão textual, tomando como base as contribuições de Koch e Travaglia (2014). Logo após as explanações, os alunos-participantes responderam que o articulista empregou, num trecho do artigo lido, uma expressão capaz de ativar o conhecimento prévio do leitor-interlocutor e, para confirmarem essa afirmação, citaram a seguinte parte do texto: *“Não podemos ser ingênuos a ponto de imaginar que um menor que pratica um ilícito não sabe de todo o aparato de benesses que o espera. No máximo uma condução a um estabelecimento especial, com a aplicação de uma medida socioeducativa, prazo de permanência ínfimo, bem como um período de prescrição da conduta mínimo”*.

A justificativa para confirmarem o uso desse recurso estilístico neste trecho foi o emprego da primeira pessoa do plural, ou do plural de modéstia. Usando desse expediente linguístico, o articulista, além de envolver o leitor-interlocutor na discussão, pressupõe que o mesmo tenha conhecimento sobre o tema tratado e, ao mesmo tempo, procura influenciá-lo a tornar-se seu cúmplice em relação ao posicionamento defendido.

Sobre a identificação da área de atuação profissional do articulista, a partir da linguagem empregada no artigo de opinião, lançamos a seguinte pergunta: *É possível a*

percepção da área profissional à qual o articulista pertence, pela leitura do artigo de opinião produzido por ele? A que área profissional o autor deste artigo de opinião se filia?

Os alunos-participantes não apresentaram nenhuma dificuldade para responderem ao questionamento feito, pois o artigo lido está repleto de termos que denunciam que o articulista pertencente à área jurídica. Trata-se, dessa forma, de alguém que exerce alguma das funções ligadas ao campo do Direito, como advogado, juiz, delegado de polícia, promotor de justiça, dentre outras. Há no texto o uso do “juridiquês” - jargão ou conjunto de termos próprios do campo jurídico.

Os alunos-participantes, durante a leitura deste artigo de opinião, disseram não conhecer muitas expressões usadas pelo articulista. Foram apontadas, pelos alunos-participantes, como expressões denunciadoras da área de atuação do articulista, as seguintes: “*Código Civil de 2002*”; “*inimputabilidade*”; “*Direito*”; “*perpetradas*”; “*legislação penal*”.

De fato, constituem termos técnicos do campo semântico do mundo jurídico. Diante disso, orientamos que tentassem descobrir seus sentidos pelo contexto dos enunciados em que se encontravam e, também, que os destacassem no texto. Após a leitura, aproveitamos que possuímos formação em Direito para explicar o sentido das expressões que os alunos-participantes disseram não entender.

Esse módulo, apesar de ter sido um dos que mais exigiu dos alunos-participantes concentração e que a leitura do artigo escolhido fosse repetida algumas vezes, devido à complexidade do texto, foi, sem dúvida nenhuma, um dos momentos mais marcantes da sequência didática. A razão disso se deve ao fato de a maioria dos alunos-participantes terem se sentido desafiados a construir a compreensão e a expor as impressões sobre a leitura do artigo de opinião escrito por um especialista em direito para identificação de aspectos ligados ao estilo, ou seja, as habilidades que prevemos desenvolver nos alunos participantes demandavam muito esforço tanto da nossa parte, orientando-os quanto da deles aplicando as orientações. Foi o que, de fato, ocorreu, pois eles, ao final, conseguiram responder as perguntas a contento.

5.8 Oitavo encontro: módulo 6 - interdiscursividade e intertextualidade

No oitavo encontro, ocorrido no dia 19/05/2015, utilizamos duas aulas de 50 minutos cada. Neste momento, distribuímos para os alunos-participantes o artigo de opinião nº 6 (Anexo 06), da coletânea que compõe o *corpus* desta pesquisa, cujo título é: “*Ainda sobre a*

redução da maioria penal e sua dupla incoerência”, de autoria de Francisco Luciano Teixeira Filho, publicado no jornal O Povo do Ceará.

A partir da leitura deste artigo de opinião, tínhamos a intenção de desenvolver nos alunos-participantes a habilidade de identificação dos interdiscursos presentes no texto e ainda da utilização do recurso da intertextualidade na construção do referido texto.

Acerca de como identificar o(s) discurso(s) presentes no discurso do articulista, ou possíveis de ser retomados a partir do diálogo que ela estabelece com outros discursos, elaboramos a seguinte questão: *Que interdiscursos estão presentes no artigo lido?*

Depois da *leitura do texto*, explicamos o tratamento dado à categoria interdiscursividade, tomando como referência os estudos de Coimbra e Chaves (2012). Em seguida, os alunos-participantes responderem a pergunta produzida sobre os discursos que estão presentes no artigo lido, afirmando que o referido texto era mais complexo que todos os outros lidos nos encontros anteriores. Diante da situação apresentada, realizamos uma leitura oral do texto, discutindo sobre o que cada parágrafo informava. Justificamos que a dificuldade de compreensão devia-se ao fato de o articulista ser um professor de filosofia. Tal aspecto explica, também, por que ele formulou os argumentos da maneira como se apresentavam no texto.

A resposta a essa pergunta foi dada em forma de estudo dirigido. Durante a leitura oralizada, estimulamos os alunos-participantes a discutirem cada parte do texto e a se colocarem sobre as muitas vozes presentes no texto.

O primeiro interdiscurso identificado no artigo lido se refere a um *sujeito moderno e bem informado, envolvido numa sociedade midiática, bem consciente em relação à redução da maioria penal, diferentemente de outras pessoas que viveram em momentos anteriores*. O trecho do artigo lido que evidencia a informação é: *“O maior argumento a favor da redução da maioria penal é a quantidade de informações. Temos TV, jornais, internet, enfim, infinitos meios de comunicação que bombardeiam informações constantemente sobre todos nós, em todas as faixas etárias. Então, de fato, somos bem informados e, portanto, menos inocentes do que as gerações anteriores. Nesse sentido, é justo que a Constituição se adeque aos novos tempos”*.

O segundo interdiscurso que mereceu destaque no artigo lido representa a voz de *alguém que gostaria que a redução da maioria fosse mais ampla do que se propõe do ponto de vista jurídico-penal, abrangendo outras áreas da vida das pessoas*. Isso fica claro no seguinte trecho: *“um amigo ironizou: ‘colocar o neguinho na cadeia, pode, mas a princesinha da família, com apenas 16, não poderá frequentar boates e motéis?’”*

O terceiro interdiscurso, percebido no artigo de opinião em estudo, visa refutar a concepção de que o aparato midiático de que a sociedade dispõe hoje é suficiente para torná-la mais consciente e, por isso, capaz de adaptar-se à redução da maioridade penal, pertencente a um médico neurologista. A parte do texto que mostra tal interdiscurso é: *“Todas essas considerações são coerentes com a ideia de que somos maduros mais cedo, hoje, mas completamente incoerentes com o que se conhece sobre o cérebro humano, com a neurociência e os avanços da ressonância magnética funcional. António Damásio, importante especialista da área, vem alertando que não só a maturidade do córtex pré-frontal é tardia, na vida humana, chegando por volta dos 20 anos de idade, mas também que a história de vida de uma pessoa, traumas, enfim, podem gerar disparidades enormes na maturação cerebral, assim como subdesenvolvimento de estruturas relacionadas ao comportamento moral”*.

Sobre a questão de como identificar, na construção do referido texto, marcas de intertextualidade e como classificá-las, propomos o questionamento: *O articulista recorreu à intertextualidade na formulação dos argumentos, a fim de fortalecer seu ponto de vista? Em que trechos isso acontece?*

Para auxiliar os alunos-participantes a responderem a essa pergunta, tecemos comentários sobre a categoria intertextualidade, tomando como referência os estudos dos autores Koch & Travaglia (2014).

Respondendo à pergunta elaborada, os alunos afirmaram que o articulista recorreu ao recurso da intertextualidade implícita de conteúdo ao citar a *Constituição*, pois esta *carta magna* dispõe em seu texto que a maioridade penal de 18 anos constitui uma cláusula pétrea, ou seja, algo inalterável. O trecho em que o articulista procede dessa forma é: *“Então, de fato, somos bem informados e, portanto, menos inocentes do que as gerações anteriores. Nesse sentido, é justo que a Constituição se adeque aos novos tempos”*.

Outro trecho onde fica registrado o emprego do recurso da intertextualidade de conteúdo é aquele em que o articulista cita a máxima da lei de Talião ou do Código de Hamurabi *“olho por olho, dente por dente”*, lei segundo a qual os transgressores pagam proporcionalmente pelos atos cometidos. A parte do texto onde esse registro é feito é: *“Todas essas descobertas deveriam nos levar a entender a pena como um tratamento de uma doença psicossocial (Isso é justiça!), não como um aparelho de vingança. Mas parece que a sociedade não está preparada para superar a lei do olho por olho, dente por dente”*.

Com este módulo, concluímos o ciclo de leituras dos artigos de opinião integrantes do *corpus* desta pesquisa. Nele, os alunos-participantes foram estimulados a desenvolver as

habilidades de identificação e da interdiscursividade da intertextualidade. Apesar de o artigo de opinião lido neste módulo ter sido escrito por um professor de filosofia e possuir uma linguagem mais hermética que a dos anteriores, os alunos-participantes, além de já estarem familiarizados com a temática que ele abordou – a redução da maioria penal –, a própria prática de leitura realizada nos módulos anteriores forneceu suporte para que eles demonstrassem, através das respostas dadas às perguntas suscitadas, que compreenderam o texto, tanto que juntos identificamos nele trechos que constituíram intertextos e interdiscursos.

5.9 Nono encontro: *produção final* do artigo de opinião

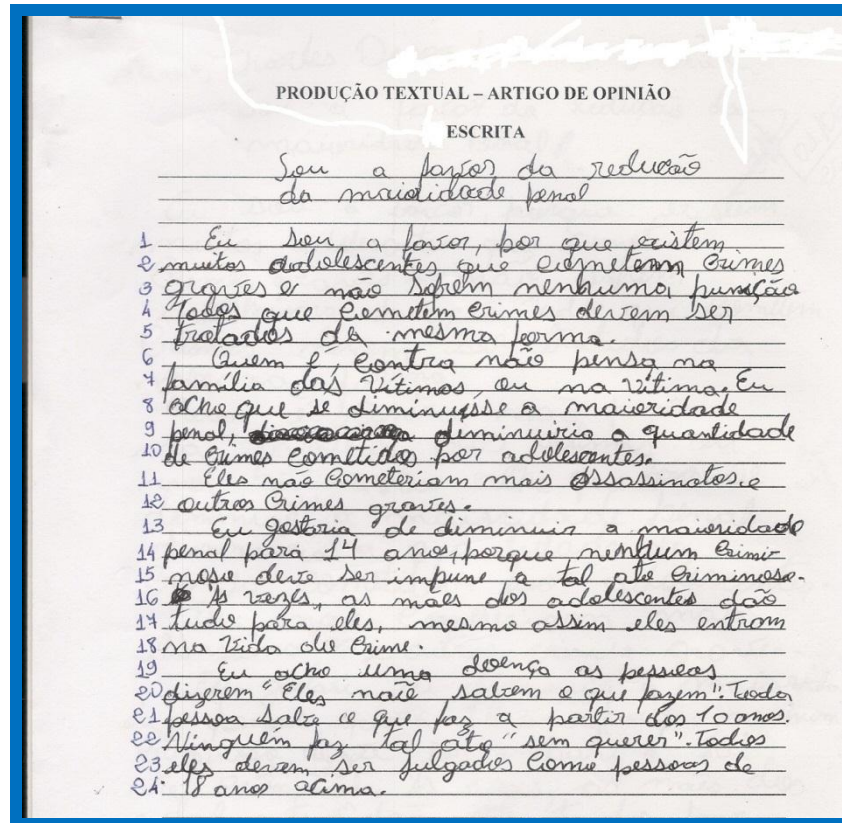
No nono encontro, ocorrido no dia 20/05/2015, realizamos a última etapa da sequência didática, *a produção final*. Na ocasião, devolvemos a produção inicial dos alunos e, anexada a ela, uma ficha de orientação para reescrita. A ficha, foi escrita à mão em folha de papel ofício que, após a produção final, decidimos digitar para ser colocada aqui, por uma questão de estética.

Para este encontro, dispusemos de duas horas-aulas de 50 minutos cada. Utilizamos este momento para procedermos à produção final da sequência didática, com a reescrita do artigo de opinião escrito na produção inicial, a partir das orientações constantes da ficha de correção e do que os alunos apreenderam durante os módulos de leitura.

Para realização desta tarefa, recorreremos ao referencial teórico adotado nesta pesquisa, ou seja, os artigos produzidos serão avaliados a partir da concepção bakhtiniana de gênero, que leva em conta a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo, bem como nos apoiaremos nas contribuições de Marcuschi (1989) para verificação dos aspectos tipológicos dos textos.

Informamos que os trechos transcritos para análise serão escritos *ipsis litteris*, pois nessa etapa do trabalho a nossa intenção é analisar os aspectos ligados ao estudo do gênero artigo de opinião e não a observância de aspectos gramaticais. Estes serão abordados na ficha de correção, no momento da orientação para reescrita.

5.9.1 Análise da reescrita da produção inicial do participante 1 – (CH. D)



FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA REESCRITA

1º parágrafo

1. Na linha 1, ao afirmar: “Sou a favor...”, você consegue perceber a falta de alguma informação?
2. Atente para o uso da grafia correta das palavras da linha 1.
3. O segundo período, começado pela palavra “Todos”, na linha 4, não ficaria melhor escrito se começasse por um conectivo (uma conjunção)? Qual poderia ser?
4. Quando você afirma “.... devem ser tratados da mesma forma”, na linha 5, está se referindo a quem?

Segundo parágrafo

1. Atente para o uso da pontuação empregada na linha 6.
2. Ao afirmar: “Quem é contra”, na linha 6, você não acha que a ideia precisa ser completada? Que expressão poderia completar esse trecho?
3. Na linha 8, você usa a expressão: “Eu acho”. Você pode omiti-la, porque num texto argumentativo como o artigo de opinião, tudo que for dito por você, configura suas opiniões. Então emita seus pontos de vista de forma direta, sem esta expressão.
4. Na linha 11, você afirma: “Eles não...”, não ficaria mais claro se você substituísse o pronome “eles” pelo substantivo que o representa?

Terceiro parágrafo

1. Na linha 13, você afirma: “Eu gostaria de diminuir ...”. Não seria melhor você substituir esse trecho por: “Eu gostaria que diminuísse?”
2. Na linha 15, atente para o uso da pontuação. Nesta mesma linha, você utiliza a expressão: “a tal ato...”. Não seria melhor substituí-la por outra? Observe se o termo “tal” está bem empregado ou está, nesse caso, com um sentido vago.

Quarto parágrafo

1. Na linha 19, você emprega a expressão: “Eu acho” novamente. Procure reescrever esse trecho eliminando-a.
2. Na linha 23, você empregou o pronome “eles”. Procure substituí-lo pelo nome que ele representa e veja se, dessa forma, o texto fica mais claro.
3. Assine seu artigo de opinião, pois, como já aprendemos, esse gênero do discurso é um texto que circula com uma assinatura.

Do ponto de vista da *forma composicional*, observamos que texto atende aos requisitos estruturais de um artigo de opinião: está escrito em prosa; organizado em 05 parágrafos visivelmente demarcados; possui um caráter dissertativo e argumentativo, o que nos faz reconhecê-lo como pertencente à ordem do argumentar, com verbos no presente, caracterizando ser o tema atual e contextualizado na sociedade na qual o aluno-participante está inserido, como os que transcrevemos a seguir: “sou”, na linha 1; “cometem”, na linha 4; “faz”, na linha 21.

Pelos elementos identificados, podemos notar que o artigo produzido possui as características dos gêneros textuais veiculados na esfera jornalística: o uso da língua padrão; defesa de um ponto de vista; conteúdo temático condizente com o gênero; estrutura própria da tipologia dissertativa.

Sobre a materialidade linguística empregada, constatamos que, no tange à **voz enunciativa**, o participante optou pelo emprego da primeira pessoa do singular, transmitindo ao texto marcas de subjetividade. Destacamos os seguintes trechos do artigo produzido em que essa escolha linguística fica evidenciada: “*Eu sou [...]*”, na linha 1; “*Eu acho [...]*”, nas linhas 7 e 19; “*Eu gostaria [...]*”, na linha 13.

Observando as possíveis **estratégias argumentativas** utilizadas pelo participante para fundamentar a sua tese, identificamos as seguintes:

Emprego de operadores argumentativos com a ideia lógico-semântica de **causa**, nas linhas 1 e 14, respectivamente: “*Eu sou a favor, porque existem muitos adolescentes que cometem crimes graves [...]*”; “*Eu gostaria de diminuir a maioridade penal para 14 anos, porque nenhum criminoso deve ser impune [...]*”; de **oposição**, na linha 3: “*[...] muitos adolescentes cometem crimes graves e não sofrem nenhuma punição [...]*”; de **condição**, na linha 8: “*[...] se diminuísse a maioridade penal, diminuiria a quantidade de crimes cometidos por adolescentes*”; de **concessão**, na linha 17: “*[...] as mães dos adolescentes dão tudo para eles, mesmo assim eles entram na vida do crime*”.

Uso de argumento de consenso, ou seja, de uma proposição que por si mesma é universalmente aceita com um efeito de verdade. Podemos identificar que o participante usou essa estratégia argumentativa na linha 14: “*[...] nenhum crime deve ser impune [...]*”.

Quanto aos **componentes da tipologia dissertativa**, percebemos que o participante empregou os seguintes:

O título relacionado ao tema sugerido: “*Sou a favor da redução da maioridade penal*”; **a introdução** que contém a tese ou o ponto de vista sobre o tema a ser defendido em todo o texto. No artigo em análise, a introdução é formada pelo primeiro parágrafo que compreende da linha 1 à linha 5; **o corpo** ou desenvolvimento da argumentação que se estende do segundo ao quinto parágrafo, ou seja, da linha 6 até à linha 24; **a tese**, eixo central do artigo de opinião a qual contém a opinião do articulista sobre o tema, encontra-se logo na introdução, na linha 1: “*Eu sou a favor [...]*”. Fica claro que o participante posiciona-se favorável à redução da maioridade penal; **a conclusão**, componente que não foi contemplado no artigo em análise, uma vez que o participante não elaborou o fechamento da discussão travada no corpo do seu texto, terminando seu texto com a exposição de

argumentos para fundamentar sua tese; **a assinatura** também foi um componente que o participante não empregou na produção do seu artigo de opinião;

Em relação ao **conteúdo temático**, observamos que o participante atendeu ao que foi solicitado, pois seu texto não fugiu ao tema proposto que era “*A redução da maioria penal*”.

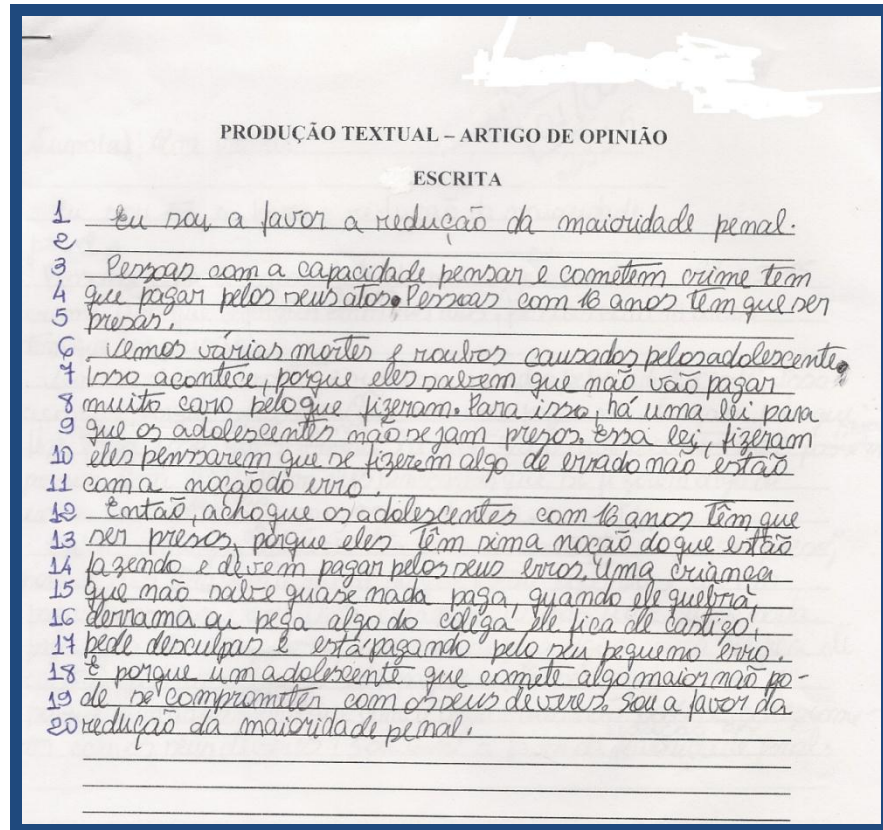
No tocante ao estilo adotado pelo participante na produção do artigo de opinião em análise, percebemos que ele empregou alguns recursos estilísticos, que apresentaremos a seguir.

Expressões reveladoras do seu estado emocional durante a abordagem do tema, na linha 19, ao considerar uma “doença” o fato de algumas pessoas, que são contra a redução da maioria penal, afirmarem que os menores infratores não sabem o que fazem. O trecho contendo esse recurso é: “*Eu acho uma doença as pessoas dizerem ‘Eles não sabem o que fazem’*”. Fica implícito na expressão selecionada, o sentimento de indignação do participante.

Termos utilizados com a intenção de provocar o efeito de sentido de que nem sempre o que leva os menores a cometerem atos infracionais é a sua condição de pobreza, já que há aqueles que mesmo pertencendo a famílias de poder aquisitivo elevado praticam esses atos. Esses termos estão localizados no quarto parágrafo, nas linhas 16 a 18: “*Às vezes, as mães dos adolescentes dão tudo para eles, mesmo assim eles entram na vida do crime*”.

O interdiscurso ou outra voz para fortalecer sua veia argumentativa. O participante fez uso desse recurso ao referir-se às pessoas que são contra a redução da maioria penal. Afirma que elas posicionam-se dessa maneira porque não pensam nas famílias das vítimas de atos infracionais, praticados por menores, nem nas próprias vítimas. Percebe-se então o discurso da indiferença dos que são contra a redução da maioria penal. O trecho do texto no qual consta esse interdiscurso está nas linhas 6 e 7: “*Quem é contra não pensa na família das vítimas ou na vítima*”.

5.9.2 Análise da reescrita da produção inicial do participante 2 – (A. V.)



FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA REESCRITA

1º parágrafo

1. Na linha 1, você escreveu: "... a favor a redução". Você não acha que esse trecho precisa ser revisado? Como ele ficaria então?
2. Na linha 3, o primeiro parágrafo começa assim: "Pessoas com capacidade de pensar...". Quem são estas pessoas? Cite-as. A mesma observação vale para linha 4.

2º parágrafo

1. Na linha 6, atente para o uso da concordância.
2. Na linha 8, quando você diz: "... há uma lei...", sobre qual lei você está falando? Cite-a em seu texto e veja se, assim, ele não fica melhor construído.
3. Na linha 11, não seria melhor você substituir o trecho: "... a noção de erro" por outro? Qual poderia ser?

3º parágrafo

1. Na linha 13, você empregou a palavra "acho". Você pode omiti-la, porque no texto argumentativo, como o artigo de opinião, aquilo que você afirma é considerado como sendo sua opinião, por isso essa palavra não precisa ser usada. Afirme de forma direta.
2. O trecho que começa pela palavra "Uma", na linha 14, ficará melhor se compuser um novo parágrafo.
3. Na linha 15, reveja o emprego da vírgula.
4. Na linha 18, reveja a grafia da palavra "porque".
5. Na linha 19, você afirma: "Sou a favor da ...". Esse trecho não ficaria melhor escrito, se comesse por um conectivo (uma conjunção)? Qual poderia ser?
6. Não esqueça de assinar o seu artigo de opinião e colocar a sua qualificação: nome, aluno (a).do 9º Ano "C".

Em relação à forma composicional, percebemos que o participante produziu, de fato, um artigo de opinião, pois o seu texto está disposto em prosa, organizado em 03 parágrafos bem demarcados; é formado por argumentos, e trata de um tema social, atual, polêmico e controverso que é a *"redução da maioria penal"*.

O artigo de opinião em análise também possui as características do texto dissertativo-argumentativo, com a utilização de verbos flexionados no presente, como

podemos observar nos exemplos a seguir: “sou”, na linha 1; “cometem”, na linha 3; “acho”, na linha 12.

Notamos, também, que o participante empregou, em seu texto, linguagem própria dos gêneros pertencentes ao domínio jornalístico que é a norma padrão; embora, tenha cometido alguns desvios gramaticais que foram sanados na reescrita do texto, a partir das orientações que lhe foram entregues no encontro seguinte.

Sobre a **materialidade linguística** empregada neste artigo, constatamos que a **voz enunciativa** predominante é a primeira pessoa do singular, revelando a subjetividade do produtor; como podemos observar nos trechos transcritos: “*Eu sou [...]*”, na linha 1; “acho”, na linha 12. Houve também o emprego da primeira pessoa do plural na linha 6: “*vemos [...]*”.

Observamos que o participante valeu-se de algumas **estratégias argumentativas** para fundamentar sua tese, dentre as quais podemos destacar:

Emprego de operadores argumentativos com a ideia lógico-semântica de **oposição**, na linha 3: “*Pessoas com a capacidade pensar e cometem crime tem que pagar [...]*”; de **causa**, na linha 7 e 13 respectivamente: “*Isso acontece, porque eles sabem que não vão pagar [...]*”; “*[...] os adolescentes com 16 anos têm que ser presos, porque eles têm sim a noção do estão fazendo [...]*”; de **tempo**, na linha 15: “*Uma criança que não sabe quase nada paga, quando ele quebra [...]*”; de **conclusão**, na linha 12: “*Então, acho que os adolescentes com 16 anos têm que ser presos [...]*”; de **condição**, na linha 10: “*[...] se fizerem algo de errado não estão com a noção do erro*”; e, de **adição**, na linha 17: “*[...] ele fica de castigo, pede desculpas e está pagando pelo seu pequeno erro*”.

Outra estratégia argumentativa utilizada pelo participante foi o **emprego de frase interrogativa**, como forma de incitar o leitor-interlocutor a posicionar-se favoravelmente acerca do ponto de vista definido. Esse mecanismo está nas linhas 18 e 19: “*E porque um adolescente que comete algo maior não pode se comprometer com os seus erros*”. Observamos que, embora o participante não tenha empregado o ponto de interrogação, fica claro que a ideia semântica do enunciado é de questionamento.

O participante também se valeu do emprego do argumento de **competência linguística**, que, segundo KÖCHE, BOFF e MARINELLO consiste em empregar-se uma linguagem apropriada ao contexto de interlocução, a partir das escolhas lexicais realizadas. Isso fica evidenciado na construção da comparação que ele estabelece entre a criança que sofre uma punição, ao fazer algo de errado próprio da sua idade, e à necessidade de punirem-se adolescentes que pratiquem atos infracionais. O trecho em que esse artifício foi usado encontra-se entre as linhas 14 e 18: “*Uma criança que não sabe quase nada paga, quando ele*

quebra, derrama ou pega algo do colega, ele fica de castigo, pede desculpas e está pagando pelo seu pequeno erro. É porque um adolescente que comete algo maior não pode se comprometer com os seus deveres”.

Passemos à análise dos **componentes da tipologia dissertativa** no artigo de opinião produzido. Verificou-se que o participante empregou os seguintes aspectos: o **título** relacionado ao tema sugerido: *“Eu Sou a favor da redução da maioridade penal”*; a **introdução** que contém a tese ou o ponto de vista sobre o tema a ser defendido em todo o texto. No artigo em análise, a introdução é construída pela seguinte tese: *“Pessoas com a capacidade de pensar e cometem crime tem que pagar pelos seus atos. Pessoas com 16 anos tem que ser presas”*. Notamos que o participante começa o texto, expondo, já no primeiro parágrafo, um argumento que justifica a sua posição favorável à redução da maioridade penal apresentada no título.

Continuando, foi possível identificar o **corpo** ou desenvolvimento da argumentação, o qual se estende do primeiro ao quarto parágrafos, ou seja, da linha 3 até à linha 11; a **tese que se** encontra no primeiro parágrafo, na linha 3: *“Pessoas que com capacidade de pensar e cometem crime tem que pagar pelos seus atos”*. Fica claro que o participante posiciona-se favorável à redução da maioridade penal, porque ele deixa implícito que menores de 16 anos têm discernimento suficiente nas tomadas de atitudes.

Verificamos ainda **que o elemento conclusão** encontra-se, neste artigo, no terceiro parágrafo, da linha 12 à linha 20, e inicia-se pelo operador argumentativo denotador da ideia lógico-semântica conclusiva “então”. Por fim, a **assinatura** foi um componente que o participante não empregou na produção do artigo de opinião em análise.

Em relação ao **conteúdo temático**, observamos que o participante atendeu ao que foi solicitado, pois seu texto não fugiu ao tema proposto que era *“A redução da maioridade penal”*.

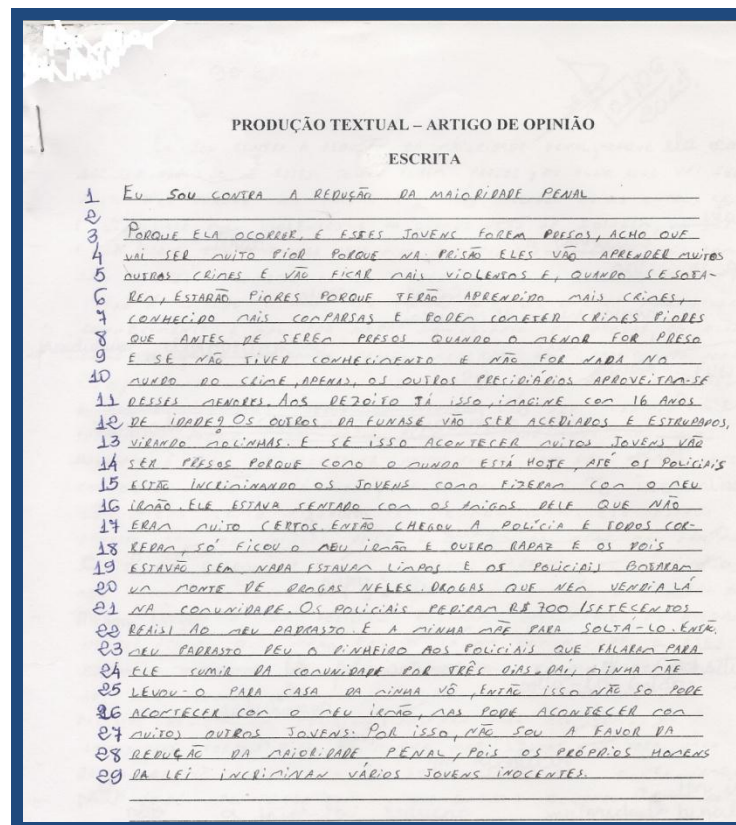
Começemos agora a analisar o **estilo** escolhido pelo participante na produção do seu artigo de opinião. Verificamos o emprego de alguns recursos estilísticos, sobre os quais trataremos a seguir.

O participante empregou uma expressão denotadora do seu estado de espírito ao tratar do tema na linha 13. A expressão é *“sim”*, um termo muito usado na comunicação oral para enfatizar-se uma afirmação. O sentimento transmitido pelo uso dessa expressão é de convicção, certeza. O trecho em que o participante lançou mão desse recurso estilístico é: *“[...] adolescentes com 16 anos tem que ser presos, porque eles têm sim a noção do que estão fazendo [...]”*.

O participante também se valeu do artifício estilístico do uso termos capazes de provocar o efeito de sentido de obrigação, ao empregar reincidentemente, nas linhas 3, 4 e 12 a expressão “tem que”. Os trechos contendo esse recurso estilístico são, respectivamente: “Pessoas com capacidade pensar e cometem crime tem que pagar [...]”; “Pessoas com 16 anos tem que ser presas”; “Acho que os adolescentes com 16 anos têm que ser presos [...]”.

O participante empregou a primeira pessoa do plural em seu artigo de opinião, como forma de instigar a ativação dos conhecimentos prévios do leitor-interlocutor. Esse expediente estilístico encontra-se na linha 6: “Vemos várias mortes e roubos causados pelos adolescentes”.

5.9.3 Análise da reescrita da produção inicial do participante 3 – (J. V.)



FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA REESCRITA

1. Atente para a demarcação dos parágrafos, pois o artigo de opinião é organizado com parágrafos. Cada parágrafo deve conter um ou mais argumentos para comprovar a tese defendida.
2. Na linha 3, você começa o período com a conjunção “porque”. Antes dela, não está faltado alguma expressão? Qual seria?
3. Na linha 10, você afirma: “... os outros presidiários aproveitam-se desses menores”. Como? Procure completar a ideia.
4. Reveja a grafia das palavras na linha 12.
5. Na linha 12, ao afirmar: “Os outros da FUNASE...”, quem são estes outros? Empregue um termo que esclareça melhor sua ideia.
6. Na linha 14, você usa as conjunções “porque” e “como” juntas. Não seria melhor eliminar uma delas? Note que, com a eliminação, a frase fica mais clara.
7. Nas linhas 16 e 17, você afirma: “... com os amigos dele que não eram muito **certos**”. Por que você os descreve assim? Procure reescrever melhor esse trecho, esclarecendo a expressão grifada.
8. Na linha 19, você escreveu: “estavam limpos”. O que quer dizer essa expressão? Você pode substituí-la por outra. Qual?
9. Demarque os parágrafos em seu texto da seguinte forma:
 - 1º parágrafo – da palavra “porque”, na linha 3, até a palavra “presos”, na linha 8;
 - 2º parágrafo – da palavra “quando”, na linha 8, até a palavra “mocinhas”, na linha 13;
 - 3º parágrafo – da palavra “E”, na linha 13, até a palavra “jovens”, na linha 27;
 - 4º parágrafo – da palavra “Por isso, na linha 27, até a palavra “inocentes”, na linha 29.
10. Não esqueça de assinar o seu artigo de opinião e colocar a sua qualificação.

Com relação à **forma composicional**, notamos que o participante de nº 3 produziu um texto com os aspectos estruturais próprios de um artigo de opinião, pois está disposto em prosa, possui uma natureza argumentativa em torno do ponto de vista do seu produtor, o que nos faz reconhecer ser ele dissertativo-argumentativo. Notamos que o participante não demarcou os parágrafos em seu texto. Diante disso, sugerimos na folha de orientações para reescrita que ele revisse esse aspecto.

O participante empregou uma linguagem adequada ao artigo de opinião, aspecto que é comum ao gênero da esfera jornalística, o uso da língua padrão.

No que se refere à **materialidade linguística** constante desse artigo de opinião, percebemos que o participante empregou um hibridismo de **vozes enunciativas**, pois utilizou a primeira pessoa do singular, conferindo ao texto indícios de subjetividade; inclusive narrando fatos de sua vida pessoal, como também usou, com maior predominância, a terceira pessoa, primando pela imparcialidade. Como exemplos de tratamento em primeira pessoa, destacamos os seguintes: “*Eu sou [...]*”, na linha 1; “[...] *acho [...]*”, nas linhas 3; “[...] *meu padrasto [...]*”, na linha 22; “[...] *minha mãe [...]*”, nas linhas 22 e 24. Como trechos escritos que exemplificam o uso da terceira pessoa, podemos citar na linha 13: “*Na prisão, eles vão aprender muitos outros crimes [...]*”; “*E se isso acontecer, muitos jovens vão ser presos [...]*”.

Quanto ao uso das **estratégias argumentativas** utilizadas com a finalidade de comprovação da tese defendida, notamos que o participante valeu-se das seguintes:

Emprego de operadores argumentativos com a ideia lógico-semântica de **causa**, na linha 3: “[...] *Porque ela ocorrer e esses jovens forem presos [...]*”; de **condição**, na linha 3: “[...] *Porque ‘se’ ela ocorrer e esses jovens forem presos [...]*”. Embora o participante não tenha usado o conectivo “se”, ele está subentendido. Na folha de orientação para reescrita do artigo, chamamos a atenção do participante para rever esse aspecto, na linha 13: “*Se isso acontecer, muitos jovens vão ser presos [...]*”; de **consequência**, na linha 5: “[...] *e vão ficar mais violentos [...]*”; de **conformidade**, na linha 15: “[...] *como o mundo está hoje [...]*”; de **conclusão**, na linha 27: “[...] *Por isso, não sou a favor [...]*”; de **explicação**, na linha 28: “[...] *pois os próprios homens da lei [...]*”.

Uso de argumento de provas concretas, pois apoia-se em um fato de sua vida pessoal, para fortalecer a sua posição contrária à redução da maioria penal. O participante narrou, em seu artigo de opinião, um episódio envolvendo sua família que, segundo ele, poderia servir de exemplo para muitas pessoas se a redução da maioria vier a ser concretizada. O trecho do artigo onde essa narração ocorre encontra-se da linha 15 à linha 26: “*Ele estava sentado com os amigos dele que não eram muito certos. Então chegou a polícia e todos correram, só ficou o meu irmão e outro rapaz e os dois estavam sem nada estavam limpos e os policiais botaram um monte de drogas neles. Drogas que nem vendia lá na comunidade. Os policiais pediram R\$ 700 (setecentos reais) ao meu padrasto e a minha mãe para soltá-lo. Então, meu padrasto deu o dinheiro aos policiais que falaram para ele sumir da comunidade por três dias. Daí, minha mãe levou-o para casa da minha vó [...]*”.

Uso de argumento de competência linguística ao empregar algumas figuras de linguagem, ou seja, valer-se do sentido conotativo da palavra na construção de sua

argumentação. O participante empregou um *eufemismo*, na linha 16: “[...] *os amigos dele não eram muito certos* [...]”. Notamos que ele, ao empregar a expressão “*não é muito certo*”, evita chamar a pessoa de bandido ou delinquente. Ele também empregou uma metáfora na linha 19: “[...] *estavam limpos* [...]”, ao empregar o termo “*limpos*” para referir-se ao fato de as pessoas não se encontrarem com nada ilícito. Ele também construiu uma *hipérbole* nas linhas 19 e 20: “[...] *os policiais botaram um monte de drogas neles*”, quando trata da quantidade de droga colocada pelos policiais junto às pessoas para forjarem o flagrante.

O **emprego de frase imperativo-exclamativa**, numa clara intenção de estabelecer um diálogo com o leitor-interlocutor, persuadindo-o a aderir à sua tese. O trecho no artigo em análise que registra este recurso argumentativo está nas linhas 11 e 12: “*Aos dezoito já isso, imagine aos 16 anos de idade!*”.

Passemos à análise dos **componentes da tipologia dissertativa** presentes no artigo produzido. Observamos que o participante empregou os seguintes elementos: o **título** relacionado ao tema sugerido: “*Sou contra à redução da maioria penal*”; a **introdução** que contém a tese ou o ponto de vista sobre o tema a ser defendido em todo o texto. No artigo em análise, a introdução é construída da linha 3 à linha 8, ou seja, da palavra “*porque*” até a palavra “*presos*”. Como já informamos anteriormente, o participante não demarcou os parágrafos em seu texto.

Continuando, identificamos ainda o uso do **corpo** ou desenvolvimento da argumentação que se estende da linha 8 até à linha 27, da palavra “*quando*” até a palavra “*jovens*”; a **tese**, contendo a opinião do articulista sobre o tema, encontra-se logo no título, na linha 1: “*Eu sou contra [...]*”. O participante começou a introdução com uma frase que justifica sua posição contrária à redução da maioria penal, exposta no título do texto: “*porque ela ocorrer, e esse jovens forem presos [...]*”.

Identificamos ainda a **conclusão** do artigo em análise que se encontra entre a linha 27 e 29, começando da palavra “*por isso*” e terminando na palavra “*inocentes*”. Vale chamar a atenção para o emprego do conectivo conclusivo que inicia a conclusão deste texto, promovendo um fechamento da sequência de argumentos até então expostos.

E, por fim, não localizamos a **assinatura**, pois o participante não assinou o seu artigo de opinião. Essa ausência será suprida, quando da reescrita, a partir das orientações transmitidas na ficha de correção e orientação para reescrita.

Em relação ao **conteúdo temático**, observamos que o participante atendeu ao que foi solicitado, pois seu texto não fugiu ao tema proposto que era “*A redução da maioria penal*”.

No tocante ao **estilo** adotado pelo participante na produção do seu texto, percebemos que ele empregou alguns recursos estilísticos, os quais elencamos a seguir:

Termos utilizados com a intenção de provocar o efeito de sentido de que, os jovens estão sendo prejudicados por pessoas indevidas cuja função seria a de protegê-los. Esse efeito é conseguido com o emprego da expressão “*até*”, na linha 14, e faz parte do argumento usado pelo participante para fortalecer a ideia de que, se a maioria for reduzida, os jovens pobres de comunidades carentes serão vítimas de flagrantes forjados por policiais. Essa expressão empresta à frase uma noção de *absurdo*, pois soa estranho para os cidadãos esse procedimento por parte da polícia, uma vez que o dever institucional que possui é o de proteção. O trecho onde esse recurso estilístico foi usado é o seguinte: “[...] *E se isso acontecer muitos jovens vão ser presos porque como o mundo está hoje, até os policiais estão incriminando os jovens [...]*”.

O interdiscurso ou outra voz para fortalecer sua veia argumentativa. Há, no artigo em análise, alguns interdiscursos, isto é, o participante deu voz a alguns sujeitos na construção de sua linha argumentativa. A primeira voz interdiscursiva identificada é a de um sujeito morador de uma comunidade carente, conhecedor do funcionamento das atividades ilícitas, e do alto índice de criminalidade que ocorrem nesses espaços.

Vale notar que o ambiente escolhido para desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a escola localizada no bairro do Ibura, é considerado como sendo um dos mais violentos do estado de Pernambuco. Este é o lugar de onde o sujeito emite seu discurso. O participante deixa essa voz *ecoar* em vários trechos do seu texto, como podemos perceber nos exemplos que se seguem: “[...] *terão aprendido mais crimes, conhecido mais comparsas [...]*”, nas linhas 6 e 7; com o uso do termo “*comparsas*”, que é como os integrantes de quadrilhas se tratam; “[...] *quando o menor for preso [...] e não for nada no mundo do crime [...]*”, nas linhas 8 a 10. Nessa frase, o sujeito discursivo demonstra conhecer a hierarquia existente entre aqueles envolvidos com crime ao usar o termo “*nada*”.

Outro interdiscurso presente neste artigo refere-se ao sujeito que conhece o funcionamento da vida de quem se encontra preso, se for maior de idade e, em se tratando de menor, que se encontra recolhido numa instituição socioeducativa. Isso fica evidenciado quando no texto é dito que nos presídios se aprendem muitos crimes, e os presos sofrem abusos sexuais dos colegas de cela. Percebemos, na construção desse interdiscurso, um certo tom de denúncia. Os trechos do texto onde esse recurso estilístico está registrado são: “[...] *acho que vai ser muito pior porque na prisão eles vão aprender muitos crimes [...]*”, nas linhas 3 a 5; “[...] *os outros presidiários aproveitam-se desses menores [...]*”, o termo

“*aproveitam-se*”, neste trecho, é o eufemismo de “*estupram*”; “[...] *os outros da FUNASE vão ser assediados e estuprados [...]*”.

Identificamos **Expressões denotadoras da ativação dos conhecimentos prévios do leitor-interlocutor** quando o autor referiu-se à situação da sociedade hodierna, em que as pessoas, mesmo sem se envolverem em atividades ilícitas, podem ser vítimas de um flagrante forjado por parte dos policiais; simplesmente pelo fato de residirem em comunidades carentes. Essas informações podem ser observadas a partir do uso do conectivo conformativo “como”, nas linhas 13 a 15: “*E se isso acontecer muitos jovens vão ser presos porque como o mundo está hoje, até os policiais estão incriminando os jovens [...]*”. Percebemos que o participante pressupõe ser do conhecimento de mundo do leitor-interlocutor a realidade social vivenciada na atualidade.

5.10 Resultados e discussões

Neste momento, faremos uma avaliação do projeto de intervenção aplicado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de ensino, localizada na cidade de Recife (PE), a fim de avaliarmos a contribuição do procedimento sequência didática, a partir do gênero artigo de opinião, para o desenvolvimento da competência de leitura e, especificamente, de escrita dos alunos de uma turma escolhida.

A sequência didática foi aplicada conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e compreendeu encontros com a turma escolhida, cada um dos quais com uma atividade bem definida, conforme as etapas que esses autores propõem. No primeiro encontro, apresentamos a situação, falamos do projeto e sua importância no contexto da aprendizagem da língua portuguesa, por tratar-se de um trabalho voltado para o aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos, a fim de conquistarmos sua adesão. Neste mesmo encontro realizamos, também, um estudo dos gêneros do discurso que possuem o jornal como suporte, para distinguirmos o artigo de opinião dos demais gêneros e enfatizarmos as suas características.

No segundo encontro, realizamos a segunda etapa da sequência didática, a *produção inicial*. Na ocasião solicitamos que os alunos-participantes escrevessem um artigo de opinião. Ao procedermos à avaliação dos textos, realizamos uma diagnose da materialidade linguístico-discursiva dos textos dos alunos e traçamos os caminhos que seriam percorridos na continuidade da sequência didática, a fim de buscar suprir as deficiências apresentadas quanto à produção do artigo de opinião e aos aspectos da forma composicional, do tema e do

estilo. Os textos produzidos apresentaram muitos dos elementos próprios do gênero artigo de opinião.

No terceiro encontro, que consistiu no módulo 1, tínhamos intenção de desenvolver nos alunos-participantes habilidades de leitura que os levassem a compreender os aspectos relacionados ao contexto de produção do artigo de opinião. A partir das respostas, dadas pelos alunos, às perguntas feitas durante a aplicação desse módulo, julgamos termos alcançado êxito na nossa investida didática. Na ocasião, eles corresponderam às nossas expectativas, demonstrando terem entendido em que consistia o gênero do discurso artigo de opinião, qual a sua finalidade e função, quem era o seu autor, quem eram os seus destinatários, que problema ele apresentava, que tese era defendida e os argumentos que foram empregados para defendê-la.

No quarto encontro, que consistiu no módulo 2, visávamos desenvolver, nos alunos-participantes, habilidades de leitura relativas ao reconhecimento da materialidade linguístico-discursiva do artigo de opinião. Fizemos algumas considerações teóricas sobre a voz enunciativa, as estratégias argumentativas e os operadores lógico-semânticos. Depois, pedimos que os alunos participantes identificassem, no artigo de opinião lido, tais recursos. Eles demonstraram ter assimilado as explicações, pois responderam a contento as perguntas que fizemos sobre esses aspectos.

No quinto encontro, que consistiu no módulo 3, intencionávamos desenvolver, nos alunos-participantes, as habilidades relacionadas à compreensão da estrutura composicional do artigo de opinião. Para tanto, logo após a leitura, perguntamos aos alunos que parte, no artigo lido, compreendia: o título; o olho; a introdução; o corpo; a tese; os argumentos e a conclusão. Questionamos, também, sobre qual era o evento deflagrador do artigo. Após a leitura, os alunos responderam às nossas perguntas, indicando os parágrafos em que essas partes se encontravam e explicando por que elas cumpriam tais papéis no texto.

O sexto encontro consistiu no módulo 4. Nele, tínhamos a intenção de desenvolver, nos alunos-participantes, habilidades de leitura que diziam respeito ao reconhecimento do conteúdo temático do artigo de opinião. Para isso, após termos realizado a leitura do artigo de opinião, fizemos algumas perguntas a fim de que os alunos identificassem o tema do artigo; falassem sobre o caráter polêmico e/ou controverso do texto, a sua natureza social e a sua atualidade. Os alunos conseguiram responder a essas perguntas com êxito, inclusive, com bastante envolvimento, uma vez que fizemos esta atividade, de forma coletiva, em forma de estudo dirigido.

No sétimo encontro, que consistiu no módulo 5, visávamos desenvolver, nos alunos-participantes, habilidades de leitura relacionadas ao estilo característico do autor do texto lido. Para isso, fizemos algumas perguntas relacionadas à seleção lexical feita pelo autor ao construir seu texto. Quisemos saber dos alunos: se o autor empregou expressões denotadoras de seu estado de espírito, e quais; se ele usou expressões que ativavam os conhecimentos prévios do leitor e quais; se a escolha lexical denunciava a que área de atuação profissional o articulista pertencia. Constatamos que houve um bom aproveitamento nesse módulo, no entanto, sentimos que, nesta etapa, eles tiveram um pouco mais de dificuldade para responder às perguntas elaboradas.

No oitavo encontro, que consistiu no módulo 6, intencionávamos desenvolver, nos alunos-participantes, as habilidades relacionadas à compreensão das relações interdiscursivas e intertextuais constituintes do artigo de opinião. Após a leitura, tecemos alguns comentários, de maneira bastante simples, acerca dos conceitos de interdiscursividade e intertextualidade, com base nos autores integrantes do referencial teórico deste trabalho. Fizemos algumas perguntas para sabermos: que interdiscursos estavam presentes no artigo lido e em que parte do texto eles se encontravam; se o articulista havia recorrido a intertextos para construção do artigo lido e em que partes do texto ele se encontravam. Ao responderem a essas perguntas os alunos demonstraram ter apreendido essas noções, tanto que apontaram, no artigo lido, os trechos em que o autor lançou mão desse artifício estilístico.

No nono encontro, seguindo as orientações da sequência didática, propusemos a *produção final* do artigo de opinião, a partir da ficha de orientação para reescrita, contendo as orientações necessárias para que o texto atendesse aos requisitos de produção desse gênero do discurso. Na ocasião, os alunos, a partir das habilidades construídas ao longo dos seis módulos anteriores, apresentaram uma melhor configuração do texto produzido inicialmente. Entendemos que tal avanço reflete o quanto a abordagem da leitura nos módulos de ensino contribuíram para aprimorar a competência escrita dos alunos.

Do ponto de vista dos elementos constitutivos do gênero discursivo, percebemos, na análise da produção final, uma consolidação do aprendizado acerca da construção composicional, conteúdo temático e estilo do gênero artigo de opinião por parte dos alunos-participantes da pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a aplicação da sequência didática possibilitou aos alunos a experiência de uma prática de linguagem, voltada à leitura e produção de um gênero do discurso sobre o qual eles ainda não haviam trabalhado tão pormenorizadamente.

Ressaltamos que, embora esta tenha sido a produção final dos alunos-participantes, com avanços em relação à produção inicial, informamos à turma que, antes de os textos serem publicados no Jornal Escolar *Teen Freire*, conforme foi anunciado na apresentação da sequência didática, eles serão submetidos a uma revisão editorial, pela equipe do jornal, em parceria conosco. Diante disso, avisamos aos alunos que, no encontro seguinte, traríamos os textos⁷ para que eles pudessem ver como ficaram. Na editoração, foi feita, basicamente, uma revisão linguística, de modo que se manteve o sentido dos textos produzidos por eles.

⁷ Os anexos 06, 07 e 08 correspondem aos textos dos participante CH.D., A.V. e J.V., respectivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque dado, nesta pesquisa, ao ensino-aprendizagem da produção textual através do procedimento da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), demonstrou ser possível que se fomentem atividades pedagógicas no contexto da sala de aula, a fim de melhorar o trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa, com vistas ao aperfeiçoamento da competência leitora e escrita dos alunos, desde que haja uma sistematização didática que alie a teoria à prática.

Entendemos, portanto, que deve haver um ensino articulado entre leitura e produção de texto, de modo que o aluno, ao ler textos de variada tipologia e gênero, tende a se tornar proficiente nas atividades de escrita que lhe forem solicitadas na sua vida cotidiana. Isso se torna possível porque, por meio da leitura, ele se apropria de conhecimentos sobre diversos temas presentes na sociedade, amplia seu repertório intelectual, familiariza-se com os elementos de funcionamento da língua, e compreende aspectos ligados ao gênero textual que lhe for solicitado a produzir, tais como, a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo a ser adotado. Essa maneira de estudar o gênero do discurso parte da concepção de Bakhtin (1997), cuja abordagem foi tomada como parte do referencial teórico nesta pesquisa.

Devido a este entendimento, ao realizarmos esta pesquisa, primamos, como referencial teórico no campo da leitura – capítulo 2 –, por autores que a compreendessem como um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor na/para a construção de sentidos. Por isso, refutamos, desde o início da nossa abordagem sobre esse tema, a visão da leitura como decodificação, por compreendemos que não recobre a complexidade que envolve o ato de ler.

A leitura, enquanto processo interacional, é dinâmica e, por isso, envolve um leitor ativo. Este constrói o sentido do texto, ao acionar seus conhecimentos de mundo, dialoga com o seu conteúdo, ao fazer operações cognitivo-inferenciais e, ao mesmo tempo, relaciona-se com o seu autor, suprimindo as lacunas deixadas por ele no texto.

Conscientizamo-nos, através deste estudo, de que a prática de produção textual não se limita à elaboração do texto pelo aluno, mas que ela compreende algumas fases, que precisam ser cumpridas para que esta atividade alcance êxito. As etapas cobrem desde a produção inicial, passando pela reescrita e chegando-se à produção final. Nesse percurso, o professor desempenha o importante papel de mediador, pois, ao se apropriar da produção escrita do aluno, realiza uma avaliação diagnóstica, ou seja, analisa como se encontra a produção textual do ponto de vista linguístico-discursivo para, a partir de então, traçar caminhos,

elaborar e executar situações de ensino-aprendizagem que favoreçam as mudanças necessárias para concluir o processo de produção da escrita com êxito.

Depreendemos deste estudo, no que tange à mediação exercida pelo professor no processo de leitura e produção textual, que, ao apreciar o texto produzido pelo aluno, ele não pode limitar a correção à identificação de erros gramaticais, mas analisá-lo de forma ampla, considerando o seu sentido construído para o texto e, a partir das constatações registradas na apreciação, construir parâmetros claros que orientem a sua reescrita e a produção final.

Na construção do capítulo 3, que tratou sobre os gêneros do discurso, recorreremos às contribuições teóricas de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002). O primeiro forneceu-nos as bases para a aplicação da sequência didática, pois, tanto nos módulos dedicados à leitura do artigo de opinião, quanto nas atividades de produção escrita deste gênero do discurso, procuramos pôr em prática a maneira como ele concebe a constituição e funcionamento dos gêneros do discurso.

Quanto à contribuição de Marcuschi (2002) para nossa pesquisa, lançamos mão da distinção que ele estabelece entre tipos textuais e gêneros textuais, na apreciação dos textos produzidos pelos alunos-participantes no âmbito da sequência didática, para identificarmos se eles satisfizeram às exigências dos elementos característicos da tipologia dissertativa à qual pertence o artigo de opinião. Apropriamo-nos, também, do conceito de domínio discursivo, presente na obra desse autor, para afirmarmos, nos módulos de ensino da leitura do artigo de opinião, que este gênero do discurso pertence ao domínio jornalístico.

Para entendermos o funcionamento do gênero do discurso artigo de opinião como objeto de estudo para leitura e produção textual por meio da aplicação da sequência didática, buscamos nos ancorar nas abordagens de Coimbra e Chaves (2012) e Rodrigues (2005). As primeiras autoras forneceram-nos base para identificarmos os seguintes aspectos: a linguagem que predomina neste gênero do discurso; o reconhecimento dos sujeitos envolvidos na sua produção; a identificação da esfera de circulação e os canais em que circula. No tocante à linguagem, observamos que ela se caracteriza pela liberdade que o autor tem de imprimir em seu texto marcas de sua subjetividade; deixando fruir seu próprio estilo de escrever e podendo empregar, inclusive, a primeira pessoa do discurso. Em relação à esfera de circulação do artigo de opinião, verificamos que é a jornalística e sua circulação se dá por meio dos seguintes canais: jornais, revistas e *sites* de informação da *internet*.

Já Rodrigues (2005) ajudou-nos no desenvolvimento das habilidades de identificação dos aspectos relativos às dimensões social e verbal do artigo de opinião. Em relação aos aspectos da dimensão verbal, entendemos o processo de produção deste gênero do discurso,

desde a sua concepção pelo articulista, até a publicação pela empresa jornalística, instituição que procede a uma intervenção em seu conteúdo, funcionando como um “filtro”, aprovando o texto ou sugerindo que ele seja refeito. A autora também aponta quais são os leitores-interlocutores inscritos no artigo de opinião, como integrantes de classes sociais detentoras de um poder aquisitivo que lhes possibilite a leitura de jornais, revistas e/ou o acesso à *internet*.

Rodrigues (2005) nos alerta da importância de identificação da autoria no artigo de opinião, o que nos serviu para trabalharmos essa habilidade na sequência didática. Ela argumenta que a autoria, neste gênero do discurso, é exercida por profissionais de destaque nas áreas em que atuam, ou seja, especialistas em determinados assuntos. Essa especialidade, de que dispõe o articulista, autoriza-o a falar do tema que lhe for proposto para escrever, com o credenciamento que a própria sociedade lhe atribui. Isso empresta às ideias defendidas em seu texto o *status* de argumento de autoridade.

Ao referir-se aos aspectos da dimensão verbal do artigo de opinião, a autora tratou da característica da atualidade deste gênero do discurso, como condição de sua existência. Ela justifica essa posição, argumentando que ele funciona como um meio de o articulista responder aos fatos sociais presentes na sua realidade no momento em que ele escreve o texto. Exploramos este aspecto, através das habilidades que visávamos desenvolver nos alunos em relação à atualidade do tema dos artigos lidos nos módulos da sequência didática. Outro aspecto da dimensão verbal do artigo de opinião, do qual nos valem nesta pesquisa, diz respeito ao conteúdo temático deste gênero do discurso, pois os temas que são tratados pelo articulista, geralmente, pertencem ao domínio do leitor-interlocutor, ou seja, ambos compartilham da mesma realidade econômica e sociocultural; apresentando, por isso, interesses convergentes, quanto ao assunto abordado no texto.

Reconhecemos que a metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo foi adequada, pois através da pesquisa-ação, o objetivo geral desta pesquisa foi atingido: avaliar até que ponto uma proposta de intervenção, baseada na utilização de uma sequência didática, pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura e, especificamente, de escrita dos alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Esta conclusão toma como base os resultados da análise dos artigos de opinião produzidos pelos alunos-participantes, pois, quando comparamos os textos da produção inicial às produções finais, percebemos que houve um avanço na sua competência escrita, certamente graças ao planejamento de um conjunto de atividades que visavam a instrumentalizar os alunos para a devida produção do artigo de opinião.

Os módulos de ensino foram organizados a partir de um conjunto de artigos de opinião que contribuíram sobremaneira para que conseguíssemos atingir os objetivos estabelecidos. A utilização desses textos proporcionaram aos alunos-participantes embasamento suficiente para desenvolver habilidades necessárias à produção do artigo de opinião, na etapa da produção final. Especificamente, as atividades propostas a partir dessa coletânea de artigos retirados de jornais de grande circulação no país e no estado de Pernambuco levaram em consideração vários aspectos concernentes à configuração desse gênero, dentre os quais os elementos que o constituem: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; entre outros, como o contexto de produção, a intertextualidade e a interdiscursividade etc.

Promover uma intervenção na sala de aula, valendo-se de uma sequência didática, envolvendo a articulação entre leitura e produção textual de um gênero do discurso – no nosso caso, especificamente, o artigo de opinião –, constitui-se numa ferramenta eficaz na busca por formar alunos mais proficientes nessas competências e, ao mesmo tempo, configura-se numa forma de diversificar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esta pesquisa contribuiu sobremaneira para a nossa formação docente, pois houve uma mudança significativa na maneira como atuamos em sala de aula, na condução do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando-nos mais possibilidades de abordagem dos conteúdos, surtindo, por conseguinte, um efeito positivo no aproveitamento dos alunos, que se tornaram mais motivados e participativos, a partir das atividades desenvolvidas, ampliando seu repertório de conhecimentos sobre gêneros do discurso, leitura e produção de texto.

No que tange à nossa formação, enquanto pesquisadores, reconhecemos ter sido esta pesquisa “um divisor de águas”, pois pela imersão no estudo de seu tema, ampliamos nossa competência e habilidade para elaboração de trabalhos acadêmicos, já que ela contribuiu para aprimorar nossa capacidade de compreensão e articulação de ideias, bem como para ampliar nosso universo linguístico, enquanto estudiosos, tornando-nos mais críticos e perspicazes.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícia e cartas de leitor no ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. **Ensinando leitura na sala de aula de inglês**: teoria e prática. In: Perspectivas: O ensino da língua estrangeira. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONE, Marcia Elizabeth. **A construção da leitura 1 e 2**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFOM/UNB; Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia R. Braga. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, Ler e escrever em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, B. & SOUZA-E-SILVA, C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, Maria Helena. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COIMBRA, Ludmila Scarano; CHAVES, Luíza Santana. **O jornal na aula de Espanhol: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião**. São Paulo: Edições SM, 2012.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa da leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Sílvia; FRANCO, Claudio. (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Disponível em: http://www.lingnet.pro.br/media/ebooks/leitura_tavaresetal.pdf. Acesso em: 10 mar 2015.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F; MATTINGLEY, I. G. (Eds.) **Language by ear and by eye**. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, C. **A coerência textual**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 294.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, Maria Celia Cence. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º Grau: uma proposta de intervenção**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000126159>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no Ensino Médio. In: VANDA, Maria Elias. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português**: linguagem e interação. 1. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

ORLANDI, Pulcinelli Eni. **Discurso e Leitura**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINHEIRO, Cláudia Regina de. **Ler e Conhecer**. Revista Presença Pedagógica, v. 20, nº 115. Belo Horizonte, fev. 2014.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarâ, 2009.

POSSENTI, Sírío. **Escrever certo, escrever bem**. Revista Língua Portuguesa, nº 82, Rio de Janeiro, Ago. 2012, p. 30.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: MEUER, J. L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: EDUC, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: VANDA, Maria Elias. et al. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ANEXO 01 – TEXTO 1

Um arriscado esporte nacional

Os leigos sempre se medicaram por conta própria, já que de médico e louco todos temos um pouco, mas esse problema jamais adquiriu contornos tão preocupantes no Brasil como atualmente. Qualquer farmácia conta hoje com um arsenal de armas de guerra para combater doenças de fazer inveja à própria indústria de material bélico nacional. Cerca de 40% das vendas realizadas pelas farmácias nas metrópoles brasileiras destinam-se a pessoas que se automedicam. A indústria farmacêutica de menor porte e importância retira 80% de seu faturamento da venda “livre” de seus produtos, isto é, das vendas realizadas sem receita médica.

Diante desse quadro, o médico tem o dever de alertar a população para os perigos ocultos em cada remédio, sem que necessariamente faça junto com essas advertências uma sugestão para que os entusiastas da automedicação passem a gastar mais em consultas médicas. Acredito que a maioria das pessoas se automedica por sugestão de amigos, leitura, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas “novas” ou simplesmente para tentar manter a juventude. Qualquer que seja a causa, os resultados podem ser danosos.

É comum, por exemplo, que um simples resfriado ou uma gripe banal leve um brasileiro a ingerir doses insuficientes ou inadequadas de antibióticos fortíssimos, reservados para infecções graves e com indicação precisa. Quem age assim está ensinando bactérias a se tornarem resistentes a antibióticos. Um dia, quando realmente precisar de remédio, este não funcionará. E quem não conhece aquele tipo de gripado que chega a uma farmácia e pede ao rapaz do balcão que lhe aplique uma "bomba" na veia, para cortar a gripe pela raiz? Com isso, poderá receber na corrente sanguínea soluções de glicose, cálcio, vitamina C, produtos aromáticos - tudo sem saber dos riscos que corre pela entrada súbita destes produtos na sua circulação.

Dr. Geraldo Medeiros – Veja, 18 dez. 1995.

ANEXO 02 – TEXTO 2

Drogas – Uma chaga na sociedade

Não é nenhuma novidade, assistirmos aos noticiários e tomarmos conhecimento de que foi apreendida a maior quantidade de maconha dos últimos tempos. Sim, a cada notícia veiculada é sempre destacada que foi uma das maiores apreensões efetuadas pelas polícias civil, militar ou federal. A maconha, fazendo uma analogia, é como erva daninha, a qual cresce cada vez mais à medida que é arrancada do seio da terra.

As drogas, e não me refiro apenas à maconha, mas, também cocaína, heroína e outras mais, são verdadeiras pragas que estão a atingir muitas famílias, levando-as à desagregação e destruição. Não é difícil conhecermos pessoas que mantêm contato no seu contexto social com famílias que vivenciam a terrível situação de um parente, ou amigo, que se entregou ao funesto vício daquelas malditas e destrutivas substâncias.

Há casos de filhos que assassinam seus idosos, quando os mesmos recebem, muitas vezes, uma mísera aposentadoria, e exigem que lhes forneçam dinheiro para a compra de drogas, e na negativa, as criaturas desconhecem seus genitores e partem para uma tomada de decisão drástica, até porque, o descontrole que advém da abstinência é muito grande e os transfiguram a ponto de perpetrarem atos de barbárie que choca a todos nós. Mas, os usuários de drogas não estão apenas na periferia; as estatísticas apontam cada vez mais para a disseminação dessa triste prática entre os jovens das classes média, média alta e alta também. Infelizmente, essa é uma desoladora e cruel realidade, que atormenta muitas famílias.

A droga, seja lá qual for, é um cancro que precisa ser extirpado de maneira enérgica. A sociedade como um todo; os órgãos do Poder Judiciário, os líderes de todas as igrejas, precisam se unir e de maneira harmônica trabalhar na tomada de decisões que visem à proteção dos nossos jovens, alvos vulneráveis dos traficantes. Que os pais fiquem alertas, e a qualquer mudança estanha no comportamento dos seus filhos, partam para um diálogo franco, orientando-os sobre os males das drogas, procurando protegê-los antes que seja tarde demais.

Dóris Maria Lima Dos Santos – Diário de Pernambuco, 19 nov. 2014.

ANEXO 03 – TEXTO 3

Proibir publicidade resolve os problemas?

Em vez de pensar em novas leis para regular publicidade, a ação eficaz é fazer com que aquelas já existentes sejam efetivamente cumpridas

Diariamente são divulgados estudos que mostram o quanto a população está sujeita a riscos.

De danos causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas.

Nesse cenário, entra a publicidade, que, se por um lado nos traz informação, por outro gera polêmica quando voltada a crianças e adolescentes. Mas será que proibir a publicidade de alimentos e bebidas acabará com a obesidade e com o consumo de álcool?

Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos enxergando só a ponta do iceberg ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?

É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos mostram que proibir não é a melhor solução.

Toda proibição, além de não inibir o consumo, gera distorções econômicas e sociais, e o maior prejudicado é o consumidor, seja ele criança, adolescente ou adulto.

Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso), a ação eficaz é fazer com que as já existentes sejam efetivamente cumpridas, como a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

No mercado de publicidade, vale lembrar a experiência bem-sucedida do Conar, que tira do ar anúncios de empresas que infringem os códigos de autorregulamentação acordados por diversos setores da nossa economia.

A publicidade destinada ao público infantil não fica fora desse contexto. Recentemente, a Associação Brasileira de Anunciantes, a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos e 26 empresas assinaram um compromisso público que trata da comunicação

de alimentos e bebidas dirigida ao público infantil, mostrando que setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência.

Vale ainda recordar os exemplos de melhoria na qualidade de vida das pessoas quando bem informadas, resultante de campanhas na mídia patrocinadas por empresas privadas, que ajudaram no desenvolvimento de políticas públicas de educação, de saúde, de higiene, de prevenção do uso de drogas e do consumo de álcool.

Sem dúvida, o papel decisivo na educação de crianças e adolescentes cabe aos pais e às famílias. Essa tarefa não pode ser terceirizada ou delegada. Em vez de buscar "culpados" para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado.

É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível.

Patrícia Blanco, Presidente Executiva do Instituto Palavra Aberta – Folha de São Paulo, 21 jun. 2011.

ANEXO 04 – TEXTO 4

A morte vale a pena?

Marco Archer Cardoso Moreira foi executado, semana passada, comum tiro no peito. Em Cilacap. No próximo mês, será outro brasileiro, Rodrigo Maxfeldt Gulate. No mesmo país (Indonésia). O debate sobre a pena de morte, que esses eventos evocam, se processa em dois cenários principais: o da incapacidade das prisões para operar ressocialização de pessoas, como realidade objetiva; e o da insegurança decorrente do aumento dos níveis de violência na sociedade, como realidade subjetiva. A argumentação usualmente empregada a favor da pena de morte, crime e castigo, pode ser agrupada em três ideias principais:

(a) Ela representaria a máxima prevenção social, entendida esta como ato de reação legítima contra quem haja cometido determinados crimes. Um argumento insatisfatório porque transporta a questão para a definição prévia de dois limites imprecisos; o da ineficiência dos equipamentos estatais de prevenção de delitos e o da amplitude dessa prevenção política, social e ética.

(b) Ela também representaria a máxima eficácia vingativa, entendida como o reconhecimento de que o desejo de vingança é um valor socialmente relevante. Valendo, contra essa atitude, uma observação de Beccaria: “A própria atrocidade da pena mesma faz com que a resposta tenha a grandeza do mal que se quer punir”.

(c) E ela representaria, finalmente, a máxima força intimidativa, entendida como uma suposta evidência de que o criminoso deixaria de praticar o crime por temor à execução. Utilizando uma observação de Antônio Carlos Barandier, “o leigo crê que sua segurança depende da atrocidade com que se ameaça os criminosos”. Ocorre que essa intimidação é apenas relativa, como confirmado por Artur Koester e Albert Camus. Ferri chama inclusive a atenção para duas anomalias fundamentais do criminoso: insensibilidade moral e imprevidência, “determinadas por uma deficiente associação de ideias onde tudo concorre para fazer faltar a íntima repulsa ao delito”.

Cumprindo lembrar que a preferência dos que defendem a pena, em uma “morte piedosa”, é, no fundo, incoerente. Porque se o objetivo é exemplaridade e intimidação, a execução deveria ter ritos e conteúdos simbólicos, que dramatizassem o sofrimento próprio ao ato de morrer; um terror explícito, preferentemente com presença de público e transmissão pelos meios de comunicação de massa.

Em sentido contrário, a argumentação usualmente empregada contra a pena de morte pode também ser agrupada em três ideias principais:

(a) Ela torna impossível a recuperação do condenado, destruindo qualquer possibilidade de sua conversão para o convívio social. Argumento que ganha força pela ausência de qualquer critério científico para uma definição do que seria o preso irrecuperável.

(b) Ela representa contradição ao próprio processo civilizatório. Um retorno à barbárie. Nesse sentido, a negação da pena de morte, usando um argumento de Raul Frosali, “responde a uma consideração mais benévola do mal”. Aqui, acompanho o psiquiatra Michel Dubec: “Não se perdoa um ato, mas a uma pessoa”. Sem contar haver mesmo uma ideologia, por trás da pena de morte. Segundo estudos de Bryan Stevenson, da Universidade de Harvard, 48% dos executados americanos são negros. Quase todos sem dinheiro para pagar advogado. Essa influência local por critérios raciais sequer é recente. No século XVII, um colono irlandês chamado John Lynch, à falta de tribunais, passou a aplicar na Carolina Meridional o direito natural de defesa contra indígenas e negros. Inaugurando os Lynchamentos.

(c) Finalmente, ela impede qualquer revisão do erro judiciário, exibindo aqui sua face mais perigosa. Estudo de Hugo Adam Bedeu e Michael Rabelet, da Anistia Internacional, mostra que entre 1900 e 1985 houve nos Estados Unidos 23 inocentes executados, sete dos quais entre as 141 execuções dos últimos 23 anos. Nessa lista, misturando-se democraticamente gente simples - mortos anônimos - e gente bem conhecida, como os cientistas Juilius e Ethel Rosemberg ou os ativistas Nicolau Sacco e Bartolomeu Vanzetti.

Considere-se, ainda, que essa pena se tem mostrado, no mundo real, ineficiente. Nova York, por exemplo, entre 1903 e 1963, teve dois homicídios a mais nos 30 dias seguintes a uma execução; Geórgia, o estado que mais a aplica, tem 20% mais homicídios que a média americana. Os Estados Unidos têm 9,8 homicídios por grupo de 100 mil habitantes, enquanto a Inglaterra, que já não aplica a pena, tem apenas 1,1. No Canadá, a média de 3,4 caiu após a abolição da pena, em 1983, para 2,4. Não há, portanto, nenhuma base científica para conectar pena de morte e redução da criminalidade. E sempre me perguntei quais as razões pelas quais 16 estados norte- americanos – vizinhos de outros com pena de morte - nunca a adotaram.

Em resumo, talvez essas duas mortes brasileiras tenham sido só inúteis. Ou in- justas. É pena. Se puder escolher, prefiro palavras de Albert Camus: “Uma sociedade, para aplicar a pena de morte, precisa ter autoridade moral; e não temos autoridade moral para matar ninguém.” Porque nosso compromisso mais íntimo deve ser sempre com a vida.

José Paulo Cavalcanti Filho – Folha de Pernambuco, 21, jan. 2015.

ANEXO 05 – TEXTO 5

Maioridade penal e discernimento

É uma esquizofrenia tratar o menor como capaz de entender um contrato, mas incapaz de “discernir plenamente” um homicídio.

[...] O Código Civil de 2002 estabelece que o menor pode dispor sobre seu patrimônio por testamento, ser mandatário em atos jurídicos, entre outras conquistas.

Quando se verifica que o menor pode por si só entender as complexidades de um contrato de compra e venda, mas não consegue "discernir plenamente" o que é um homicídio ou não, e caso o pratique será totalmente inimputável, conclui-se que há uma profunda discrepância entre como os outros campos de direito cada vez mais veem o “menor” como apto a conhecer a realidade de direitos e deveres e a legislação penal, datada de 1940, que ainda o vê com ares de total falta de discernimento, tratando-o como uma criança de 2 anos!

Ainda do ponto de vista jurídico, não compartilho do entendimento segundo o qual a inimputabilidade penal ao menor de 18 anos seja uma cláusula pétrea da Constituição e, portanto, imodificável. O Direito deve ser revisto de forma urgente, caso contrário, continuará letra morta na questão da maioridade penal.

O tema quebrou as barreiras de questionamentos acerca de classes sociais. Barbáries são perpetradas hoje por jovens de todas as classes e a todos é necessária imperiosa repreensão estatal.

Reconheço que a diminuição da maioridade penal não resolverá em absoluto os problemas da criminalidade. Mas, uma vez aprovada, grande parte dos “menores sem discernimento” parará para pensar antes de cometer atrocidades.

Não podemos ser ingênuos a ponto de imaginar que um menor que pratica um ilícito não sabe de todo o aparato de benesses que o espera. No máximo uma condução a um estabelecimento especial, com a aplicação de uma medida socioeducativa, prazo de permanência ínfimo, bem como um período de prescrição da conduta mínimo.

Se adotada a medida, as técnicas do crime organizado de usar a infantaria dos “menores inimputáveis” na primeira linha do front de guerra, a fim de que os “de maior” sejam poupados para operações de grande vulto, seriam razoavelmente diminuídas.

O problema da criminalidade no país só será realmente analisado caso se pratiquem contundentes medidas interdisciplinares. Um elevadíssimo investimento em educação de altíssima qualidade, aparelhamento e condições efetivas para que as polícias possam de fato

prestar segurança à população, uma verdadeira revolução em termos de políticas públicas a fim de retirar as populações menos abastadas dos níveis de miséria e não as algemas eleitorais de parcas bolsas família e tantas outras bolsas.

Se 93% da população brasileira é favorável a essa redução, o mínimo que a ela se pode ofertar é a possibilidade de exercer sua cidadania por um plebiscito.

Ou se toma uma atitude condizente com a realidade brasileira, ou o que se poderá falar amanhã para o pai ou mãe de um filho vítima inocente de um homicídio com requintes de crueldade? Será que aceitarão as palavras “Tenham pena do garoto, não sabe ainda o que faz”?

Rogério Gandra Martins (13/3/2013). Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/108620-maioridade-penal-e-discernimento.shtml>>. Acesso em: 10/3/2015.

ANEXO 06 – TEXTO 6

Ainda sobre a redução da maioridade penal e sua dupla incoerência

O maior argumento a favor da redução da maioridade penal é a quantidade de informações. Temos TV, jornais, internet, enfim, infinitos meios de comunicação que bombardeiam informações constantemente sobre todos nós, em todas as faixas etárias.

Então, de fato, somos bem informados e, portanto, menos inocentes do que as gerações anteriores. Nesse sentido, é justo que a Constituição se adeque aos novos tempos.

Pois sim! Se a quantidade de informações, característica hodierna já muito estudada pelos sociólogos, significou uma mudança generalizada na formação intelectual e nos conduziu a uma precocidade das gerações, então estamos prontos para outras mudanças coerentes com essa ideia: que tal reduzir a idade que caracteriza o crime sexual como pedofilia? Por que não deixar de considerar aliciamento de menores a condução de uma jovem de 16 anos para a prostituição? Podemos, então, considerar maior aquele aprendiz de ofício, estudante? Diante dessas perguntas, um amigo ironizou: “colocar o neguinho na cadeira, pode, mas a princesinha da família, com apenas 16, não poderá frequentar boates e motéis?”

Todas essas considerações são coerentes com a ideia de que somos maduros mais cedo, hoje, mas completamente incoerentes com o que se conhece sobre o cérebro humano, com a neurociência e os avanços da ressonância magnética funcional. António Damásio, importante especialista da área, vem alertando que não só a maturidade do córtex pré-frontal é tardia, na vida humana, chegando por volta dos 20 anos de idade, mas também que a história de vida de uma pessoa, traumas, enfim, podem gerar disparidades enormes na maturação cerebral, assim como subdesenvolvimento de estruturas relacionadas ao comportamento moral.

Todas essas descobertas deveriam nos levar a entender a pena como um tratamento de uma doença psicossocial (Isso é justiça!), não como um aparelho de vingança. Mas parece que a sociedade não está preparada para superar a lei do olho por olho, dente por dente. Muito menos, seus representantes, cada vez menos republicanos.

(Redução da maioridade penal – Francisco Luciano Teixeira Filho – Professor de Filosofia).
O Povo – CE, 27 abr. 2015.

ANEXO 07 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 1 (CH. D.)**Sou a favor da redução da maioridade penal**

Eu sou a favor da redução da maioridade penal, porque muitos adolescentes que cometem crimes graves e não sofrem nenhuma punição por isso.

Defendo que todos, independentemente de ser maior de idade, devem ser tratados pela justiça da mesma forma, se cometerem atos ilícitos.

Quem é contra a redução da maioridade penal, não pensa na vítima nem na sua família, que sofrem ao serem atingidas por atos violentos praticados por menores de idade.

Se a maioridade diminuir, a quantidade de crimes praticados por adolescentes também diminuirá, pois eles evitariam cometer atos violentos, por saberem da punição que sofrerão.

Concordo com a redução da maioridade para 14 anos, porque os praticantes de atos ilícitos com essa idade merecem ser responsabilizados, pois já possuem consciência suficiente para obedecerem às leis do país.

No Brasil, existem adolescentes que, mesmo pertencendo a família de classe média, envolvem-se com atividades ilícitas, como tráfico e assassinato.

Considero uma insensatez as pessoas pensarem que os menores infratores não sabem o que fazem, pois a partir dos 10 anos ninguém faz nada sem querer. Por isso, ele devem ser punidos, se fizerem algo ilegal.

Participante 1 (CH. D.) , aluno do 9º Ano “C”.

ANEXO 08 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 2 (A. V.)**Eu sou a favor da redução da maioridade penal**

Adolescentes de 16 anos são pessoas com capacidade de pensar e discernir entre o que é certo e errado. Desse modo, se cometerem crimes, têm que ser punidos pelos seus atos.

Na sociedade brasileira, vemos a ocorrência de várias mortes e roubos praticados por adolescentes. Isso acontece porque eles têm a consciência da impunidade.

Uma das razões para esse fato é q existência do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que é uma lei que protege demais os menores infratores.

Por isso, defendo que menores de 18 anos devem ser presos, pois possuem, assim, responderem pelos seus erros.

Quando uma criança quebra algo ou pega algum objeto de um colega, é colocado de castigo, obrigado a pedir desculpas, pagando pelo erro cometido.

Por que, então, um adolescente praticante de um ato violento não pode comprometer-se em responder por ele? Por tudo isso, sou a favor da redução da maioridade penal.

Participante 2 (A. V.), aluna do 9º Ano “C”.

ANEXO 09 – PRODUÇÃO FINAL DO PARTICIPANTE 3 (J. V.)**Eu sou contra a redução da maioridade penal**

Sou contra a redução da maioridade penal porque, se ela ocorrer, levando os adolescentes a serem presos, eles vão aprender a prática de muitos crimes com outros presidiários, tornando-se mais violentos.

Se houver a redução da maioridade penal, quando um menor for preso, não tendo conhecimento com criminosos de alta periculosidade vão-se aproveitar dele estuprando-os. Isso acontece tanto no presídio, quanto na FUNASE onde os menores infratores são internados.

Com a redução muitos menores pobres vão ser presos injustamente, pois os policiais discriminam essas pessoas, incriminando-as sem culpa. Foi o que aconteceu com o irmão, que certa vez estava conversando com alguns amigos envolvidos com as drogas e, ao serem abordados, embora estivessem sem nada ilícito, foram levados presos. Os policiais corruptos só os soltaram com o pagamento de propina.

Esse fato pode acontecer com qualquer menor residente em comunidade carente. Por isso, sou contra a redução da maioridade penal.

Participante 3 (J.V.), aluno do 9º Ano “C”.

ANEXO 10 – PÁGINA DO JORNAL ESCOLAR *TEEN FREIRE*, NO QUAL OS ARTIGOS DOS ALUNOS FORAM PUBLICADOS



DIA A DIA NA ESCOLA

ARTIGOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO “C”

JORNAL TEEN FREIRE, DESDE 2011, 2ª EDIÇÃO 2015, PÁG 07.

Sou a favor da redução da maioridade penal

Eu sou a favor da redução da maioridade penal, porque muitos adolescentes que cometem crimes graves e não sofrem nenhuma punição por isso.

Defendo que todos, independentemente de ser maior de idade, devem ser tratados pela justiça da mesma forma, se cometerem atos ilícitos.

Quem é contra a redução da maioridade penal, não pensa na vítima nem na sua família, que sofrem ao serem atingidas por atos violentos praticados por menores de idade.

Se a maioridade diminuir, a quantidade de crimes praticados por adolescentes também diminuirá, pois eles evitariam cometer atos violentos, por saberem da punição que sofreriam.

Concordo com a redução da maioridade para 14 anos, porque os praticantes de atos ilícitos com essa idade merecem ser responsabilizados, pois já possuem consciência suficiente para obedecerem às leis do país.

No Brasil, existem adolescentes que, mesmo pertencendo a família de classe média, envolvem-se com atividades ilícitas, como tráfico e assassinato.

Considero uma insensatez as pessoas pensarem que os menores infratores não sabem o que fazem, pois a partir dos 10 anos ninguém faz nada sem querer. Por isso, ele devem ser punidos, se fizerem algo ilegal.

C.D., aluno do 9º Ano “C”.

Eu sou a favor da redução da maioridade penal

Adolescentes de 16 anos são pessoas com capacidade de pensar e discernir entre o que é certo e errado. Desse modo, se cometerem crimes, têm que ser punidos pelos seus atos.

Na sociedade brasileira, vemos a ocorrência de várias mortes e roubos praticados por adolescentes. Isso acontece porque eles têm a consciência da impunidade.

Uma das razões para esse fato é a existência do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que é uma lei que protege demais os menores infratores.

Por isso, defendo que menores de 18 anos devem ser presos, pois possuem, assim, responderem pelos seus erros.

Quando uma criança quebra algo ou pega algum objeto de um colega, é colocado de castigo, obrigado a pedir desculpas, pagando pelo erro cometido.

Por que, então, um adolescente praticante de um ato violento não pode comprometer-se em responder por ele? Por tudo isso, sou a favor da redução da maioridade penal.

A. V., aluna do 9º Ano “C”.

Eu sou contra a redução da maioridade penal

Sou contra a redução da maioridade penal porque, se ela ocorrer, levando os adolescentes a serem presos, eles vão aprender a prática de muitos crimes com outros presidiários, tornando-se mais violentos.

Se houver a redução da maioridade penal, quando um menor for preso, não tendo conhecimento com criminosos de alta periculosidade vão-se aproveitar dele estuprando-os. Isso acontece tanto no presídio, quanto na FUNASE onde os menores infratores são internados.

Com a redução muitos menores pobres vão ser presos injustamente, pois os policiais discriminam essas pessoas, incriminando-as sem culpa. Foi o que aconteceu com o irmão, que certa vez estava conversando com alguns amigos envolvidos com as drogas e, ao serem abordados, embora estivessem sem nada ilícito, foram levados presos. Os policiais corruptos só os soltaram com o pagamento de propina.

Esse fato pode acontecer com qualquer menor residente em comunidade carente. Por isso, sou contra a redução da maioridade penal.

J. V., aluno do 9º Ano “C”.