



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
COM O ARTIGO DE OPINIÃO NO CURSO DE LETRAS**

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Maceió
2010

RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
COM O ARTIGO DE OPINIÃO NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

C376l Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa.
 O ensino da argumentação : uma experiência didática com o artigo de opinião no Curso de Letras / Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, 2010.
 236 f.

 Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

 Bibliografia: f. 168-172.
 Apêndices: f. [173]-205.
 Anexos: f. [206] -236.

 1. Argumentação. 2. Gênero textual. 3. Artigo de opinião. 4. Marcadores argumentativos. 5. Retórica. I. Título.

CDU: 37.018.43



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação Brasileira

“O Ensino da Argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no Curso de Letras”.

RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de outubro de 2010.

Banca Examinadora:

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
(Orientadora – CEDU-PPGE-UFAL)

Maria Stela Torres Barros Lameiras

Profa. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras
(Examinadora Externa – FALE-PPGLL-UFAL)

Edna Cristina do Prado

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado
(Examinadora Interna – CEDU-PPGE-UFAL)

Significar, para um enunciado, é orientar. De sorte que a língua, na medida em que contribui em primeiro lugar para determinar o sentido dos enunciados, é um dos lugares privilegiados em que se elabora a argumentação.

Ascombre e Ducrot (1997, prólogo)

À minha mãe, Rosimilda, que sempre me estimulou a buscar novos caminhos com a humildade da sua sabedoria;
À minha avó, Luiza, que constantemente me ensina a ser uma pessoa melhor;
À minha querida professora e amiga, Inez Matoso, por acreditar na ousadia desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por guiar os meus passos ao longo deste trabalho e durante toda a minha existência.

De forma especial, à minha professora e orientadora, Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira**, profissional competente, sábia e paciente diante dos momentos que tivemos juntos, na instigante busca de novos conhecimentos. Sua orientação me estimulou na reflexão de rumos nunca por mim vislumbrados. As palavras são fugidias para reconhecer o quanto és preciosa para mim.

Aos membros integrantes da minha banca de qualificação, Profa. Dra. **Stela Lameiras** por inferências respeitadas e por corroborar que “a ação do intervir pode trazer para a educação brasileira, mais do que qualidade: pode trazer também um devir humanizado”; e a Profa. Dra. **Edna do Prado**, por sua minuciosa leitura e ajuda no ínterim da qualificação à defesa, fazendo-me crescer significativamente em minha vida acadêmica e profissional. Por tudo que representam para mim, agradeço.

Ao **PPGE**, pelo estímulo e qualidade acadêmica despendidos à comunidade da pós-graduação *Stricto Sensu*, bem como durante o meu tempo de estudos para construção desta dissertação.

Agradeço ao Prof. **Silvam Lima** por sua abertura e participação como colaborador no processo de efetivação da Unidade Didática da pesquisa. Aos **graduandos do Curso de Letras do Campus V da UNEAL** por suas recepções e envolvimento nas discussões proporcionadas.

À minha mãe **Rosimilda Cavalcanti** pela mulher guerreira e mãe dedicada, afetuosa e compreensiva; e acima de tudo por entender que as minhas ausências se devem a um comprometimento social.

Aos amigos e amigas **Jairo Costa, Higor Lima, Sônia Pimentel e Ana Márcia Ferreira**, por suas ajudas constantes diante das minhas recorrências. Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para concretização deste trabalho.

RESUMO

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação:** uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

Esta dissertação apresenta uma experiência didática visando ao ensino da argumentação entre alunos do primeiro período noturno do Curso de Letras da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas). A relevância do trabalho se dá pelo esforço de se tentar remediar o reconhecido déficit textual-discursivo dos alunos recém-chegados à universidade, principalmente em relação aos textos escritos formais e de caráter argumentativo. Essa deficiência é preocupante, pois o curso de licenciatura em Letras visa formar professores de língua materna e estrangeira. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa, assumindo um caráter de intervenção didático-pedagógica. A metodologia é de base qualitativa e utilizou questionários, diário de campo, entrevista e a análise do *corpus* representado pela produção textual escrita dos graduandos. A fundamentação teórica baseia-se em estudos argumentativos de cunho retórico e na teoria de gêneros textuais nas concepções sociointeracional (Marcuschi, 2002) e sócio-retórica, que considera o gênero como uma ação social, motivada por uma situação retórica (Miller, 1994, 2009; Swales, 1990; Bazerman, 2005), e também focaliza a argumentação como atividade discursiva, cuja realização na superfície linguística é passível de estudos textuais e linguístico-gramaticais. Nesse sentido, baseando-se na Linguística Textual, foi dado um tratamento didático aos marcadores discursivos, com especial ênfase nos conectores interfrasais. Do ponto de vista da ação didática, a pesquisa-ação teve duas fases distintas: a fase do Ensino Implícito, que serviu como imersão e exposição dos alunos ao gênero Artigo de Opinião; e a fase do Ensino Explícito, em que foram ensinados os elementos da estrutura textual, os tipos de argumentos e os marcadores lógicos e discursivos que regularmente aparecem nos gêneros opinativos. Os resultados da pesquisa-ação empreendida demonstraram um considerável aprimoramento no processo de escrita da maioria dos estudantes colaboradores na experiência didática, principalmente em relação ao texto argumentativo trabalhado.

Palavras-chave: Argumentação; Artigo de opinião; Marcadores argumentativos; Ensino Implícito e Explícito

ABSTRACT

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação:** uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

This dissertation reports a didactic experience aimed at teaching argumentation among Language Course students from the first level at UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas). The relevance of the work is due to the effort of trying to remedy the recognized textual-discursive deficit of newcomers students to the university, especially in relation to formal and argumentative written texts. This failure brings preoccupation because the teaching formation course in Languages aims at training professionals to teach the mother tongue and foreign languages at regular schools. The work is characterized as a collaborative action research, assuming the aspect of a didactic-pedagogic intervention. The methodology is basically qualitative and used questionnaires, field diary, interview and analysis of the textual corpus represented by the written production of the collaborator students. The theoretical foundation is based on rhetorical and argumentative studies and on the theory of genres in sociointeracional conception (Marcuschi, 2002) and on socio-rhetorical view that considers genre as a social action, motivated by a rhetorical situation (Miller, 1994, 2009; Swales, 1990; Bazerman, 2005). The work also focuses on argumentation as a discursive activity, whose achievement in the linguistic surface is susceptible to textual and linguistic-grammatical studies. In this sense, a didactic treatment was given to discourse markers based on Textual Linguistics, with special emphasis on interphrasal connectors. From the didactic point of view, the action research had two phases: the Implicit Instruction phase, which served as immersion and exposure of students to the Opinion Article genre, and the Explicit Instruction phase, in which the elements of textual structure were taught, as well as types of arguments and the logical and discursive markers that regularly appear in the opinion genres. The results from the action research carried out demonstrated a reasonable improvement of the writing process among the majority of the students, especially in relation to the argumentative text studied.

Key-words: Argumentation; Opinion article; Argumentative markers; Implicit and Explicit Instruction

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Opinião dos graduandos sobre as habilidades de leitura, escrita e cálculo desenvolvidas na Educação Básica	99
Gráfico 2	Vínculo empregatício em Educação.....	100
Gráfico 3	Término da Educação Básica em rede pública e privada.....	100
Gráfico 4	Disciplina preferida no Ensino Médio/2º grau.....	101
Gráfico 5	Disciplina que mais tinha dificuldade no Ensino Médio/2º grau	102
Gráfico 6	Diversão/Passatempo preferido.....	103
Gráfico 7	Programas televisivos preferidos.....	104
Gráfico 8	Tipo de leitura/gênero de texto preferido.....	105
Gráfico 9	Relação com a escrita.....	106
Gráfico 10	Uso do computador para fazer tarefas acadêmicas	108
Gráfico 11	Uso da Internet.....	108
Gráfico 12	Avaliação das atividades de escrita ao final da primeira etapa da Unidade Didática.....	115
Gráfico 13	Motivos do gosto pela escrita na primeira fase proposta da pesquisa.....	116
Gráfico 14	Motivos do desgosto pela escrita na primeira fase proposta da pesquisa.....	117
Gráfico 15	Autoavaliação dos procedimentos utilizados na produção textual com regularidade pelos colaboradores.....	118
Gráfico 16	Revisão textual: regularidade do processo pelos colaboradores	119
Gráfico 17	Avaliação das aulas ministradas pelo professor pesquisador	122
Gráfico 18	Interesse no tocante à leitura e produção textual durante as aulas.....	122
Gráfico 19	Satisfação quanto à etapa de produção de textos opinativos	127
Gráfico 20	Avaliação dos colaboradores no tocante à leitura e à produção do gênero Artigo de Opinião na Unidade Didática.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Elementos valorativos de ação do orador ao auditório.....	68
Quadro II	Abreviações e regras de transcrição usadas na entrevista.....	97
Quadro III	Algumas justificativas quanto ao gosto pela escrita.....	106
Quadro IV	Algumas justificativas com relação ao desprazer pela atividade de escrita.....	107
Quadro V	Avaliação positiva da experiência em andamento.....	114
Quadro VI	Avaliação de adaptação da experiência em andamento.....	115
Quadro VII	Dificuldades quanto à produção textual.....	124
Quadro VIII	Dificuldades quanto ao emprego dos conectores interfrasais	125
Quadro IX	Outros posicionamentos apresentados sobre dificuldades.....	126
Quadro X	Sensações positivas no tocante ao papel assumido de articulista	129
Quadro XI	Sensações de dificuldade e de insegurança no tocante ao papel assumido de articulista.....	130
Quadro XII	Incidência de uso dos Marcadores Lógicos no Ensino Implícito...	132
Quadro XIII	Incidência de uso dos Marcadores Discursivos no Ensino Implícito	134
Quadro XIV	Incidência de uso dos Marcadores Lógicos no Ensino Explícito....	135
Quadro XV	Incidência de uso dos Marcadores Discursivos no Ensino Explícito	137

LISTA DE FIGURAS

Figura I	Planejamento da Unidade Didática.....	93
Figura II	Artigo de opinião de Luiz Pedro ao término no Ensino Implícito.....	141
Figura III	Artigo de opinião de Luiz Pedro ao término no Ensino Explícito.....	144
Figura IV	Artigo de opinião de Vanessa dos Santos ao término no Ensino Implícito.....	147
Figura V	Artigo de opinião de Vanessa dos Santos ao término no Ensino Explícito.....	150
Figura VI	Artigo de opinião de Paula Fernanda ao término no Ensino Implícito.....	154
Figura VII	Artigo de opinião de Paula Fernanda ao término no Ensino Explícito.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CARS	Create A Research Space
CELE	Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CONSU	Conselho Universitário
D.O.E	Diário Oficial do Estado
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	English for Specific Purposes
ESUP	Escola Superior de União dos Palmares
FUNEC	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
GT	Gênero Textual
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
L2	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAC	Pesquisa-Ação Colaborativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA	18
1.1 A evolução histórica da disciplina Língua Portuguesa como ensino de língua materna	18
1.1.1 A história da disciplina Língua Portuguesa.....	19
1.2 Por que aprender a escrever em Língua Materna? Quais são as vantagens?	28
1.2.1 A perspectiva sócio-cultural da escrita.....	28
1.2.2 A perspectiva linguística da escrita.....	31
1.3 As concepções de escrita e ensino	33
1.3.1 Texto e discurso.....	33
1.3.2 Esboço de um modelo de produção escrita.....	35
1.3.3 As práticas de produção textual na escola e na universidade.....	41
1.4 A noção de gênero e a sua contribuição para o ensino da língua escrita	43
1.4.1 Gêneros textuais como práticas sócio-históricas e discursivas.....	43
1.4.2 Novos gêneros e aparições anteriores.....	44
1.4.3 Limites entre gênero e tipo textual.....	45
1.4.4 Algumas observações sobre os tipos textuais.....	46
1.4.5 Observações sobre os gêneros textuais.....	47
1.4.6 A concepção de gênero como ação social.....	49
1.4.7 John Swales: uma proposta sócio-retórica para o estudo de gêneros textuais.....	51
1.4.7.1 Aportes teóricos de gênero textual nas fontes de Swales.....	52
1.4.7.2 O gênero textual na perspectiva de Swales.....	53
1.5 O Ensino de Línguas através de procedimentos de Ensino Implícito e Explícito	56
2 A ARGUMENTAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS – O ARTIGO DE	

OPINIÃO	61
2.1 A argumentação como atividade essencial da linguagem humana: afinal, o que é argumentar?	61
2.1.1 Convencer e persuadir.....	62
2.2 O estudo da Argumentação	63
2.2.1 Argumentação Retórica.....	64
2.2.2 Argumentação Dialética.....	65
2.2.3 Argumentação Lógica.....	66
2.3 A tradição retórica	67
2.3.1 Origens da Retórica Clássica.....	67
2.3.2 As contribuições da Nova Retórica.....	70
2.3.2.1 Os tipos de argumentos.....	71
2.3.2.2 Os lugares retóricos.....	75
2.4 Artigo de Opinião: sucintos aspectos históricos do seu desenvolvimento	77
2.4.1 Características enunciativas do Artigo de Opinião na atualidade.....	79
2.4.2 As características textuais e linguísticas do Artigo de Opinião.....	81
2.4.3 Características formais do Artigo de Opinião: as regularidades da organização retórica.....	81
2.5 A argumentação como eixo básico do Artigo de Opinião	82
2.6 O uso dos conectores interfrásticos	83
2.6.1 Os conectores interfrásticos.....	84
3 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	87
3.1 A metodologia da pesquisa-ação de intervenção pedagógica	87
3.2 O contexto da pesquisa	91
3.3 A Unidade Didática	93
3.4 Os instrumentos da pesquisa	94
3.4.1 Os questionários perfis do professor colaborador e dos alunos colaboradores.....	94

3.4.2 Os questionários de satisfação I e II das distintas fases da pesquisa.....	95
3.4.3 Os testes cloze.....	95
3.4.4 A entrevista com o professor colaborador ao término da Unidade Didática.....	96
4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: OS COLABORADORES.....	98
4.1 Os graduandos colaboradores.....	98
4.2 O professor colaborador.....	109
5 APRESENTAÇÃO DO RELATO DAS AULAS, DOS QUESTIONÁRIOS DE SATISFAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	112
5.1 Relato sucinto das aulas/oficinas.....	112
5.2 Apresentação e análise dos resultados do questionário de satisfação	113
5.2.1 O questionário de satisfação I – Término da fase do Ensino Implícito.....	113
5.2.2 O questionário de satisfação II – Término da fase do Ensino Explícito.....	121
5.3 Escores dos Marcadores Lógicos e Discursivos nas produções escritas no Ensino Implícito e no Ensino Explícito.....	131
5.4 Cotejo entre o Ensino Implícito e o Ensino Explícito nas produções do Artigo de Opinião dos colaboradores.....	138
5.4.1 Análise dos Artigos de Opinião dos colaboradores: cotejo entre o Ensino Implícito e o Ensino Explícito.....	139
5.4.1.1 Critérios de análise.....	140
5.5 A entrevista com o professor colaborador ao término da Unidade Didática.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES.....	173
ANEXOS.....	206

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha experiência de magistério, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tenho percebido que as narrativas ocupam um grande espaço no trabalho docente nas aulas de língua materna. Essas conjecturas me levaram a refletir sobre em que medida o domínio de determinados tipos e gêneros textuais contribuem, de forma mais ou menos intensa, para que o sujeito desperte para a importância da defesa do seu ponto de vista nas diversas esferas de atuação humana.

Como orientador de trabalhos monográficos, venho percebendo a dificuldade que alguns acadêmicos têm em demonstrar e argumentar em favor do seu ponto de vista nas suas produções escritas. Tal dificuldade se dá não somente no plano textual, mas também no retórico e no linguístico. Obviamente, reconhecemos que o Curso de Letras não visa formar exímios escritores, mas, no mínimo, o curso deve contribuir para que os sujeitos oriundos dessa licenciatura tenham uma postura metalinguística nas suas práticas de produção escrita.

Esta dissertação se insere no âmbito das pesquisas de cunho qualitativo. Assim, a metodologia adotada para essa abordagem contou com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa. Com efeito, esta pesquisa foi pensada com o intuito de contribuir para que 35 graduandos recém-chegados ao Curso de Letras noturno do Campus V – União dos Palmares da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, no ano de 2009, tivessem uma formação escritora mais consistente no campo da argumentação.

O objetivo deste trabalho é de Aplicar, analisar e avaliar uma experiência didática para o desenvolvimento da atividade retórico-argumentativa entre alunos do Curso de Letras através da leitura e produção textual do gênero Artigo de Opinião e de procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita. Nessa perspectiva, planejamos uma Unidade Didática, cuja aplicação contou com o apoio e a presença do professor colaborador da disciplina Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa do mencionado campus universitário, sendo ele também sujeito da nossa pesquisa. Há de se esclarecer que a citada disciplina tem uma carga horária

semestral de 80 horas-aula, das quais utilizamos 44 para a viabilização da nossa Unidade Didática.

Segundo postulados das teorias de gêneros discursivos, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de gêneros textuais e é nesse sentido, que elegemos o gênero Artigo de Opinião para a apreciação das produções escritas dos graduandos. Além disso, a racionalidade teórica deste trabalho está inserida na abordagem sócio-retórica de gênero textual.

Do ponto de vista da ação didática, a pesquisa-ação teve duas fases distintas: a fase do Ensino Implícito, que serviu como imersão e exposição dos alunos ao gênero Artigo de Opinião; e a fase do Ensino Explícito, em que foram ensinados os elementos da estrutura textual, os tipos de argumentos e os marcadores lógicos e discursivos que regularmente aparecem nos gêneros opinativos.

Ao planejar a Unidade Didática, elegemos como instrumentos da pesquisa questionários de sondagem dos graduandos e do professor colaborador, diário de campo, questionários de satisfação nas duas fases distintas da pesquisa, testes cloze e entrevista com o professor colaborador. As produções textuais dos graduandos foram analisadas com vistas às categorias textuais, linguísticas e retórico-discursivas das duas fases da pesquisa.

Diante do exposto, resta-nos apresentar a forma como organizamos esta dissertação. No primeiro capítulo, apresentamos alguns elementos da evolução histórica da disciplina Língua Portuguesa, do ensino da produção escrita em língua materna, alguns elementos da abordagem sócio-retórica de gêneros textuais, bem como o ensino de línguas através de procedimentos do Ensino Implícito e do Ensino Explícito.

No segundo capítulo, tratamos da argumentação como atividade essencial da linguagem humana. Para isso, apresentamos a argumentação retórica, dialética e linguística, e o conceito de lugares retóricos (*topoi*) retomados pela Nova Retórica. Além disso, como forma concreta de exercício da argumentação na língua escrita, trazemos o Artigo de Opinião como gênero textual e seus constituintes retórico-discursivos e linguísticos.

O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa-ação de intervenção pedagógica, destacando a sua importância no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas, em especial de língua materna. Na

sequência, são apresentados o contexto da pesquisa e os instrumentos adotados para análise do corpus, bem como o esboço do plano da Unidade Didática da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os sujeitos da pesquisa – os colaboradores. Trazemos para esse capítulo análises relacionadas às respostas dadas ao questionário perfil do colaborador (graduando e professor) no início da nossa experiência didática no que diz respeito à avaliação do trabalho com os gêneros textuais na educação básica e, diante disso, quais os gêneros que elegendem como mais difíceis no processo de produção textual.

No quinto capítulo, apresentamos resultados da pesquisa através do relato das aulas/oficinas, os dados colhidos dos questionários de satisfação I e II aplicados nas duas fases distintas da pesquisa, seguidos de análises do pesquisador. Apresentamos quadros de escores dos marcadores lógicos e discursivos empregados nas produções textuais dos graduandos nas fases do Ensino Implícito e do Ensino Explícito. Ademais, elegemos três artigos de opinião produzidos pelos mesmos colaboradores nas duas fases da experiência de ensino estabelecendo um cotejo entre suas produções. Fazemos algumas considerações finais com vistas à importância da experiência de ensino proporcionada aos alunos do Curso de Letras da UNEAL, podendo trazer contribuições teóricas para o trabalho com a argumentação e a produção escrita numa abordagem sócio-retórica de gêneros textuais na educação básica e no ensino superior.

1 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo introdutório, situamos o nosso objeto de estudo a partir de um esboço histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa como disciplina no contexto brasileiro, visando às abordagens linguísticas presentes nos cursos de Letras. Discorreremos, ainda, sobre a funcionalidade da língua escrita para apropriação do seu ensino; as concepções de texto e de gêneros textuais como legados ao entendimento da produção escrita. Por fim, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Implícito e do Ensino Explícito.

1.1 A evolução histórica da disciplina Língua Portuguesa como ensino de Língua Materna

Resgate-se que as disciplinas curriculares, em linhas gerais, surgiram como forma de escolarização do conhecimento para educar e formar através desse processo. Destarte, o conceito de escola está ligado à instituição de saberes escolares.

Nas palavras de Petitat (apud Soares, 2002, p.156), a diferença fundamental entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar que se difundiu no mundo ocidental a partir, sobretudo, do século XVI foi “uma revolução dos espaços de ensino, pela substituição dos locais dispersos mantidos por professores ‘independentes’ por um prédio único abrigando várias salas de aula”. Outra inovação foi o *tempo* de ensino: “Uma vez que os alunos encerrados num grande espaço, a idéia de sistematizar o seu *tempo* iria se desenvolver.” Como consequência desse modelo, tivemos como resultado, uma gradação sistemática e uma divisão denominada de matérias. Eis, a partir dessa perspectiva, que surgem os graus escolares, as séries, as classes, o currículo, as matérias e as disciplinas, os programas; enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola.

O conhecimento escolar é burocrático transfigurado em currículo, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras; e em disciplinas, pela seleção e consequente exclusão de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os *saberes escolares* (SOARES, 2002).

Na medida em que discutimos a escola enquanto entidade burocrática, podem vir à tona alguns questionamentos pertinentes às escolhas das disciplinas na concepção de saberes docentes. As respostas a esses possíveis questionamentos somente poderão ser dadas a partir de uma perspectiva histórica, no desvelar do surgimento de cada disciplina escolar e seu processo de transformação ao longo do tempo. O objetivo desse enfoque é que se recupere o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, na identificação e compreensão de sua evolução. Diante desse marco situacional, enfocamos a disciplina Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

1.1.1 A história da disciplina Língua Portuguesa

Reconhecemos, atualmente, a familiarização com a disciplina “Língua Portuguesa” ou “Português”; no entanto, nos surpreendemos quando percebemos quão tardia foi sua inclusão no currículo escolar, ou seja, esse feito somente aconteceu nas últimas décadas do século XIX, já no fim do império. Convém salientar a ausência dessa disciplina não só no currículo escolar, mas também no próprio intercuro social.

No Brasil Colonial, conviviam três línguas: tinha-se o português trazido pelo colonizador, a língua geral¹ que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (advindas de um mesmo tronco, o tupi, que possibilitou que se condensassem em língua comum); o Latim era a terceira língua, já que nele se fundava o ensino jesuítico, seja secundário ou superior. Para comunicação entre os portugueses e os indígenas prevalecia a língua geral, até mesmo para a evangelização, a catequese. Ela, por sua vez, foi sistematizada pelos jesuítas, particularmente, José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (SOARES, op.cit. p.157-158.). Foi a língua geral, quase sempre, a língua dos filhos dos colonizadores e dos filhos dos jesuítas.

Em meados do século XVII padre Antônio Vieira afirmava, com relação à população de São Paulo:

¹ Recebem o nome de língua geral, no Brasil, línguas de base indígena praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização. A língua geral é uma língua franca. No século XVIII havia duas línguas gerais: língua geral paulista, falada ao sul do país no processo de expansão bandeirante, e a língua geral amazônica ou nheengatú, usada no processo de ocupação amazônica. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html> acesso em 17/09/2010.

As famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje umas às outras que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala He a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola”. Na verdade, os poucos privilegiados que iam à escola era para aprender o português, que não era ainda componente curricular, mas mero instrumento para alfabetização. (VIEIRA apud SOARES, 2002, p.158)

Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e em suas colônias pelo Marquês de Pombal, dominavam o ensino no Brasil os jesuítas e no seu ensino pedagógico não havia espaço para o vernáculo (CUNHA apud SOARES, op.cit.). Da alfabetização passava para o Latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos, sobretudo Cícero, e, naturalmente, em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. Não houve resistência quanto à determinação sobre a ausência da Língua Portuguesa no currículo, pois parece facilmente ter sido assimilada; obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII. Esse modelo, voltado aos poucos privilegiados, se fundava na aprendizagem do latim e através dele, fugir à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular.

Outro aspecto a considerar é que, a língua portuguesa não era a língua dominante no intercâmbio social, conseqüentemente não havendo razão ou motivação para instituí-la como disciplina curricular; outra razão é que, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área do conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja, na análise de Soares (2002), não havia condições internas ao próprio conteúdo, numa visão sucinta: seu pouco valor como bem cultural, pois também não havia condições externas, ou seja, seu uso era apenas de caráter secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na insipiente sociedade brasileira, contribuíram para que o português não adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Coube ao Marquês de Pombal intervir nas condições externas descritas visto que havia implantado reformas no ensino de Portugal e em suas colônias nos anos

50 do século XVIII. Assim, ele tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas, assim justificando ser uma máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma. Nesse sentido, a visão que impera é de que o condicionamento ao uso do idioma é indispensável, e que por ele sejam viabilizados meios mais eficazes de desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e de mostrar a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe (que os conquistou) lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe.

Em seguida, após afirmar que

nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma de S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (CUNHA apud SOARES, p. 159-160)

Houve, a partir dessa reforma, divergências. Porém, há de se reconhecer, que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, por meio da sua inclusão e valorização na escola. Convém salientar que antes dessa reforma já havia intenções do português para além da alfabetização, encabeçadas por Luiz Antônio Verney por meio da sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar*, em 1746; é importante mencionar que a sua proposta se baseava em uma abordagem contrastiva da gramática do português à gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”.

A retórica também persistiu no período pós-jesuítico. Ao discutir a importância da retórica, Roberto de Oliveira Brandão afirma: “Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, conservou-se praticamente intacto esse precoce condicionamento do aluno para a assimilação da retórica, seus valores e sua prática

como fato social.” (BRANDÃO apud SOARES, p.161). Desde a reforma pombalina até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos de “disciplinas curriculares”: gramática e retórica. De forma mais genérica, esses conteúdos se estendem desde o século XVI ao XIX na área de estudos da língua.

A língua portuguesa até então considerada “vulgar” deveria ser instrumento para aprender a língua latina. Bem como, o estudo da gramática da língua portuguesa é, nessas mesmas *instruções*, visto como apoio para aprendizagem da gramática latina.

Paulatinamente o latim perdeu seu uso e valor social, em especial no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema educacional fundamental e médio, por conseguinte a gramática do português foi se desvincilhando da gramática latina e ganhando sua autonomia. O surgimento das inúmeras gramáticas brasileiras contribuiu para esse feito no século XIX. A partir disso, são criadas condições para a edição de obras de autores brasileiros que emergem a partir do século XIX, e logo surgiram as várias gramáticas, sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola; mas também da progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como uma área do conhecimento. Polêmicas as mais diversas sobre o ensino da língua brasileira, porém o ensino manteve-se firme durante todo o século XIX.

Para ilustração disso, Soares (2002) cita Houaiss (1985, p. 162):

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia.

A retórica também persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada, no sistema jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa, embora considerando os autores latinos como protótipos da área; e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social.

Inicialmente, a retórica – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte de elocução – incluía também à poética, ou seja, começava-se a se conceber os estudos da Literatura ou da Teoria Literária, como chamamos atualmente; posteriormente a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente. Brandão (apud Soares, 2002, p.163) mostra a importância da retórica no Brasil do século XIX, indicando e analisando os manuais de retórica e poética que então constituíam livros didáticos no ensino médio e evidenciando o “lugar de destaque na sociedade brasileira do século passado” que tinha a oratória, que pressupunha os estudos de retórica.

Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil. O estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta à literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo (PFROMM NETO et al. apud SOARES, op.cit.). Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX, por serem gramáticas e manuais de retórica. Alguns dos autores foram os próprios professores do Colégio Pedro II.

Assim, retórica, poética e gramática eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português². Mesmo diante dessa fusão, a disciplina português manteve-se, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. Na análise de Soares (op.cit), manteve-se do mesmo modo que, até essa época, continuavam a integrar a escola os mesmos a quem a escola servia: “os filhos-família”, como denomina Houaiss (apud Soares, op.cit.); ou seja, os grupos social e economicamente privilegiados. A disciplina gramática persistiu para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a poética e a retórica sobre nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando

² Convém salientar o interessante fato de que só em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de português”; segundo PFROMM NETO et alii (1974: 191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial de língua vernácula”

do preceito do *falar bem*, que não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever bem*, já então exigência social.

Nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos, as gramáticas e as coletâneas de textos, demonstram, embora a disciplina curricular se denominasse português, a persistência embutida das disciplinas anteriores nelas, até mesmo com individualidade e autonomia. Foi intensificada na primeira metade do século XX a quantidade de exemplares impressos de gramáticas.

A apresentação de trechos de autores consagrados limitava-se às gramáticas, no início do século passado, não incluindo nada além deles; nem comentários ou explicações, sequer exercícios ou questionários. Cabia ao professor da época comentar e discutir questões para propor exercícios aos seus alunos. Cabe salientar que isso ocorria em uma época que não havia instâncias de formação do professor, pois as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, só surgiram nos anos 30. Na análise de Soares (2002, p.166): “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino.”

É a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina Português. As condições sociais e conseqüentemente de acesso à escola são modificadas, exigindo adaptações e reformulações nessa instituição, o que acarreta mudança nas disciplinas curriculares. Com a modificação desde a crescente onda de reivindicações do direito à escolarização, pelas camadas populares; vislumbrando-se a democratização da escola. Em conseqüência, já não são apenas os filhos da burguesia que ocupam as salas de aula, mas também os filhos dos trabalhadores. Com a ampliação de vagas e crescente demanda, ocorreu um recrutamento mais amplo, portanto, menos seletivo de professores, embora, esses já fossem oriundos da recém criada Faculdade de Filosofia, cuja formação contemplava desde o estudo dos conteúdos de língua e de literatura à pedagogia e didática.

Diante disso, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a serem outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto; ora é no texto

que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Os manuais didáticos também acompanham essa nova dimensão e começam a contemplar em seus constructos: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.

Esclarecemos que a fusão gramática-texto se deu de forma progressiva nesse período, como não poderia deixar de ser, ao considerar que ela vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. Nas aulas de Português a partir da década de 1950, gramática e seleta de textos integram um só livro; porém separados entre si, numa primeira metade a gramática, na outra metade a seleta de textos, denominada de antologia.

Na análise de Soares (2002), fusão seria, talvez, uma palavra pouco representativa do que, de fato, aconteceu nos anos de 1950 e 1960, em que havia predominância da gramática em detrimento do texto, o que perdura até os dias de hoje. Isso se explicaria pelo tempo considerável que a gramática ocupou espaço nas aulas de português, ou seja, desde a época do sistema jesuítico até as primeiras décadas do século XX, bem como pela lacuna deixada pela ausência das disciplinas: retórica e oratória; hoje buscando ser preenchidas por modernas teorias da leitura e produção de texto.

Os anos de 1970 e primeiros anos da década de 1980 condicionaram, como todas as demais disciplinas curriculares, mudanças circunstanciais na disciplina Português em decorrência da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação à época, a Lei nº 5.692/71. Podemos evidenciar que as mudanças anteriores se davam devido às adequações em meio às inquietações sociais; porém esta foi uma mudança interventiva por conta do governo militar instaurado em 1964, ou seja, o período de regime militar. A língua passa a ser tomada como instrumento para o desenvolvimento a serviço dessa ideologia: a denominação passa a ser *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Na década de 1970 surge, em decorrência da análise da língua à área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação; sendo substituída a concepção de língua enquanto sistema, segundo os estudos gramaticais; e a concepção de língua como expressão estética, conforme

prevalece inicialmente os estudos da retórica e da poética centradas em textos; para a concepção da língua como comunicação. Nesse sentido, a pragmática ganha espaço, visto que é enaltecido o estudo sobre o *uso* da língua e não mais o estudo *sobre* a língua, tampouco *da* língua. Daí, surgem inúmeros questionamentos sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos já passam a ser escolhidos não mais só com critérios de literariedade, mas também de uso social, noutros termos, pela sua intensidade nas práticas sociais, tais como: textos de jornais e de revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor, entre outros gêneros passam a conviver com os textos literários; amplia-se a concepção de leitura, como interpretação do texto verbal e não-verbal; a comunicação oral, outrora valorizada nas aulas de oratória, passa a ser valorizada com vista à comunicação no cotidiano. Assim sendo, pela primeira vez, surge a presença de atividades de enfoque da oralidade no cotidiano. Não obstante, as ilustrações e coloridos dos livros didáticos, levando alguns críticos a caracterizá-los como “Uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico” (SOARES, p.170).

A segunda metade dos anos de 1980 viu serem eliminadas as denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* e recuperada a denominação *Português* para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, por meio de medida do então Conselho Federal de Educação que respondeu aos constantes protestos da área educacional. Isso se deu por conta de não mais ter espaço a concepção voltada ao contexto político e ideológico da época em que surgiram tais denominações. Convém salientar que outro grande divisor de águas à época, referimo-nos aqui, à segunda metade da década de 80, era a efervescência das ciências linguísticas no campo do ensino de Língua Materna.

As ciências linguísticas foram inseridas nos currículos dos cursos de formação de professores a partir dos anos de 1960 – inicialmente a *linguística*, em seguida, a *sociolinguística*, ainda mais recentemente, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática* e a *análise do discurso*.

Percebemos que somente nos anos de 1980 é que há certa aplicação dessas ciências na escola. Sobre esse ponto, Soares (2002, p.170) se posiciona: “possivelmente este tempo considerável para incorporação se deu para amadurecimento dessas ciências no ensino universitário e na pesquisa que proporcionasse sua aplicação na escola, seja no ensino fundamental ou médio.”

A sociolinguística chega à escola trazendo discussões sobre a importância do entendimento das variações linguísticas, com vistas aos falares dos alunos de classes desprestigiadas, em detrimento da variante de prestígio que era legitimada, ou seja, o chamado “padrão-culto”; há de se considerar que toda essa inserção se deu por conta do processo de democratização que vivia a escola à época.

Outro aspecto interessante é no tocante aos estudos de *descrição* da língua portuguesa, haja vista que os estudos se restringiam à *prescrição*, conseqüentemente hipervalorizando a gramática do português escrito e desconsiderando a gramática do português falado. A partir disso, novas concepções que resultam numa nova concepção do papel e da função da gramática para fins didáticos. Faz-se um adendo, ainda, aos estudos dos aspectos fonológicos do português e seu confronto com os aspectos ortográficos na elevação da reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita.

Outro fator importante são os estudos desenvolvidos na vertente da linguística textual, com o intuito de ampliar essa nova concepção de ensino no tocante à função e natureza da gramática para fins didáticos. A discussão, nesse viés, circunda sobre a ruptura de fronteiras de ordem fonológica e morfossintática ao texto, a considerar aspectos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase. A origem dessa abordagem está centrada, de certa forma, na retórica e na estilística. A linguística textual traz uma nova maneira de conceber o texto, tanto no seu tratamento quanto no seu manuseio; bem como a consideração da oralidade e da escrita no ensino. Um dado novo é a incorporação da semântica a este campo de estudo, a fim de inserir uma nova maneira de lidar com a expressão e a compreensão nas modalidades oral e escrita.

Importante destacar os estudos atuais voltados à pragmática na disciplina Português; concomitantemente à teoria da enunciação e à análise do discurso; pois, por meio dessas concepções, a língua é vista de forma nova, noutras palavras, a língua é vista como enunciação e não apenas como comunicação, estabelecendo co-relação da língua com os sujeitos que dela fazem uso, a considerar suas condições sociais e históricas de utilização. Esse aspecto tem sido muito relevante aos estudos sobre o ensino da leitura, da escrita, das atividades de prática da oralidade, e até mesmo, do ensino da gramática.

Convém mencionar que não apenas as ciências linguísticas vêm trazendo novas orientações para a disciplina Português. Áreas como: a história da leitura e da

escrita, as práticas sociais de leitura e escrita e os usos e funções da leitura escrita em diferentes grupos sociais têm contribuído a entender o ensino da língua materna em perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas.

Em suma, possivelmente são essas contribuições que melhor caracterizam o ensino de língua materna na escola brasileira de hoje, embora percebamos que é um tempo muito recente, anos de 1980 e anos de 1990, para analisar e avaliar o impacto de tão numerosas e variadas ciências. Provavelmente, em alguns anos, teremos uma visualização mais límpida sobre a inserção e em que medida contribuíram as influências das ciências linguísticas, sociológicas e antropológicas no ensino de português na escola nas décadas mencionadas à atual (SOARES,2002).

Reconhecemos, outrossim, a grande contribuição dada pela presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa na escola, porém há de se discutir a necessidade de alguns ajustes nos cursos de formação de professores; bem como uma avaliação mais sistematizada dos livros didáticos dessa disciplina. Discussões nesse sentido privilegiam aspectos de ordem histórica para entendimento do ensino que se apresentam em determinados contextos situacionais nas mais variadas escolas brasileiras, sobretudo nas públicas; vislumbrando uma análise criteriosa da inserção da disciplina Língua Portuguesa em aversão à análise a-histórica e a-científica.

1.2 Por que aprender a escrever em Língua Materna? Quais são as vantagens?

Nesta seção, é apresentada a língua escrita em perspectivas sócio-cultural e linguística; suscitamos as concepções em torno da gramática normativa (prescritiva) e sua discriminação. Por fim, apresentamos um esboço de um modelo de produção de textos, com base em Meurer (1997); bem como, as relações leitor e texto nos processos contextuais de compreensão.

1.2.1 A perspectiva sócio-cultural da escrita

A prática da escrita está inserida diretamente num contexto sócio-cultural do indivíduo. É interessante perceber que no ato da produção escrita, os sujeitos, com base nas suas redes de relações sociais, envolvem o seu conhecimento linguístico

ao seu conhecimento de mundo, atribuindo seus valores, suas crenças, suas ideologias. Todo indivíduo interage verbalmente por meio de discursos, porém percebe-se que uma quantidade de pessoas, consideravelmente ainda baixa, faz essa ação de modo consciente. Na análise de Gnerre (2009, p.6):

Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Assim, concebemos o desenvolvimento da linguagem na ligação do desenvolvimento do indivíduo como ser social, nos seus relacionamentos e na cooperação com outras pessoas. As abordagens que primam por uma melhor adequação da concepção de escrita levam em conta esses fatores. Bazerman (2007, p. 110) nos aponta que:

[...] pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

O autor citado (op.cit) nos mostra o desenvolvimento da linguagem e o seu atrelamento à formação de *selves* sociais comunicativos e ativos. A tradição pragmatista americana encabeçada por George Herbert Mead e John Dewey viam o desenvolvimento da linguagem e a interação social como cruciais na formação do *self*, ou seja, do eu (BAZERMAN, op.cit.).

Essa abordagem nos faz perceber a interlocução entre a sociologia e a psiquiatria, cuja base está no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento social. Conceção essa que permite reconhecer em que medida a escrita se apoia sobre experiências profundamente pessoais do eu, ao mesmo tempo em que proporciona novas esferas em que o *self* pode se desenvolver em interação com os

outros. Esses postulados foram difundidos nas teorias do sociólogo Sapir e do psiquiatra Harry Stack Sullivan, juntamente com demais sociólogos de Chicago.³

Nesse sentido, há de se reconhecer que, embora parcialmente dirigidas por imperativos biológicos, as complexas trajetórias de vida e as transformações do *self* são profundamente limitadas, moldadas e propiciadas pelas oportunidades do ambiente social, cultural, econômico e material de cada um. Assim, o dinâmico modelo de desenvolvimento de Sullivan possui claras afinidades com a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1986) e com a noção de aprendizagem por expansão de Engestrom (1989) (BAZERMAN, 2007).

Diante disso, a linguagem assume o papel de principal ferramenta para a ação reflexiva. A linguagem é um meio de organização da aprendizagem e do pensamento, conforme as teorias de Sullivan e de Vygotsky. Para Sullivan (apud BAZERMAN, 2007, p.116):

O modelo de desenvolvimento [...], de pessoas aprendendo a agir (em boa parte por meio da linguagem) no cumprimento de necessidades em relações interpessoais – dentro de condições socioculturais específicas e relacionamentos particulares – permite-os considerar o papel da linguagem e do desenvolvimento do letramento sem nos prendermos a formas culturais e históricas particulares, tomadas como sendo naturais.

Esse enfoque nos faz entender o desenvolvimento da linguagem e do letramento do indivíduo com vistas aos fatores históricos e sociais a partir de sua experiência prévia e circunstâncias atuais do sistema comunicativo e das circunstâncias com que se está lidando.

Podemos afirmar que a escrita é um artefato retórico de antecipação de nossa audiência e do efeito das nossas palavras, gerando assim, reflexão na ponderação das nossas relações com os nossos ouvintes e com uma interpretação social das palavras que pronunciamos.

Há de se atentar, conforme os postulados de Sullivan (apud Bazerman, op.cit), que os indivíduos são permeados de *ansiedades* que os fazem travarem, rejeitarem ou se refugiarem das situações de escrita que lhes forem “propostas”. Destarte, o mencionado autor nos faz repensar o espaço ocupado pelas tensões da

³ Sullivan formou-se em 1937 no *Chicago College of Medicine and Surgery*, falecido precocemente, esse psiquiatra preocupou-se com o entorno social, isso fica evidente em sua obra póstuma *The fusion of Psychiatry and Social Science* (1964). Sua ampla reputação se deu aos sociólogos de Chicago devido à sua habilidade de comunicar-se com pacientes psicóticos.

escrita em determinados públicos com relação a outros. Enfim, concebe a prática da escrita como uma ação sociocomunicativa de recompensas a partir da integração com outros como integrantes de projetos sociais (BAZERMAN, 2007).

1.2.2 A perspectiva linguística da escrita

Concebemos o entendimento do processo de produção escrita a partir dos postulados teórico-metodológicos da Linguística Textual. Para tal, trataremos das suas tendências atuais, dando ênfase aos aspectos cognitivos no processamento discursivo.

Percebemos que em meados dos anos de 1970, houve indícios de uma abordagem diferenciada nos estudos do texto, na busca de um modelo cognitivo de compreensão do discurso. Diante disso, a Psicologia Cognitiva, em especial na área da Inteligência Artificial, possibilitou uma interdisciplinaridade cada vez mais crescente com os estudos discursivos. Essa tendência se mostra, atualmente, consolidada com base na incorporação dos conceitos e noções dos mais variados tipos de memória: semântica, de longo prazo e de curto prazo, memória episódica, dentre outras nos estudos da cognição.

Ao entrarmos em contato com os mais variados gêneros textuais/discursivos, acionamos os nossos conhecimentos prévios cuja importância é inegável no processamento de compreensão do discurso. Nesse viés, há um desdobramento desses conhecimentos em: linguístico, textual e de mundo; este último envolvendo o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de assuntos, e de situações sócio-culturais. Com base em Fávero (1991), explicitamos os modelos referentes a esse conhecimento de mundo, cuja organização se dá em forma de *frames*, *scripts*, *cenários* e *planos*.

Os frames são tratados como modelos globais que contêm o conhecimento equivalente sobre um conceito primário, ou seja, por meio de situações estereotipadas, recorrentes. Os scripts são planos estabilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas; são por isso convencionalizados e contêm, diferentemente dos planos uma rotina preestabelecida. Os cenários se referem ao conhecimento de ambiente e situações específicas que ajudam o leitor/ouvinte e/ou produtor na interpretação ou

criação do discurso, conduzindo-o a identificar pistas que auxiliam na intermediação da situação retórica percebida. Para melhor definirmos planos, buscamos os conceitos em Koch e Travaglia (1989, p.65): “são modelos globais de acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida. Além de terem todos os elementos numa ordem previsível, levam a um fim desejado.”

A Linguística Textual, doravante LT, surge no cenário dos estudos da linguagem para possibilitar um entendimento entre a comunicação linguística e a produção discursiva em geral, por não se darem em unidades isoladas, tais como: fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos (MARCUSCHI, 2008). Portanto, corroboramos com o autor no tratamento de texto como único material linguístico observável, noutros termos, há um fenômeno linguístico, de caráter enunciativo e não meramente formal, cuja análise se expande da frase à constituição da unidade de sentido. Há de se reconhecer que no início do surgimento da LT o foco era o desenvolvimento de uma gramática transfrástica, porém com o amadurecimento das concepções, percebeu que seria inadequado, ou mesmo impossível, identificar um conjunto de regras para uma boa formação do texto. Assim, o termo *gramática de texto* já não ocupa o mesmo espaço que outrora, pois as discussões sobre texto enaltecem a importância da ultrapassagem da análise da mera unidade formal de componentes para a efetivação da sua criação.

Nesse sentido, a visão assumida é de forma heurística, ou seja, no processo e não apenas no produto. Na visão de Marcuschi (op.cit.) a LT deve prestar serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos, visto que o texto ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Visualizamos algumas vertentes cujas posições são permeadas pela LT com uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua, ou seja, uma ação pragmática; consoante a essa primeira perspectiva temos a concepção de língua calcada nos processos sociocognitivos e não no produto; outro ponto a se observar é que a LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, demonstra aversão ao que faz a linguística clássica, pois não se limita ao campo de análise e descrição. Na análise de Beaugrande (1997), a LT dedica-se a domínios mais flutuantes e/ou dinâmicos, como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Assim, compreendemos essa teoria a

partir da análise da enunciação (processo) e não meramente do enunciado (produto).

Convém perceber que embora a LT se apresente como algo diferente da análise literária, retórica e estilística, ela mantém fronteiras tênues com estas, pois assume um caráter interdisciplinar dentro da linguística e para tal conta com métodos e categorias das mais variadas procedências. Em suma, não se pode tratar a LT com um único olhar, sobretudo, para o seu manuseio em sala de aula das mais diversas esferas e/ou segmentos.

1.3 As concepções de escrita e ensino

Reconhece-se o texto, diante dos estudos em voga da linguagem, não somente como categoria exclusivamente linguística, mas também psicológica e social. No viés psicológico, a linguagem é vista como forma de conhecimento ou cognição. No viés social, a linguagem assume o papel de instrumento de ação social, de interação do sujeito com o seu meio. Esses vieses se imbricam tanto no texto oral quanto no escrito, já que para nos comunicarmos buscamos vários tipos de conhecimentos para interação com outros sujeitos dentro de determinados contextos sociais. Por isso, dizemos que a produção e a compreensão textual envolvem fenômenos linguísticos e sociocognitivos.

Dessa forma, pretendemos discutir nesta seção, alguns princípios cabíveis a noção de texto e discurso para que, a partir disso, lancemos à nossa discussão um modelo de produção de texto baseado em Meurer (1997); em seguida, tratamos o contexto, a compreensão textual e o diálogo estabelecido entre o leitor e o texto. Por fim, há necessidade de evidenciarmos, dentre as inúmeras discussões sobre escrita e ensino, alguns postulados teóricos que consubstanciam a abordagem lançada ao nosso estudo.

1.3.1 Texto e discurso

Para iniciarmos essa discussão nos afinamos com as concepções postas por Foucault (1972), Kress (1989) e Fairclough (1992) apud Meurer (1997) e de Flower & Hayes (1981). Assim, entendemos que não vivemos como seres isolados, ou seja, cada sujeito é um agente social imerso numa rede de relações sociais que

acontecem em lugares específicos de agrupamentos sócio-culturais específicos, parafraseando Kress (1989) apud Meurer (1997). Ao se inserir em sua rede de relações sociais, esse sujeito entra em contato com os valores, os significados, as demandas, as proibições e até mesmo com as permissões desse grupo. Portanto, reconhece-se que grande parte dessas interações se dá pelo uso da linguagem.

Nesse sentido, corroborando com Meurer (1997), podemos dizer que *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; e *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Bakhtin (2003) postula que inexistente texto sem discurso, tampouco discurso sem texto. Nesses entornos cabe a ideologia, bem como a visão hegemônica de conceber o texto como exercício de poder de uns sobre outros. Assim, cada instituição tem os seus discursos de modo a encarar a realidade calcada em suas crenças. Consequentemente, a materialização disso se dá por meio de textos já que nos comunicamos e interagimos socialmente.

Segundo Bakhtin (2003), os indivíduos constroem textos não através do uso da língua apenas, mas a partir de internalização de outros tipos de textos já existentes. Ao mencionarmos o autor, concebemos, nessa abordagem, que tudo que alguém fala ou escreve possui um grau de intertextualidade ou de interdiscursividade com textos que já foram apresentados ao sujeito em ocasiões anteriores, pois toda forma de atuação da linguagem via atividade humana baseia-se na natureza do enunciado e na concepção de gêneros textuais. Destarte, percebemos que existe uma convencionalização nos variados tipos de gêneros textuais que impedem um uso aleatório da constituição linguística; noutros termos, impossibilitam o descompromisso com a forma composicional em que está inscrita o gênero textual. Por isso, dizemos que, ao escrever, o sujeito busca em sua produção uma adequação ao discurso institucionalizado da comunidade em que circula.

Ainda nas abordagens de Meurer (op.cit.), as exigências solicitadas ao sujeito produtor levam em conta as formas, funções e conteúdos específicos; carecendo ao escritor o domínio de um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição. Diante disso, percebemos o quão necessário se faz os sujeitos se apropriarem da forma composicional dos gêneros escritos, sobretudo os de tom opinativo. A escolha do gênero Artigo de Opinião como base empírica de análise das produções escritas dos estudantes se deu pela nossa forte convicção, em

consonância com os postulados teóricos da argumentação, que os sujeitos se assumem a partir do momento em que se entendem discursivamente e demonstram isso por meio da exposição de um ponto de vista.

Na abertura do capítulo sobre a teoria do processo cognitivo de escrita, Flower & Hayes (1981) citam Aristóteles na tradição retórica e na produção que vê o processo de produção como uma série de decisões e escolhas; mas os autores argumentam que não é tão fácil aceitar essa posição, a menos que o produtor esteja preparado para responder questões, ou seja, há uma querela sobre os critérios que comandam as escolhas e sobre os guias e decisões que os escritores fazem ao escrever.

Na visão dialógica da linguagem, concebemos o texto como sendo suscetível a mudanças dado o seu dinamismo. Isso nos assegura o reconhecimento de um possível modelo que poderia dar conta de tais exigências e que ao mesmo tempo, abre-se espaço para as rupturas e quebras de paradigmas, já que os discursos não são monolíticos. Bakhtin (2003, p.275) define os limites do enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva, asseverando que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão.[...]

Marcuschi (apud Koch, 2009) define essa ação como *intertextualidade intergêneros*, pois é um fenômeno que ocorre quando um escritor produz um gênero num formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente.

1.3.2 Esboço de um modelo de produção escrita

Apresentamos algumas discussões que possibilitam um modelo elaborado que consiste em módulos que se interligam apresentando processos e recursos envolvidos na produção de textos em sua arquitetura global (MEURER, 1997). O autor assim aplica na inclusão dos módulos: 1) fatos/ realidade; 2) história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; 3) parâmetros de textualização;

4) monitor; 5) representação mental de fatos/ realidade por parte do escritor. É diante desse emaranhado que o texto é visto como sendo produzido a partir da articulação de um conjunto de parâmetros de textualização. O processo, assim, pode ser apropriado de modo consciente ou inconsciente, ou seja, a partir da atuação do monitor no fluxo das operações mentais que levam à criação e reelaboração do texto escrito.

Nas palavras de Meurer(1997), o primeiro passo para a produção de um texto acontece por uma determinada motivação, a partir da interação dos componentes: 1) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da história discursiva individual de cada pessoa e 2) necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes discursos institucionais (MEURER, op.cit.). Levando em conta a motivação, espontânea ou imposta, na criação de um texto, o escritor inicia o seu trajeto de produção a partir de uma representação mental do(s) aspecto(s) dos fatos/realidades a que quer se referir. Esses significando quaisquer aspectos do universo, interior ou exterior ao escritor, seja real ou imaginário, sobre o qual o escritor carece se expressar e/ou desejar participar, em dado contexto, interferindo. Nos postulados teóricos desse autor, é impossível passar diretamente dos fatos à escrita (ou à fala), isto é, deve haver uma ligação mental entre fatos/realidade e a escrita (ou fala). As informações mentais não são apenas informações referenciais, mas dotadas de informações ideológicas, interligadas à história do escritor/ leitor, a discursos institucionais e a práticas sociais onde o texto se insere. A proposição que se tem no gênero Artigo de Opinião, por exemplo, é que ao argumentar em favor da sua tese o autor já passa a ser sujeito constitutivo linguisticamente do seu meio, independentemente, de ser aceita sua opinião ou não.

Reconhece-se, nessa abordagem, a ilustração da representação mental criada pelo escritor a partir de um controle de um monitor. Sendo que, o funcionamento do monitor depende dos conhecimentos, tanto explícitos como procedimentais, que o escritor tenha de fatos/realidade, dos discursos institucionais e das práticas sociais em geral. Corroboramos com o autor ao suscitar à adição de outros parâmetros, além da motivação, a evidenciar: objetivo do texto; identidade do escritor e da audiência, bem como as implicações relativas a questões de ideologia e poder à noção de imagem própria e de outros; tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social; o contrato de

cooperação e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura; relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo; coerência; consciência do que implica o ato de ler. Entendemos assim, que esses procedimentos podem se fazer presentes em maior ou menor evidência de consciência na composição de um texto.

As discussões apresentadas dialogam com as abordagens de Flower & Hayes (1981), pois apresentam os retóricos Lloyd Bitzer e Richard Vatz como debatedores de questões sobre a ocorrência do discurso como resposta a uma situação retórica. Vatz (apud Flower & Hayes, op.cit.) clama que a resposta do falante, e até mesmo da situação retórica, são determinadas pela imaginação e arte do falante. Os autores anteriormente mencionados ainda trazem, por fim, James Britton (1975) nos seus questionamentos no oferecimento de uma resposta linguística, discorrendo que as escolhas sintáticas e lexicais guiam o processo.

Um ponto de evidência em Flower & Hayes nas suas discussões é a interrogação entre as forças despendidas no ato de produção, ou seja, as proposições, relações, exigências e linguagem, se trabalham em elegância, coordenação harmoniosa ou como forças competitivas disputadas pelo controle. Acrescentam ainda ao seu pensamento que a melhor forma para responder essas questões – para realmente entender a natureza das escolhas retóricas em bons e pobres produtores – é seguir a linha de James Britton e voltar a atenção para o processo de escrita em si (op.cit.).

A teoria do processo cognitivo de Flower & Hayes (op.cit., p.929) está pautada em quatro pontos-chave:

- 1- O processo de escrita é melhor entendido como um lugar de processos de pensamentos distintos que os produtores orquestram ou organizam durante o ato de produção;
- 2- Esses processos têm uma hierarquia, altamente embutida na organização em que algum processo dado pode ser embutido no interior de algum outro;
- 3- A ação de produção por si é um processo de pensamento direcionado-objetivo, guiado pelo próprio desenvolvimento do sistema de objetivos do produtor;
- 4- Produtores criam seus próprios objetivos de duas formas: pela geração de objetivos de alto nível em consonância com o suporte de sub-objetivos que incorporam o senso de desenvolvimento da proposta do produtor, e então, às vezes, pela mudança dos objetivos principais ou mesmo estabelecendo a inserção de outros novos baseados na aprendizagem da sua ação de produzir.

A descrição do primeiro ponto-chave engendra os demais visto que estes foram, de certa forma, contemplados no início desta seção nas teorias de Meurer. Então, para muitos o primeiro ponto-chave, ou seja, a escrita sendo mais bem entendida como espaço de processos de pensamentos distintos que o produtor orchestra ou organiza durante a ação de produzir, é vista como autoinstrutivo e ainda é marcado pelo contraste com o nosso paradigma atual de produção: a fase do processo modelo. Essa familiar metáfora, ou modelo, descreve o processo de produção como uma série de fases lineares separadas no tempo e caracterizada pelo gradual desenvolvimento do produto escrito. Os melhores exemplos de fases de modelos são: Pré-produção, Produção, Refacção, modelo de Gordon Rohman (1965); e a Concepção: Inculcação, Produção, modelo de Britton et al (1975) (FLOWER; HAYES, 1981).

Na visão de Flower & Hayes não há dúvidas quanto à validade da Pré-produção a fim de melhorar o ensino da produção pelo chamamento de atenção para o planejamento e descoberta como partes legítimas do processo de escrita. Porém, evidencia-se o levantamento de muitas questões quanto à validação dessa fase de modelo linear, dentre elas: se essa fase de modelo realmente representa um acurado ou descrição útil do processo de produção em si. Para os autores, a Pré-produção é a fase anterior às palavras emergirem no papel; a Produção é a fase em que um produto está sendo produzido; e a Reescrita/Refacção é o retrato final daquele produto, ou seja, o retoque. É interessante salientar que ambos, senso comum e pesquisas, apontam-nos que produtores constantemente planejam e revisam o que eles compõem (SOMMERS, 1978 apud FLOWER & HAYES, 1981). Além do mais, as maiores distinções dos modelos de fases se fazem entre as operações de planejamento, produção e revisão podendo seriamente distorcer como essas atividades operam. Na exposição de Sommers (1980), a revisão é tratada pelos produtores hábeis/ competentes não como um processo de reparo de fim de linha, mas como um processo constante de *reesing* que acontece no momento que esses sujeitos produzem.

Por outro lado, surge a teoria do processo cognitivo de escrita na representação da ruptura ao modelo tradicional de fases, nas abordagens de Flower & Hayes (1981, p.931):

[...]no modelo de fases as unidades principais de análise são os *estágios* de complementação que refletem no crescimento de um produto escrito, e essas fases são organizadas em uma sequência ou estrutura *linear*. No modelo da teoria cognitiva, as maiores unidades de análise são os processos mentais elementares, como o processo de geração de ideias. Esse processo é apresentado com uma estrutura *hierárquica* em que a geração de ideia é um sub-processo de planejamento. Além disso, cada uma dessas ações mentais podem ocorrer em algum momento do processo de produção. (grifo dos autores)

Reconhecemos que um dos pontos enfocados nesse debate é a comparação das estratégias de produção entre bons e pobres produtores. A palavra modelo pode carregar uma configuração linear, porém a aplicabilidade desse vocábulo às discussões sobre as práticas de produção textual suscita uma metáfora para um processo, ou seja, um modo de descrever algo, como o processo de produção, que recusa ainda se amparar como um retrato fidedigno de todas as realidades. Na visão de Flower & Hayes, como uma hipótese sobre um sistema dinâmico, ele atende à descrição de partes do sistema e como eles trabalham juntos, portanto, modelar um processo começa como um problema no seu próprio desenho.

Enveredamos por teorias cuja preconização se pauta na melhor forma para modelar um processo de escrita e é por meio do estudo de um produtor em ação que concebemos as diversas formas para efetuar tal análise. Contudo, a análise introspectiva no ato da produção escrita é notoriamente inapropriável. A análise de protocolos tem sido sucessivamente usada para estudar outros processos cognitivos (HAYES, 1978; SIMON; HAYES, 1976 apud FLOWER & HAYES, 1981). Pois, conforme exposição dos autores, os protocolos se diferenciam dos relatos introspectivos, pois capturam uma recordação detalhada do que está acontecendo na mente do produtor durante a ação de produção em si.

Nessa abordagem, é suscitado que o ato de escrever envolve três elementos principais: a atividade ambiental, incluindo tudo aquilo que está no entorno do produtor; sua memória de longo prazo; e o processo de escrita em si. O primeiro trata do problema retórico ou assinatura e eventualmente incluindo o desenvolvimento do texto em si. O segundo elemento contempla o que o produtor tem guardado como conhecimento, ou seja, não apenas do tópico, mas da audiência e dos vários planos de escrita. O terceiro elemento é o modelo que atende ao processo de produção escrita em si, especificamente o processo básico de

planejamento, tradução e revisão que estão sob o controle de um monitor (FLOWER & HAYES, 1981).

O problema retórico nessa concepção é o elemento mais importante no começo da produção. Na teoria, esse problema é algo muito complexo, pois ele inclui não somente a situação retórica e a audiência que se propõe ao outro para escrever, mas também os objetivos próprios (pessoais) do produtor na produção. Consideremos assim, como a forma utilizada pelas pessoas na escolha da definição de um problema retórico pode variar significativamente de escritor para escritor.

Com base nessa discussão, concebemos a motivação como fator imprescindível à produção de textos, com base na história discursiva do escritor e dos discursos institucionais. Convém salientar que mesmo os sujeitos estando inseridos em contextos equivalentes, seus discursos são pautados em diferenças individuais, já que cada um selecionará diferentes aspectos e os processará, de diferentes modos, às práticas sociais a que lhe for exposto. Nessa perspectiva, seus discursos podem ser vistos de modos divergentes.

Outro dado a considerar no processo de produção textual, é a presença dos inibidores, ou seja, o que pode atuar em conjunto ou separadamente para a dificuldade ou impossibilidade de criação textual. Dentre eles, a reconhecer: a falta de uma representação mental clara dos fatos/realidade sobre os quais deseja tratar; falta de habilidade de determinar pontos de focalização e/ou como tais pontos se inter-relacionam; falta de planejamento e interligação dos vários pontos de focalização antes de iniciar sua produção e por fim conduzir a produção textual por uma linha que atenda ao objetivo do gênero textual e à prática social cujo texto deverá exercer a sua função. Por isso, a importância de estudos desse tipo para que os professores possam se apropriar desses enfoques no auxílio de seus alunos nas produções textuais, visando superar tais dificuldades.

Diante do exposto, entendemos o quão importante se fazem situações autênticas de produtividade textual, ou seja, a relação com a realidade psicossocial dos alunos deve estar presente em seu cerne. Consideremos que quando não se tem o que dizer, qualquer processo, roteiro ou técnica é insignificante no auxílio das produções textuais dos alunos. Nesse viés, o estudo dos gêneros textuais permite aos estudantes da educação básica ou superior a aquisição de habilidades linguísticas e comportamentais as mais diversas para que assim possam usar o

gênero a favor do propósito discursivo. Dialogamos com Bakhtin (2003, p.283) ao provocar:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

É com esse intuito que vemos que o ensino diretivo dos gêneros textuais nas práticas de sala de aula merece uma atenção especial de tratamento para que os sujeitos se apropriem dos diversos aspectos constitutivos dos diferentes textos, conseqüentemente, possam usá-los nas várias esferas de atuação humana.

1.3.3 As práticas de produção textual na escola e na universidade

Discorreremos neste tópico sobre algumas concepções de língua com vistas à produtividade textual nos espaços escolares básico e acadêmico. Reconhecemos a pertinência desse tratamento discursivo em meio a inúmeras e recorrentes concepções sobre a produção de gêneros escritos nesses espaços. Para tal, lançamos abordagens de Antunes (2003, 2009), Geraldi (2005) e Kaufman; Rodrigues (1995) no intuito de gerarmos uma reflexão em prol das visões interacionista e retórico-discursiva para o ensino de língua materna.

Concebemos a escola como uma das agências sociais formadoras da cidadania. Assim, percebemos, diante das falas de alguns professores e de algumas autoridades da área, que os alunos apresentam baixos índices de desempenho em leitura e escrita em contato com os gêneros escolarizados nos mais variados níveis de escolarização. Essa situação, ora apresentada, contempla discussões diacrônicas de algumas práticas de leitura e escrita nos ambientes escolares ao longo dos tempos.

Antunes (2003) nos alerta que para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, por meio de contato com textos orais e escritos, é necessário levar os alunos a práticas discursivas as mais diversas, de acordo com as situações em que se inserem. A autora analisa que a escola por muito tempo concebeu o ensino de língua materna de forma passiva, ou seja, com evidência a um mutismo, fazendo com que os sujeitos ficassem calados, apáticos. Esse fato se

deu para atender às necessidades daquela época, já que o modelo de escola apresentado era sinônimo de passividade e, conseqüentemente, suas práticas reproduziam aspectos desvinculados do social, do cultural e do político. Na análise dessa autora: “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida.” (2003, p.20).

Atualmente, diante da grandiosa contribuição das ciências da linguagem e com o advento da Linguística Textual, as discussões giram em torno do sujeito leitor e produtor de textos a fim de despertar-lhe uma melhor desenvoltura em sua competência linguística. Os chamados textos escolarizados dão espaço a textos autênticos, cujo principal enfoque é o seu uso social, parafraseando as palavras de Kaufman e Rodrigues (1995). Essas autoras abordam sobre a necessidade de trânsito entre os textos didatizados e os autênticos.

Antunes (2003) faz uma análise sobre algumas atividades recorrentes em torno da escrita, ainda em voga. Nesse viés, destacamos: a não-interferência decisiva do sujeito aprendiz no processo de aquisição da escrita, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; em seguida, o conceito de que escrever bem é atender a determinados moldes ortográficos; o ponto seguinte versa uma prática de escrita desvinculada da sua real função social, sem qualquer valor interacional, de autoria e de recepção; por fim, uma escrita desprovida de planejamento e de revisão não levando em conta o que se diga e como se faz.

Esses aspectos levantados nos fazem pensar o quanto a escola priorizou em suas práticas produções sem nenhum pretexto, sem nenhum leitor, sem destinatário algum e ao mesmo tempo sem referência. Consoante a uma perspectiva social de tratamento dos textos, os gêneros precisam ser apresentados e/ou reiterados aos sujeitos, conforme sua função exercida socialmente, pois a linguagem deve ser utilizada a favor de cada gênero textual.

Corroboramos ainda com Antunes (2003, p.53) no chamamento da nossa atenção para:

[...] apenas a fala informal não pode servir de suporte para o desenvolvimento da compreensão de como acontece a escrita de textos formais. Ou seja, só pelo contato com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal. Conseqüentemente, só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito.

Nesse sentido, a escola e/ou a universidade (prioritariamente a primeira por iniciar o processo de letramento no indivíduo) deverá (ão) proporcionar um contato do sujeito com textos das mais variadas esferas de atuação visto que é no despertar da autenticidade que se reforça a ideia de autoria. Para Geraldi (2005), a atribuição do termo linguagem deve considerar a subjetividade, ou seja, a relação entre linguagem, funcionalidade, intersubjetividade e o papel mediador do homem com o mundo. Conseqüentemente, as práticas de produção textual, levando-se em conta os postulados aqui percorridos, não se limitariam a uma mera higienização textual, cujos aspectos gramaticais e ortográficos continuam ocupando um espaço privilegiado nas aulas de língua materna.

Em suma, a visão pragmática de língua deve estar presente nas aulas para que tanto professor quanto aluno se sintam motivados para perceber, nos dizeres de Antunes (2009, p.216): “uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana.”

1.4 A noção de gênero e a sua contribuição para o ensino da escrita

Nesta seção, apresentamos as concepções de gêneros textuais/discursivos a partir do seu conceito nas abordagens sócio-históricas e retórico-discursivas; esta última sendo tomada como fio condutor do nosso objeto de estudo. Discorreremos sobre o surgimento de alguns gêneros em detrimento do desaparecimento ou transmutação de outros; bem como os limites entre gênero e tipo textual, visto que há uma necessidade de travarmos essa distinção por conta de algumas abordagens ainda apresentarem essas categorias como se tivessem a mesma base conceitual.

1.4.1 Gêneros textuais como práticas sócio-históricas e discursivas

Constata-se que os Gêneros Textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, sendo eventos sócio-discursivos, uma vez que se empregam nas mais variadas situações comunicativas e em qualquer contexto discursivo, observando sua dinamicidade, pois não sendo instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, possibilitam toda uma mobilidade e uma transmutação ao mesmo tempo. Nesse sentido, consideremos a infinidade de

gêneros atuais existentes dadas às mudanças tecnológicas se comparados com outras épocas; tomando por base o universo tecnológico onde estamos imersos.

Reconhece-se que os povos predominantemente de culturas orais, ou seja, muitos de culturas ágrafas, desenvolveram um conjunto limitado de gêneros; contudo, com a criação da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicaram-se os gêneros, sobretudo os *gêneros textuais escritos*.

Atualmente, a denominada cultura eletrônica abre as possibilidades para uma nova demanda de outros gêneros textuais escritos e orais, pois além da sua necessidade, essa cultura também é marcada pelo dinamismo e multiplicidade.

Os gêneros se desenvolvem mais com características comunicativas e institucionais que propriamente por suas particularidades estruturais e linguísticas, caracterizando-se por seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos permeados como práticas sócio-discursivas, cuja aparição e, conseqüentemente, desaparecimento são evidentes.

1.4.2 Novos gêneros e aparições anteriores

Evidencia-se que os últimos dois séculos do século XX impulsionaram a proliferação da infinidade de gêneros presentes existentes da nossa cultura, sejam na manifestação e circulação através da modalidade oral e/ou escrita. Diante disso, fez-se necessário o uso e a presença dos gêneros em inúmeras formas de comunicação pela linguagem humana, visto que surgem novas formas discursivas, tais como: editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, videochamadas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais, artigos de opinião e assim por diante. Criando interdependência com outros gêneros já existentes, ou seja, como suscita Bakhtin, 1997 (apud Marcuschi, 2002), uma transmutação de gêneros.

Reconhecemos que alguns gêneros que circulam na trivialidade não são tão *novos* assim; pois se discute as similaridades do telefonema com a conversação em sua preexistência; reiterando-se a relação existente com o uso da linguagem como tal. Abre-se o leque para análise das semelhanças e *dessemelhanças* entre as modalidades, desfazendo-se ainda mais as suas fronteiras, já que a língua tinha um tratamento linear, isto é, assumia-se uma abordagem estruturalista.

Embora as modalidades de uso da língua tenham formas comunicativas próprias, elas mantêm certo hibridismo. A linguagem dos novos gêneros se torna cada vez mais plásticas, no caso da publicidade, enaltece-se os aspectos da Semiótica; identificando os seus objetivos comunicativos, em outras autorias chamadas de propósitos comunicativos (MARCUSCHI, 2002). Portanto, sua definição se dá por aspectos sócio-comunicativos e funcionais e não por estruturação ou mera análise linguística, porém, a bem da verdade, não despreza a forma. Conseqüentemente, tem-se no suporte textual, ou como alguns preferem chamar de portador textual, o seu verdadeiro definidor, desencadeando a classificação do gênero.

1.4.3 Limites entre gênero e tipo textual

Há certa convergência do senso comum sobre essas duas categorias de estudo do texto: tipo textual e gênero textual, possivelmente por seus estudos em nosso país serem recentes. Isso, talvez, se deve por seus estudos terem sido disseminados somente a partir de meados da década de 1980 e com maior presença na década de 1990. Portanto, numa conceituação simples, porém sem nos tornarmos simplistas, dizemos que: gênero textual é a materialização discursiva impregnada de conteúdo temático, estilo e forma composicional dados os seus propósitos; enquanto tipo textual é a categoria micro-estrutural que compõe essa materialização, noutras palavras, são os períodos sintagmáticos que desencadeiam o que engendra o propósito comunicativo do gênero, carecendo perceber em alguns gêneros textuais escritos uma certa heterogenização tipológica, nos afinando com a definição dada por Marcuschi (2002, op.cit).

Bakhtin, 1997 e Bronckart, 1999 (apud Marcuschi, 2002) tratam da impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser por um determinado gênero. Nessa perspectiva, assume-se a visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva. A língua não é vista como espelho da realidade, nem como instrumento de representação dos fatos. Constitui, também, a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo, logo, as hipóteses sociointerativas da língua, sustentam-se como formas sócio-discursivas.

Distinção entre gênero e tipo textual, segundo Biber, 1988; Swales, 1990; Adam, 1990; e Bronckart, 1999 (apud Marcuschi, 2002). Entende-se tipo textual

como uma composição de natureza linguística, abrangendo meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo; enquanto que gênero textual é uma expressão propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que são encontrados na vida diária, definidos pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Acredita-se que hoje tenham catalogados mais de 4.000 gêneros [em conformidade com alguns estudos linguísticos alemães], constituindo-se numa infinidade. Esses gêneros circulam num domínio discursivo, ou como trata Bakhtin (2003), em uma dada esfera de atuação humana. Acrescentamos aqui os mais variados domínios: jornalístico, acadêmico-científico, interpessoal, autoajuda, lazer, didático, etc., onde circulam a infinidade de gêneros textuais existentes.

É importante perceber que os gêneros não são atividades formais, mas sim entidades discursivas, uma vez que apresentam características relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos, a considerar o seu contexto. Bakhtin (op.cit, p.282) trata que:

Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos.

É com essa assertiva que entendemos quando o autor aborda que em termos práticos, nós empregamos os gêneros de forma segura e habilidosa, porém em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

1.4.4 Algumas observações sobre os tipos textuais

Provavelmente a aproximação entre gênero e tipo de texto, como sendo a mesma coisa, se deu por conta da terminologia utilizada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, sendo equivocadamente empregada de forma indistinguível. Em geral, um texto é tipologicamente variado, ou seja, heterogêneo. Há de se perceber isso numa carta pessoal, por exemplo, cuja constituição de suas estruturas linguísticas convergem a certa hibridização tipológica.

Os tipos textuais com observação baseada em Werlich, 1973 (apud Marcuschi, 2002) apresentam a base temática do texto representada, ou pelo título ou pelo início do texto, como adequada à formulação da tipologia.

Para o caso do ensino, pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das sequências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os estudantes apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar as relações entre as sequências. Consideremos que os diversos gêneros sequenciam bases tipológicas diversas, como trata Bakhtin em seus estudos: a escola deverá aproveitar os *gêneros primários* que o sujeito traz consigo, para apresentar-lhe os *secundários*, aqueles de circulação prática na escola e conseqüentemente funcional em sua vida social, grafocêntrica.

1.4.5 Observações sobre os gêneros textuais.

Tomando como base Bakhtin (2003) em sua definição de gêneros como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana; definindo-os não como características linguísticas e sim sócio-discursivas. Bem como, Bronckart, 1999 (apud Marcuschi 2002) no tratamento da apropriação dos gêneros como sendo um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Percebemos a tamanha necessidade de tratarmos das várias funções que a comunicação humana exerce, bem como, a materialização e convencionalização do discurso humano por meio dos gêneros textuais. Há de se atentar para uma abertura do estudo com os gêneros textuais a partir de uma visão diacrônica da língua.

Os gêneros sempre estiveram presentes na cultura ocidental, especialmente os gêneros literários, mas não é mais assim, segundo Swales (apud Marcuschi, 2002, p.30): “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” Por isso existe a noção de gênero em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Folclore, Retórica, e, evidentemente, na Linguística.

A autora Ursula Fix, 1997 (apud Marcuschi 2002) nomeia *intertextualidade intergêneros* para designar o aspecto da hibridização presente em alguns gêneros. Essa terminologia também é contemplada por Koch e Elias (2007).

Para Bakhtin (2003), as três principais características dos gêneros são: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo, estando indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e sendo igualmente determinados pela especificidade de um campo de atuação. Na análise de Bakhtin, houve um espaço ocupado por muito tempo no estudo dos gêneros como caráter estritamente literário e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm como esses uma natureza verbal (linguística) comum.

Desde a Antiguidade se estudavam os gêneros retóricos, sendo que já se dava mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, a tais momentos, a exemplo como suscita o próprio Bakhtin, como a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado, sobre a conclusibilidade verbal específica do enunciado à diferença da conclusibilidade do pensamento, etc (BAKHTIN, 2003).

A respeito da conceituação dos gêneros primários e secundários a teoria bakhtiniana é incisiva em salientar que não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Chama-nos a atenção para a importância de se atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), não se tratando de uma diferença funcional (BAKHTIN, 2003). Reconhecemos nessa abordagem, conforme os postulados do autor, que os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, noutros termos, reconhecemos que os gêneros secundários, em sua maioria, precisaram, antes de tudo, terem sido primários.

Logo, evidenciamos a importância de entendermos o enunciado numa visão diacrônica da língua, a fim de se fazer um estudo mais apurado sobre as mudanças ocorridas em determinado tempo e espaço; bem como um adendo no tocante aos estudos voltados à linguagem e à ideologia. Bakhtin (op.cit.) debate a importância do entendimento da noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados, isto é, dos diversos gêneros do discurso. Esse autor critica o desmerecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística já que podem deformar a historicidade da investigação e debilitar as relações da língua com a vida.

Para Eija Ventola (apud Marcuschi, 2002, p.32) “os gêneros são sistemas semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captadas por comportamentos linguísticos mediante os registros.”

Para Miller (1984) os Gêneros se definiriam como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (apud MARCUSCHI, 2002, p.32).

1.4.6 A concepção de gênero como ação social

Os gêneros retóricos têm sido definidos pelas semelhanças nas estratégias ou formas nos discursos, pelas semelhanças nas audiências, pelas semelhanças nos modos de pensar, pelas semelhanças nas situações retóricas, gerando assim certo problema a uma análise teórica, bem como a uma análise crítica (MILLER, 2009).

Um estudo crítico do gênero considera um distanciamento entre o leitor e o texto, ou seja, esse estudo é concebido de forma reduzida a regras, ao formalismo. Em contraponto, uma preocupação na teoria retórica é fazer do gênero um conceito classificatório estável, enquanto que a outra é assegurar a validade desse conceito de modo retórico. Para Miller (2009), o estudo de gênero é válido não porque pode permitir a criação de algum tipo de classificação (nas palavras da autora: algum tipo de taxonomia), mas porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos da retórica que outras perspectivas não o fazem. Portanto, a ação é a base argumentativa do estudo dessa autora, e não a substância ou a forma do discurso.

A teoria de gênero como uma ação social engendra o conceito retórico de gênero na funcionalidade, ou seja, a convencionalização cuja utilização é aparente ao estudo do gênero. Nesse sentido, a ação retórica corresponde a uma situação e a um motivo, seja simbólica ou não, é interpretável a partir do contexto de situação e pela atribuição de motivos. Miller (op.cit.) discorre sobre os termos “motivo” e “situação” com base nos postulados de Kenneth Burke, já que esta conceitua um gênero não por uma série de atos em que certas formas retóricas fazem recorrência, mas pela constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna em sua composição.

Partindo desses pressupostos, reforçamos a premissa que os retores (interlocutores) atendem a demandas recorrentes, cuja convencionalização fica

evidente, dados o motivo e a situação retórica. Os estudos aristotélicos descrevem a retórica em três tipos: o deliberativo, o jurídico e o epidíctico, encontrando neles a fusão de forma e substância baseada na situação, com suas características e metas. Diante disso, a concepção de gênero assume um caráter pragmático, isto é, retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito. Essas discussões afinam a defesa conceitual de Miller, cuja primeira explanação sobre essa abordagem foi em 1984⁴, às concepções de Campbell e Jamieson.

Podemos assim entender que as visões da crítica retórica na intenção de fornecer um sistema taxonômico no tratamento do gênero, caem em desinteresse pelos estudiosos do gênero enquanto ação retórica, visto que os aspectos da realidade evoluem socialmente e para tal é necessário uma adequação ao atendimento das novas demandas. Nas palavras de Campbell e Jamieson (apud Miller, 2009, p. 25): “O crítico que classifica o artefato retórico como genericamente semelhante a uma classe de artefatos semelhantes identificou uma subcorrente da história em vez de ter compreendido um ato isolado no tempo.” Isso trata da importância de uma aliança entre os estudos diacrônicos e sincrônicos, sendo que o primeiro se mostraria favorável à percepção da evolução do gênero ao longo dos tempos, enquanto que o último se limitaria a um dado contexto situacional a fim de travar um estudo minucioso do gênero naquela determinada época.

Estabelecemos um diálogo afim aos conceitos supracitados, pois assumimos o conceito de gênero como uma necessidade de resposta às mais variadas demandas sociais; conseqüentemente, sua recorrência emite uma convencionalização em detrimento do uso frequente de fatores comuns.

Reconhecemos em muitas das discussões sobre gênero enquanto categorização retórica, uma crítica aos moldes adotados quanto ao tratamento desse tipo enunciativo de discurso, na literatura e na escrita (em especial nesta última), como mera classificação dos elementos formais, isentando assim, uma análise pragmática. O estudo dos gêneros textuais deveria ter como foco não apenas um olhar voltado apenas à análise linguística, mas também a uma investigação da forma interna de fatores como: a atitude do retor, o seu tom, os propósitos revelados nos detalhes textuais.

⁴ **Genre as social action.** *Quartely Journal of Speech* 70, p. 151-176.

Diante disso, Miller (2009) sinaliza que o termo gênero na retórica seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, uma classificação baseada na prática retórica, conseqüentemente, aberta, em vez de fechada e organizada em torno de ações situadas, ou seja, pragmáticas. Assim, levando em conta a trivialidade de discursos, seja na esfera cotidiana ou acadêmico-científica, não podemos subcategorizar o estudo dos gêneros, já que sua base é a retórica, e para tal deve-se perceber o contexto situacional onde esses discursos emergem e para que fins.

No que concerne ao entendimento dos gêneros como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes em determinada cultura, e reconhecendo o componente semiótico presente na percepção dessas situações, Silveira (2005, p.83) analisa as concepções de Miller evidenciando:

[...] Miller defende que, na prática discursiva, nós aprendemos a agir retoricamente através do uso de tipos de discurso socialmente adequados aos vários contextos e circunstâncias da vida: é como se as situações recorrentes “convidassem” a utilizar um determinado tipo de discurso. Assim, afirma a autora, o que nós aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou outra coisa parecida; nós aprendemos a entender as situações e a elas reagir conforme os padrões culturais da comunidade, ou seja, “os gêneros servem como chaves para o entendimento do como participar em ações da comunidade.

Com base nesse excerto, reforçamos o que havíamos debatido anteriormente, que a dimensão do uso da linguagem se dá em razão dos propósitos comunicativos, isto é, por meio das percebidas convenções sociais.

1.4.7 John Swales: uma proposta sócio-retórica para o estudo de gêneros textuais

A proposta de John M. Swales se volta a aplicações em análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Seu nome é evidenciado nas abordagens que tratam do *English for Specific Purposes (ESP)*⁵. Suas pesquisas visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem-sucedido as características do gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

⁵ Inglês para fins específicos.

Swales tem trabalhos variados sobre a análise formal e discursiva de gêneros variados. Um dos pontos que nos chama a atenção é, segundo Herais e Rodrigues (2005), seu enfoque mais concentrado no ensino e um conhecimento mais aprofundado por meio de pesquisa. Destacam-se, para ilustrar esses elementos, duas publicações do autor: *Academic for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (1994); e *English in Today's Research World: a Writing Guide* (2000) em co-autoria com Christine B. Feak. Nesta última publicação, especificamente, os autores esclarecem a abordagem de estudo de gêneros calcada na consciência retórica. Recomendando-se, para tal, uma micro-análise de linguagem e discurso como meio de examinar as suas áreas disciplinares. Nesse trabalho de pesquisa, os leitores (sujeitos aprendentes) fariam uma análise de um trabalho de pesquisa em sua área e identificariam todos os elementos informais encontrados. A imersão a esse trabalho poderia despertar-lhes uma consciência retórica, conforme Swales e Feak (2000) (apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, op.cit.).

Evidenciamos em Swales uma análise linguística e discursiva, já que revela, em primeiro plano, muito da construção do texto para *a posteriori* investigar as práticas sociais, ancoradas na academia e no profissional, para determinação das escolhas linguísticas na configuração do texto. A preocupação do autor centra-se na pesquisa e no binômio: ensino-aprendizagem de inglês (ESP); bem como sua abordagem se norteia pela preocupação com o ensino de produção de textos.

1.4.7.1 Aportes teóricos de gênero textual nas fontes de Swales

A tônica presente nas discussões de Swales é que o texto não pode ser visto e interpretado apenas por meio de análise de elementos linguísticos, mas pelo seu contexto. Diante disso, o autor se volta ao conceito de gêneros por acreditar que o conhecimento do gênero, emana conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, sendo uma ferramenta primordial para quem trabalha com textos em situações profissionais. Sua visão se torna eclética nas discussões sobre gêneros, o que lhe leva a ter um tom de originalidade por sua integração proveitosa (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Uma das discussões contempladas em Swales é a dimensão de propósitos comunicativos da linguagem, isto é, as necessidades que os aprendizes (*interlocuto-*

res) buscam utilizar no seu processo de interlocução. A análise do discurso constitui mais uma influência nas abordagens do autor, pois explora a necessidade de análise dos aspectos da estrutura temática, a coesão, a coerência, e os macropadrões de discurso (problema-solução, tópico-restrição-ilustração). Nesse sentido, há vantagens para o processo ensino-aprendizagem quando se lança mão de uma análise direta de cada texto, explorando a estrutura temática e os outros elementos textuais.

Clifford Geertz é definido por Swales (1990, p.20) como “o antropólogo cultural mais carismático do mundo.” Para ilustrar a predicação, Swales percebe na obra de Geertz a pertinência e a adequação de uma perspectiva antropológica. Para o antropólogo, uma categorização pode esclarecer as diferenças geralmente observadas entre áreas distintas, mas entende que o importante é que as diferenças representam formas de conhecimento do mundo (SWALES, op.cit.). Assim, o autor percebe que o antropólogo propõe a ideia de especificidade do conhecimento, visto que há uma imbricação entre ambiente e àqueles que produzem o saber.

1.4.7.2 O gênero textual na perspectiva de Swales

Interessante perceber o cuidado que Swales tem na definição de gênero, já que falta clareza à definição, segundo esse autor. Uma das discussões elevadas por ele é que gênero é tratado na escola como fórmula textual, ou seja, o gênero é visto como algo não produtivo do ponto de vista do ensino, conseqüentemente isso acarreta algumas críticas.

Consoante Hemais; Biasi-Rodrigues (2005), Swales se vale de quatro perspectivas teóricas para balizar a sua visão acerca dos gêneros, a perceber campos distintos de saberes. Inicialmente, o autor elege a cultura popular ao tratamento com os gêneros, isto é, o folclore. Para ele, nesse campo de saber, encontra-se uma classificação de gêneros, assim, tem-se uma ferramenta de pesquisa que permite arquivar os textos. Em seguida, o autor observa que a classificação emanada pelos estudiosos de folclore versa a consideração sobre os *tipos ideias* e não textos reais, os quais podem se desviar do ideal. Sequencialmente, outra abordagem dos gêneros de folclore enfoca as formas, cuja permanência é evidente, porém existem ocorrências que influenciam seu papel na sociedade. Não obstante, nesse sentido, a abordagem sociocultural dos gêneros do

folclore, cujo manuseio é feito pela atenção às necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais. Diante disso, é de suma relevância perceber como a comunidade entende os gêneros. Pressupostos de Swales com base nos folcloristas:

(a) classificar os gêneros pode ter alguma utilidade em termos de oferecer uma tipologia;

(b) uma comunidade percebe e entende os gêneros textuais como meio para alguma finalidade;

(c) a percepção que a comunidade tem sobre como interpretar um texto é muito valiosa para o analista de gênero.

Os estudos literários compõem outro campo fértil que formalizaram algumas definições aos gêneros textuais. Uma das características desse enfoque é a atenção a não-estabilidade textual; em dissenso com os folcloristas que privilegiam a importância da permanência da forma. Assim, a transgressão é um ponto forte dessa discussão, pois são evidenciados autores cujas convenções são quebradas na elevação de significado próprio e originalidade à sua obra. A título de exemplificação, sugerimos a leitura do relatório de Graciliano Ramos na época que ocupava o cargo de prefeito municipal de Palmeira dos Índios, Alagoas.⁶ Swales (op.cit.) direciona a atenção a vários pontos em relação aos estudos literários, a perceber; a evolução dos gêneros; as variações nos exemplares de gêneros; o papel do autor e da sociedade, na determinação de mudanças na trilha de ideologias.

A linguística é outro campo de atuação que exerce uma tendência forte nos estudos de gênero. Swales chama a atenção sobre a resistência, por parte de muitos linguistas, ao termo gênero pela associação aos estudos literários. Há uma tendência em fazer uma análise no nível frasal em vez de ser realizada em nível textual. Em razão disso, observamos a pouca atenção que é dada aos gêneros nessa área.

Os estudos da retórica integram o último campo à análise de gêneros. O autor entende que um texto ilustra um tipo de discurso sendo categorizado de acordo com o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo. Portanto, se um discurso é centrado no leitor (receptor), é persuasivo. Porém, o autor demonstra limitações em suas abordagens e alinha-se a estudiosos que levam

⁶ Disponibilidade: <<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/relatorio-da-prefeitura>> acesso realizado em 18/09/2009.

em consideração o contexto do discurso. Carolyn Miller é contemplada em suas abordagens para discutir que gênero não está na forma discursiva, mas na ação social realizada pelo gênero. Diante dos quatro campos de estudo, Swales emite uma definição de gênero. Há de se reconhecer que o ensino está sempre inserido em suas abordagens.

Inicialmente, o autor discorre que o primeiro elemento característico do gênero é a ideia de classe. Nesse viés, gênero é uma classe de eventos comunicativos constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é emitido e recepcionado. Em seguida, aborda-se outra classe: a dos eventos comunicativos como elemento característico dos gêneros; segundo o autor, a mais importante de todas. Os eventos compartilham um propósito comunicativo. A terceira característica do gênero é a prototipicidade. Um texto será classificado como sendo de determinado gênero se contiver os traços especificados na definição do gênero; daí emana a terminologia protótipos. No que concerne à quarta categoria característica do gênero, a razão ou a lógica, são empregadas como subjacentes ao gênero. Assim, a razão subjacente emana a lógica do gênero, e nessa lógica os integrantes da comunidade reconhecem o gênero. A quinta categoria característica do gênero é a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. As terminologias atribuídas aos gêneros são indicadores de como os membros mais experientes e ativos da comunidade, que dão nomes aos gêneros, entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos. No entanto, o autor nos alerta sobre a traição que pode ocorrer em determinados gêneros. Em razão do passar do tempo, os nomes dos gêneros podem ser mantidos enquanto que as características associadas ao gênero podem mudar. Por isso, Swales (1990) nos ressalta que a análise do gênero deve levar em consideração o comportamento comunicativo efetivo dos membros da comunidade a fim de responder a evolução do gênero e refletir suas funções coerentemente.

Por fim, ressaltamos a importância da criação do modelo CARS (*Create A Research Space*) desenvolvida por Swales em 1984. Esse modelo baseia-se na observação da regularidade de quatro movimentos (*moves*), a saber:

- Movimento 1: estabelece o campo de pesquisa;
- Movimento 2: sumariza pesquisas prévias;
- Movimento 3: prepara a presente pesquisa;
- Movimento 4: Introduz a presente pesquisa (SWALES, 1984, p.80).

Sendo que esses movimentos descritos foram suprimidos pelo autor num trabalho posterior para 3, com base em sua análise sobre o imbricamento entre os *moves* 1 e 2. Assim, receberam passos a fim de auxiliar na análise do gênero textual preterido; no caso do trabalho do autor, um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa. Alguns autores, dentre eles Meurer, 1997 (apud Hemais; Biasi-Rodrigues, 2005.), modificaram o termo *move* para a terminologia *unidades retóricas*.

Diante do exposto, é importante conceber a comunidade discursiva como um grupo que trabalha junto e mantém seu repertório de gêneros, com traços retóricos evidentes e com força que valida as atividades da comunidade. Nesse conceito, a comunidade pode permitir a inserção de novos gêneros, pois entende que os gêneros ao longo do tempo assumem determinadas funções, conseqüentemente incorporam modificações. Portanto, podemos perceber no texto um contexto retórico e social.

1.5 O ensino de línguas através de procedimentos de Ensino Implícito e de Ensino Explícito

Nesta seção, discutimos as duas fases distintas de trajetória da nossa pesquisa: a fase do Ensino Implícito, cujo objetivo permeou a imersão e a exposição dos alunos ao gênero Artigo de Opinião; e a fase do Ensino Explícito, em que foram ensinados os elementos da estrutura textual, os tipos de argumentos e os marcadores lógicos e discursivos que regularmente aparecem nos gêneros opinativos. Para entendermos as mencionadas fases, buscamos teorias do processo de aquisição da língua, com abordagens sucintas do conexionismo, noutros termos, estudos que enveredam pela metacognição. Assim, delineamos um esboço sobre alguns aportes teóricos que consultamos para estabelecer um diálogo com o nosso objeto de estudo, a fim de que façamos uma análise mais ampla por meio do cotejo entre o Ensino Implícito e o Ensino Explícito nas fases da Unidade Didática. Nesse sentido, ampliamos esse cotejo no capítulo 5 (coleta e análise de dados) deste trabalho de dissertação.

Há de se validar a divulgação de estudos sobre o comportamento cognitivo de sujeitos por meio do Ensino Implícito e do Ensino Explícito, segundo pesquisas,

sendo mais comumente realizados em Língua Estrangeira (L2)⁷. Porém, chamamos a atenção para a importância desse enfoque também no ensino da produção escrita em Língua Materna.⁸

Conforme abordamos no tópico 1.2.2 deste capítulo, com o advento da Psicologia Cognitiva houve a incorporação praticamente definitiva de conceitos e noções relativas ao papel das memórias; em consequente surgem os modelos cognitivos gerados pelos cientistas a partir dos estudos das ciências da computação. A finalidade desses estudos era de entender o funcionamento do cérebro na busca de elementos nas ciências da cognição, objetivando criar programas que dessem conta de um mapeamento do funcionamento cerebral relacionado-o à linguagem, à estocagem das informações e à organização do conhecimento na mente. Diante disso, reaparece no cenário dessas discussões, o conceito de *esquemas* (Barlett), ou “blocos de construção da cognição” (*building blocks of cognition* – Rummelhart, 1981) estabelecendo a ideia de que o conhecimento é organizado na mente em forma de estruturas, constituindo os chamados *modelos cognitivos mentais*. Essas estruturas organizam nosso conhecimento trivial de mundo em conhecimentos articulados, isto é, em conjuntos bem integrados de conhecimentos.

Os estudos recentes sobre a cognição humana dizem respeito ao Conexionismo. Segundo Borba (2009, p.19):

Os estudos conexionistas apontam, de forma descritiva, a interface entre memória e aprendizagem; e têm como meta levar o professor a organizar as estratégias mais eficientes de ensino, que levem o aluno a se tornar um escritor proficiente em língua materna.

Para essa autora, os paradigmas conexionistas subsidiam aportes teórico-metodológicos em relação à memória, à aprendizagem e à produção textual por meio de gêneros textuais. Eleva-se em sua pesquisa uma reflexão entre aprendizagem implícita e explícita no desenvolvimento da escritura.

Para Reber (1993), o Conhecimento Implícito é o que ocupa os esforços conscientes para aprender independentemente na ausência do Conhecimento

⁷ Sugerimos a leitura de Mathews et al (1989). **Role of Implicit and Explicit Process in Learning From examples: A Synergistic Effect** para análise de alguns experimentos sobre a apropriação de regras gramaticais através de atividades de cotejo entre o ensino implícito e explícito.

⁸ Sugerimos para apreciação o trabalho de BORBA, Valquíria Claudete Machado. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Tese de Doutorado. Maceió: PPGLL/UFAL, 2009., por acreditarmos na sua relevância acadêmica.

Explícito sobre o que foi obtido. Já para Hulstjin (2005) o Conhecimento Explícito é definido como ato ou efeito de ser consciente das regularidades abstraídas do conhecimento que uma informação emana. Sendo que outro termo utilizado a este tipo de conhecimento é Conhecimento Declarativo, pois segundo o próprio Hulstjin (op.cit), parte da consciência dos que declaram ou verbalizam, portanto, ocasionalmente é tomado como sinônimo de Conhecimento Explícito.

Em se tratando de aquisição da linguagem, evidenciamos que um dos pontos mais discutidos é o *input* (imersão), ou seja, as informações a que os aprendizes são expostos. A aprendizagem explícita é um *input* processado com intenção consciente para descobrir se sua informação contém regularidades. Na aprendizagem implícita o *input* é processado de modo inconsciente (HULSTJIN, 2005).

A aprendizagem implícita apresenta as seguintes características: acontece independentemente da consciência, sobrevive a perdas psicológicas, psiquiátricas e neuroatômicas; e é relativamente não afetada por fatores ontológicos (HULSTJIN, 2005; MATHEWS et al, 1989). Observamos que a aprendizagem explícita e implícita são consideradas como processos distintos nas teorias cognitivistas e conexionistas.

No sentido de *input* ao Ensino Implícito, é necessário o professor conceber os recursos metodológicos como fator imprescindível na aprendizagem de línguas, sendo que nesse processo os aprendizes não recebem informações centradas nas regularidades subjacentes à imersão (HULSTJIN, 2005). Na visão clássica de Ensino Explícito, os aprendizes são orientados a procurar pelas regularidades que subjazem à língua alvo.

A visão adotada neste trabalho dialoga com a visão dos conexionistas, para quem o Ensino Explícito está calcado não somente no trabalho desenvolvido pelo professor (além do sistema de manipulação da linguagem pelos alunos), mas também em todos os meios pedagógicos usados pelo professor a fim de capacitar os estudantes a usar a linguagem em contextos comunicativos (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006). Consoante os autores, os instrumentos pedagógicos demonstram uma inclusão da prática e da produção da estrutura da língua dos aprendizes, tanto que as formas de revisão usadas pelo professor emitem *feedbacks* (retornos) significativos nas produções dos aprendizes. Zimmer; Alves e Silveira (2006) concluem que o Ensino Explícito é apropriado para o crescimento consciente de

alguns aspectos linguísticos de ordem fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática; podendo ser ocupado por atividades indutivas e dedutivas.

Outra concepção recorrente é sobre a Memória Implícita e Explícita, também chamadas de Memória Declarativa e Procedimental, respectivamente. Nas abordagens de Hulstijn (2005) Memória Explícita e Implícita é a memória de eventos passados com ou sem trabalho de consciência, respectivamente. Esse pesquisador aborda que esses conceitos são traduzidos na prática pelos meios de tarefas: nas tarefas de Memória Explícita, os participantes são conscientes dos fatos que eles terão de responder a eventos passados ou reorganizar eventos estudados previamente. Em contraste, nas atividades de Memória Implícita, os participantes não são informados sobre os pontos que serão usados para testar sua memória, eles são apenas requisitados a agir com precisão e maior rapidez que puderem.

Há crescimento da adesão do Conhecimento Implícito em detrimento do Conhecimento Explícito nas escolas, conforme aborda Reber (1993). Esse autor mostra que os estudos na aprendizagem implícita sugerem às escolas uma exposição dos estudantes a estruturas em vez de dar-lhes ajuda nas regras e fórmulas. Ele trata que esse elemento explícito tem pouco ou nenhum efeito educacional sem a imersão extensa ao comando de estímulo. O autor discute que os estudantes poderiam aprender mais pela interação com material sem conhecimento prévio, com direcionamento mínimo e sem um foco explícito na estrutura extraída.

Robinson (1997), contudo, aborda uma pesquisa desenvolvida com aprendizes japoneses adultos de inglês como segunda língua. Nessa pesquisa, os participantes foram divididos em quatro grupos de exposição a uma regra do sistema da língua inglesa em quatro formas diferentes (treino implícito, treino incidental, treino de intensificação e aprendizagem instruída). O pesquisador explica que os participantes foram testados no uso de regras com sentenças previamente presentes e com novas sentenças, o resultado mostra que os participantes cujas regras foram explicitamente expostas tiveram mais sucesso na aplicação da regra em novas sentenças em comparação com os participantes instruídos de modo implícito. Robinson (op.cit.) concluiu que o conhecimento implícito é a base da memória e tem limites generalizadamente. Portanto, para esse autor, a melhor estratégia para o ensino de língua é realizá-lo na condução explícita.

Acrescentamos, ainda, a integração do Conhecimento Implícito ao Conhecimento Explícito por se tratar de outro debate que tem ocupado espaço

significativo recentemente. Zimmer; Alves e Silveira (2006) se remetem a três hipóteses da interface do Conhecimento Explícito e Implícito: a não-interface; a fraca interface e a hipótese da forte interface. O principal teórico da primeira hipótese é Krashen (1981), situando que o Conhecimento Implícito (aquisição) e o Conhecimento Explícito (aprendizagem) foram tipos distintos de processos e advoga por um Ensino Implícito como sendo uma melhor ferramenta para aquisição da linguagem. Ele argumenta que o conhecimento aprendido não poderia ser adquirido.

Os seguidores da hipótese fraca entendem o Ensino Explícito como possibilidade dos aprendizes se auto-assistirem na percepção de alguns aspectos da língua alvo que não tinham se atentado anteriormente. Nesse sentido, os defensores da hipótese fraca veem o Conhecimento Explícito apenas como uma ferramenta de facilitação; para eles o aprendizado formal de línguas emerge pela forma implícita de exposição da língua aos aprendizes.

A última corrente, ou seja, a hipótese forte da interface do Ensino Implícito ao Explícito concorda na distinção entre esses dois tipos de conhecimento, todavia, seus defensores argumentam que os dois processos podem ser integrados para um ensino efetivo de línguas (VAN GELDERE AND OOSTDAM, 2002; HULSTJIN 2005; TOKOWICZ AND MACWHINNEY, 2005).

Mathews et al (1989) reconhecem os efeitos positivos que geralmente acontecem pela interação do processo implícito ao explícito. Essa discussão se deu em decorrência de uma pesquisa cuja investigação permeou os efeitos do processo implícito e explícito para a aprendizagem de gramática. Os autores reconheceram que o uso de uma sequência de atividades baseada no Conhecimento Implícito e Explícito foi eficiente para a aprendizagem das amostras complexas de línguas, especialmente gramática baseada em regras lógicas. Outro dado de Mathews et al (1989) é que tarefas derivadas somente do processo implícito não são efetivas para o desenvolvimento das atividades cognitivas complexas, como as regras lógicas.

Além disso, Mathews et al (1989) sustentam o feedback do professor como importante ação na aquisição efetiva do conhecimento. Nesse viés, entendemos a relevância do feedback do professor como forma de redimensionar possíveis erros percebidos.

Em suma, Mathews et al (1989) focalizam nos efeitos da combinação do processo implícito ao explícito para a aprendizagem de gramática, não obstante sua expansão a outros tipos de conhecimentos.

2 A ARGUMENTAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS – O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, situamos o nosso objeto de estudo no gênero Artigo de Opinião. A discussão apresentada trata a argumentação como categoria textual e discursiva. Para tal, lançamos estudos da argumentação como fator imprescindível de empoderamento humano por meio da linguagem, nos âmbitos retórico, dialético e lógico. Primeiramente, discorreremos sobre os limites e aproximações entre os termos: convencer e persuadir. Sequencialmente, são contempladas as abordagens da Retórica Clássica, bem como os enfoques dados à Nova Retórica a fim de levantar aspectos relevantes ao nosso objeto de estudo. Por fim, apresentamos o Artigo de Opinião como gênero importante das mais variadas esferas de atuação da atividade humana, contemplando suas características enunciativas, linguísticas e textuais na atualidade; isto é, seu atual contexto de uso. As fronteiras com gêneros semelhantes como a redação escolar/vestibular serão também discutidas neste capítulo.

2.1 A argumentação como atividade essencial da linguagem humana: afinal, o que é argumentar?

Ao emprendermos uma busca etimológica no meio popular sobre o que significa a palavra argumentar, percebemos que as respostas, embora diversificadas, chegam a se assemelham. O termo argumentar, no senso comum, adquiriu, desde a época dos sofistas, na Grécia Antiga, uma configuração mais negativa que positiva. Nesse sentido, a pessoa que argumenta, é por vezes taxada de causadora de confusões e dissensões, sendo capaz de causar problemas e perturbar a paz que impera nos diversos segmentos da sociedade. Tomada por esse ponto de vista, argumentar, seria desrespeitar, ameaçar o bem estar da família, da sociedade; seria vencer alguém e forçá-lo a submeter-se à sua vontade.

Há algumas décadas, os pais exerciam autoridade irrestrita sobre os filhos, mesmo que esses fossem maiores de idade. Os filhos não tinham o direito de argumentar, de mostrar seu ponto de vista. Pelo contrário, teriam que aceitar suas imposições, quer estivessem certos ou errados. Sabemos que a mencionada atitude de autoritarismo estava de certa forma ligada à cultura e à época, mas não podemos desconhecer o fato (que acontece até hoje) de que se tratava da adoção do termo

argumentar no seu sentido pejorativo. Assim, no sentido de impor o respeito e a autoridade, os pais, até certo ponto, deixavam de educar seus filhos para que eles pudessem questionar a respeito das injustiças cometidas na sociedade, e de lutarem por um mundo mais justo. Dessa forma, terminavam formando homens tímidos, calados e sem força de argumento.

O termo argumentar, como se sabe, significa deduzir, concluir, raciocinar, discutir, questionar. Mesmo com vários significados, devemos admitir que o conceito de argumentar é um tanto polissêmico e está, de certa forma, subjugado às práticas linguageiras exercidas nos diversos segmentos da sociedade, nas esferas religiosa, científica, filosófica, dentre outras, e será “compreendido” de acordo com a cultura e o nível de conhecimento de cada comunidade. Isso significa que o tipo de argumento utilizado dependerá do tipo de auditório a que a peça argumentativa estará se dirigindo. O significado do verbo argumentar, ao contrário do que se pensa no senso comum, não seria vencer o outro ou forçá-lo a agir de acordo com a nossa vontade, e sim, “convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2004, p.93). Ainda nesse sentido, Abreu (op.cit., p.25) escreve que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”. Mas, qual seria a diferença entre convencer e persuadir?

2.1.1 Convencer e persuadir

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

Essa situação nos faz perceber que para convencer alguém é preciso conhecer o auditório para disposição da articulação de bons argumentos a fim de que o outro/ou outrem pense(m) em conformidade com o preterido. Para o acontecimento desse feito, temos que falar à sua razão, usar o máximo de informação e de conhecimento sobre o assunto, fazê-lo aceitar o ponto de vista ora

apresentado como sendo verdadeiro, cujo princípio é o da verossimilhança. Dessa forma, carece-se provar a tese exposta, ou seja, aquilo que para alguém é uma verdade ou precisa ser tomado como verdade. Desse modo, um argumento não é necessariamente uma prova de verdade, por isso compreendemos que se faz necessário o uso de estratégias para torná-lo verdadeiro, e essas estratégias estão envoltas do convencimento e da persuasão.

Para Citelli (2005 p.14), persuadir seria sinônimo de convencer, sobre esse ponto afirma: “persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese”; diferentemente do que trata Abreu (2004, p.25-26):

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

Reconhecemos os limites tênues entre os termos convencer e persuadir, pois por vezes os utilizamos com certa hibridização semântico-pragmática. Concebemos o quão complicado é delimitar o que está inscrito no campo da razão e no campo da emoção visto que essas ações podem se transmutarem em razão dos propósitos comunicativos que lhes forem convenientes no manuseio da argumentação.

2.2 O estudo da Argumentação

Como podemos perceber, este trabalho está inscrito na categorização de produção do gênero Artigo de Opinião, por se dispor de uma tipologia predominantemente argumentativa; e cremos estar tratando de instrumentais importantes à prática docente do professor colaborador e das futuras práticas dos licenciandos engajados. Temos consciência de que para se chegar ao texto argumentativo escrito é necessário que se construa, antes, o trabalho com a leitura para que possa se analisar o conteúdo textual e as estratégias argumentativas arroladas em sua estruturação. Discorrem-se, assim, os pontos principais presentes na estrutura escrita do texto argumentativo: a questão abordada (fato), a opinião do autor (tese) e a justificativa (argumentos).

Segundo Plantin (2008) na organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, como arte de pensar corretamente; à retórica, como arte de bem falar; e à dialética, como arte de bem dialogar. Na próxima seção, descrevemos a importância atribuída aos estudos da argumentação nos enfoques supracitados. Inserimo-nos, assim, na constituição teórica do nosso objeto de estudo.

2.2.1 Argumentação Retórica

Mencionamos o que apresenta em sua obra Reboul (2004, XIII)⁹: “para o senso comum Retórica é sinônimo de coisa empolada, artificial, enfática, declamatória, falsa.” Entretanto, no começo dos anos 60, segundo o autor, os acadêmicos redescobriram a retórica e devolveram ao vocabulário sua nobreza, ao mesmo tempo prestigiosa e perigosa, mas nem por isso concordando quanto ao seu sentido. Para ilustração disso, Reboul (2004) discorre sobre a visão de alguns teóricos sobre a retórica: Para Chaïm Perelman e L. Olbrechts-Tyteca a retórica é entendida como arte de argumentar e busca seus exemplos mormamente entre os oradores religiosos, jurídicos, políticos e até filosóficos; visando ao convencimento. Enquanto Morier, G.Genette, J.Cohen e o Grupo MU¹⁰ consideram a retórica como estudo do estilo, e mais particularmente das figuras, ou seja, constitui aquilo que torna literário um texto. É difícil perceber o que as duas posições têm em comum.

No tocante à visão assumida por Reboul (op.cit), deve-se dar maior ênfase à função pedagógica da retórica. Nesse sentido, parafraseamos o autor ao discorrer que aprender a arte de bem dizer é também aprender a ser.

Num resgate histórico percebemos que no fim do século XIX, a retórica foi abolida do ensino na França, e o próprio termo foi riscado do programa. Todavia, como em geral acontece no ensino, em se apagando a palavra não se suprimiu a coisa. A retórica permaneceu, só que desarticulada, privada de sua unidade interna e de sua coerência. Em todo caso, os professores quase sempre sem saberem (ou

⁹ Parte introdutória da obra: REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

¹⁰ Grupo de pesquisadores da Universidade de Liège (Bélgica) que vem renovando, nos últimos anos, a velha Retórica na perspectiva da teoria literária.

seja, de forma não-monitorada), fazem retórica. Sobre esse ponto, o autor nos adverte:

Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo? Demonstraríamos com facilidade que os critérios segundo os quais um professor de língua, ou mesmo de filosofia, avalia uma redação – respeito ao assunto, ao plano, à argumentação, ao estilo, à personalidade, que esses critérios são encontrados, com outros nomes na retórica clássica (REBOUL, 2004, XXII).

A menção ao século XIX se dá porque nesse período a argumentação era pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético cuja desconstrução foi completada no fim desse século, nas palavras de Platin (2008).

2.2.2 Argumentação Dialética

Platin (2008, p.10-11) discorre sobre a argumentação dialética assumindo um caráter análogo à retórica, para isso faz menção a Aristóteles. “a retórica é para a fala pública aquilo que a dialética é para a fala privada de característica mais convencional.” Na análise do autor, enquanto que a primeira se interessa por questões particulares de ordem social ou política, a segunda incide sobre teses de ordem filosófica. Ainda acrescenta que a dialética está centrada na brevidade, ao tempo que a retórica está voltada à longevidade e à continuidade do discurso. A dialética, pois, se apresenta como arte de argumentar por meio de breve diálogo com perguntas e respostas.

Segundo Reboul (2004), a dialética é, pois, um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras do raciocínio. É nos embates dialéticos, que se argumenta para avaliar as forças, e não para debater, com o propósito de exercitar-se e provar-se, e não de instruir-se. Se desse jogo não se extrair verdade alguma, pelo menos se adquirirá um treinamento intelectual, um método que permita argumentar sobre qualquer assunto.

Assim, reconhecemos a necessidade do estudo retórico-aristotélico por meio dos tipos de provas como meios de persuadir: o *ethos* e o *patos*, constituindo parte afetiva da persuasão; e o terceiro tipo de prova, o raciocínio, resultado do *logos*, constituindo o elemento propriamente dialético da retórica.

2.2.3 Argumentação Lógica

Uma característica que evidenciamos no plano da argumentação lógica é com relação ao uso de silogismos, caracterizando-os como lógicos e preferíveis. O primeiro pertencente a uma abordagem lógica, cujas proposições são verdadeiras, ou seja, irrefutáveis; como podemos perceber no encadeamento destes períodos: “Todo homem é mortal, Aristóteles é homem, logo é mortal.” E o outro é pertencente a uma abordagem verossímil, isto é, aquilo que pode ser submetido à contestação, como: “Todo filho ama a mãe, Pedro é filho, logo ama a mãe.”

Nessas abordagens, percebemos que todo o ato de linguagem objetiva produzir efeitos de sentido, que conseqüentemente são concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões. Mas, nem sempre, fazemos isso conscientemente, ou fazemos disso o objetivo maior da nossa interação verbal. Mesmo que a linguagem cumpra determinados propósitos argumentativos, não realizamos isso de modo consciente na maioria das vezes.

Plantin (2008, p.12) aborda as operações cognitivas no plano da linguagem como correspondentes respectivamente à (ao):

- a) Fixação linguística do conceito por meio de um termo e à questão da referência;
- b) Construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo e à questão do verdadeiro e do falso;
- c) Encadeamento das proposições ou argumentações, pelas quais produzimos proposições novas a partir de proposições já conhecidas e à questão da transmissão da verdade.

Diante disso, vemos a importância de a argumentação ser tratada na língua com vistas aos pressupostos da retórica, da dialética e da lógica, pois carecemos de práticas bem direcionadas de leitura e de produção textual com esses aportes. Em suma, é necessário um olhar para a estrutura linguística e discursiva do texto, observando os mais variados tipos de argumentos utilizados; bem como, o reconhecimento dos defeitos presentes na sua cadeia argumentativa para compreender que a falta de articulação compromete a qualidade do texto/discurso.

2.3 A tradição retórica

Nesta seção, tratamos de apresentar os estudos da Retórica como arte e ciência, considerando o seu tratamento clássico e suas configurações vigentes diante do seu ressurgimento. Para tal, debruçamo-nos num conciso entendimento dos estudos da linguagem verbal desde Sócrates, a fim de podermos centrar a nossa discussão na retórica aristotélica; sequencialmente, apresentamos algumas discussões sobre a Nova Retórica na tentativa de suprir uma lacuna que tradicionalmente existiu no ensino básico e superior a respeito do ensino da argumentação.

2.3.1 Origens da Retórica Clássica

Segundo Lindemann (1982), a história da retórica cobre quase 2500 anos, começando com o trabalho de Corax de Siracusa no século V a.C. e se estende até as discussões nos dias atuais por aqueles que estudam a linguagem como um meio simbólico de induzir cooperação. Resgate-se que em 2500 anos a palavra retórica assumiu uma larga variedade de significados. As pessoas podem usar o termo para se referir a uma habilidosa, porém enganosa eloquência.

A retórica clássica é caracterizada por certas práticas que a distinguem dos retoricistas de outros períodos. Há de se salientar, primeiramente, que a retórica era uma arte falada e não escrita. Em segundo lugar, ela focalizava primeiramente o discurso persuasivo, como é tradicionalmente definida. A retórica habilitava os políticos, os advogados e os homens de estado a defender casos na corte de justiça (retórica forense ou judicial), a tomar decisões políticas sobre o futuro das nações (retórica deliberativa), ou ainda a fazer discursos de elogio ou de condenação nas ocasiões cerimoniais (retórica epidíctica).

Reboul (apud Silveira, 2005) ilustra, em forma de quadro esboço, os elementos valorativos à ação intencionada pelo orador ao auditório alvo. Dessa forma, apresentamos no Quadro I, com base na exposição desse autor, a perspectiva aristotélica da Retórica Clássica.

Quadro I – Elementos valorativos de ação do orador ao auditório

Gênero	Auditório	Intenção	Valores
Judiciário	Juízes	Defender Acusar	o Justo o Injusto
Deliberativo	Assembleia	Aconselhar Desaconselhar	o Útil o Nocivo
Epidíctico	Espectador	Louvar Censurar	o Nobre o Vil

Fonte: Silveira (2005, p.47) tomando por base o quadro apresentado em Reboul, 1998.

Consoante Lindemann (1982), quando os retóricos clássicos codificaram o que já tinha se tornado uma prática aceita, eles dividiram a retórica em cinco partes ou departamentos: a invenção (*inventio*, formas de descobrir ideias relevantes e evidências de apoio); a disposição (*dispositio*, formas de organizar as partes do discurso); estilo (*elocutio*, formas de ornamentar o discurso); a memória (*memoria*, técnicas mnemônicas), e a expressão (*pronuntiatio*, técnicas para praticar e fazer discursos orais). Reconhecemos que os trabalhos mais influentes que descrevem a prática dos retóricos clássicos estão nas seguintes obras: *Retórica* de Aristóteles (384-322 a.C.), *De Inventione* e *De Oratore* de Cícero, e *Institutio Oratoria* de Quintiliano.

A *Retórica* de Aristóteles está dividida em três livros, que tratam respectivamente da natureza da retórica, da invenção, da disposição e do estilo. Para Aristóteles, as verdades universais e verificáveis pertencem à ciência da lógica; a retórica, ele defende, trata da verdade *provável*, com opiniões e crenças que podem ser avançadas (ou desenvolvidas) com maior ou menor grau de certeza. Ele agrupa todos os argumentos em duas categorias baseadas nos tipos de prova para apoiar o que o falante acredita ser verdadeiro. As provas inartísticas fazem uso de evidência externa tais como as testemunhas, os contratos, as evidências baseadas na tortura. As provas artísticas, por sua vez, contam com três meios de persuasão. O falante pode arguir a partir de suas próprias qualidades pessoais como uma pessoa sensata, de boa vontade e de senso moral (apelo ao *ethos*). Ou, ele (o orador) pode apelar para o caráter ou o estado mental (emoções) da audiência (apelo ao *pathos*). Ou, finalmente, o falante pode arguir a partir do assunto, da matéria em questão (apelo ao *logos*) usando a lógica indutiva dos exemplos e a lógica dedutiva dos entimemas.

Há de se acrescentar que a *Retórica* aristotélica também introduz a noção de tópicos (*topoi* ou lugares comuns). Entretanto, por *topoi* (termo grego para “lugares”), Aristóteles não quer significar uma lista de assuntos, e sim formas nas quais os argumentos que se aplicam a qualquer assunto podem ser descobertos. No Livro Dois da *Retórica*, Aristóteles ilustra vinte e oito *topoi* para se inventarem os entimemas. Os *topoi* representam linhas de investigação – tais como arguir a partir dos opostos, por causa e efeito, a partir de definições de palavras, das partes para o todo, e assim por diante. Esses procedimentos de descoberta recebem uma posterior elaboração na obra *Tópicos* do próprio Aristóteles, um trabalho que Cícero mais tarde interpretou para incluir os tópicos-como-temas, bem como os tópicos-como-métodos-de-investigação. Bem mais tarde, na Renascença inglesa, os *topoi* vieram a significar os “lugares comuns”, temas sobre os quais se escreve. A definição mais comum de tópico nas aulas do inglês atual é “temas para serem desenvolvidos na escrita” e não “uma forma de abordar qualquer tema”.

A bem da verdade, pensadores gregos de Sócrates a Platão escreveram sobre os problemas envolvidos com a linguagem verbal; mas foi em Aristóteles, na sua *Arte retórica*, que encontramos um olhar depurativo sobre os processos compositivos voltados a produzir persuasão no texto. Em Citelli (2007, p. 10), sobre suas considerações sobre a Arte retórica, encontramos:

[...] chegaríamos à conclusão de que estamos diante de um corpo de normas e regras que visa saber o que é, como se faz e qual o significado dos procedimentos persuasivos. É preciso lembrar, porém, que Aristóteles não deseja confundir, como faziam muitos contemporâneos seus, retórica e persuasão.

Na análise de Citelli (op.cit.) a retórica tem, para Aristóteles, algo de ciência, ou seja, é um *corpus* com determinado objeto e um método verificativo dos passos seguidos para se produzir persuasão. Diante disso, percebemos que a retórica se presta ao verossímil, pois assume um caráter analítico na medida em que verifica quais os mecanismos usados para garantia da dimensão de verdade. Assim, a Retórica parece ser capaz, de acordo com uma dada questão, indicar o que lhe é próprio para persuasão. Por assumir um caráter dinâmico e necessário à linguagem humana, reconhecemos sua aplicabilidade nos mais variados gêneros textuais quer sejam orais e/ou escritos.

2.3.2 As contribuições da Nova Retórica

De acordo com Lindemann (1982), o século XX assistiu ao ressurgimento do interesse pela retórica. Muitos eruditos continuaram a trabalhar nas seculares tradições, reinterpretando-as para defender a importância da comunicação humana aqui e agora. Vários autores viam a retórica a partir de diferentes perspectivas, mas todos eles estavam principalmente preocupados com os usos da linguagem numa sociedade complexa. Outros focos de atenção caíam nas questões do significado, sobre como nós usamos a língua e outros meios para fazer sentido no mundo que nos rodeia. Alguns estudiosos, como Weaver (apud Lindemann, op.cit.) preocupam-se com o problema da ética: “Uma vez que a retórica nos confronta com escolhas envolvendo valores, o retoricista é como um pregador para nós; ele será nobre se tentar dirigir nossas paixões para fins nobres, e será vil se usar nossas paixões para nos confundir e nos degradar” (*Language is Sermonic*, p.179). Outros valorizam a retórica como um meio de conhecimento. Para estes, a linguagem é crucial para o pensamento, para o avanço do conhecimento humano. Stephen Toulmin, por exemplo, que considera o silogismo formal uma lógica impraticável, desenvolve um modelo para os argumentos que usa a linguagem não tanto para proclamar a verdade, mas para promover o entendimento.

Finalmente, alguns retoricistas contemporâneos exploram o impacto da linguagem nas relações políticas e sociais, considerando a retórica como um instrumento de mudança social. Num certo sentido, a “nova” retórica não é nova; ela se volta para a tradição clássica. Mas ela também incorpora perspectivas recentes de disciplinas afins, como a linguística, a antropologia, a psicologia, a filosofia, a semântica, a política, e mesmo a publicidade; para sintetizar as artes da retórica que nossa cultura hoje em dia pratica.

Há de se considerar que após um longo período milenar de vigência no ensino e na tradição escolar, a retórica sofreu uma espécie de deslegitimação por conta do pensamento científico positivista no século XIX. Mas, em meados do século XX, a retórica teve o seu *revival* através dos trabalhos de alguns estudiosos como Perelman & Tyteca (1958) e Toulmin (1958), em que o caráter retórico da argumentação foi retomado. Ao mesmo tempo, a argumentação também despertou o interesse de linguistas, a exemplo de Anscombe & Ducrot (1983). Para estes autores, a argumentação é uma atividade inerente, constitutiva da linguagem

humana e; no Brasil, a ideia de *operadores argumentativos* passou a circular e a motivar trabalhos a respeito da argumentação na língua, como, por exemplo, em Koch (1984).

No Brasil, recentemente tem havido um interesse crescente nos estudos sobre a argumentação e suas aplicações no ensino da língua, principalmente na língua escrita. Obras importantes de introdução à teoria retórica e argumentação, como as de Reboul (1998) e Breton (1999) começaram a ser mais publicadas no Brasil contribuindo para a divulgação de vários conceitos da área, como os lugares retóricos e os tipos de argumentos, as noções de auditório, adequação dos discursos à situação retórica, dentre muitos outros, que têm sido de grande valia para a transposição didática.

Sobre os tipos de argumentos e os lugares retóricos daremos especial ênfase nos próximos tópicos desta subseção, visto que discussões sobre as noções de auditório e a adequação do discurso à situação retórica já foram anteriormente contempladas no início desta seção.

2.3.2.1 Os tipos de argumentos

Reconhecemos na Nova Retórica uma nova forma de conceber os tipos de argumentos com vista à lógica do razoável, ou seja, do verossímil. Os tipos de argumentos são técnicas discursivas que ajudam a mobilizar o auditório no empreendimento da tese enunciada. Há, nesse sentido, acordos mútuos durante o processo de argumentação, o que retoma algumas premissas aristotélicas; concebendo-se assim, uma metodologia não apenas de análise discursiva, mas também do próprio comportamento social (FERREIRA, 2010).

Há de se atentar que a adesão a determinada tese demanda de considerações sobre questões ideológicas e culturais do auditório. Portanto, para obtenção da persuasão é necessário que se estabeleça um discurso calcado nos valores desse auditório. Nesse sentido, é também o auditório que condiciona o gênero oratório a ser adotado (judiciário, epidíctico ou deliberativo).

Dessa forma, as técnicas argumentativas para Perelman (apud Ferreira, 2010, p.149) se apresentam em dois aspectos:

[...] o positivo consiste no estabelecimento de solidariedade entre teses que se procuram promover e as teses já admitidas pelo auditório: são os *argumentos de ligação*. O negativo visa abalar ou romper a solidariedade entre as teses admitidas e as que se opõem às teses do orador: *ruptura das ligações e argumentos de dissociação* (grifo do autor).

Nesses termos, com base em Abreu (2004) e Ferreira (2010), percebemos que os argumentos de ligação são agrupados em três classes: os *argumentos quase lógicos*, os *argumentos fundados na estrutura do real* e os que *fundam a estrutura do real*.

- **Argumentos quase lógicos** – São aqueles que são apresentados de modo explícito e têm sua força persuasiva na proximidade (semelhança) com argumentos formais. Dessa maneira, os argumentos quase lógicos, com sua aparência lógica, procuram a identidade ou a transitividade. Segundo Ferreira (op.cit. p. 150): “[...] não fazem apelo à experiência porque procuram demonstrar. Como, porém, não são lógicos, permitem a refutação, ou seja, que o adversário mostre que não são puramente lógicos.”

a- Contradição e Incompatibilidade

Segundo Abreu (2004), essa técnica é utilizada pela pessoa que argumenta na tentativa de comprovar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal. O autor nos dá o seguinte exemplo: Ronald Reagan, na época em que era candidato à presidência dos Estados Unidos, demonstrou que a situação do povo americano nos quatro anos de governo Carter era incompatível com a reeleição desse presidente, mas era compatível com a eleição dele, Reagan.

b- Regra de Justiça

A regra de justiça fundamenta-se em tratar de forma idêntica os seres e situações pertencentes à mesma categoria. Essa regra é também um argumento de justiça, já que se presta a fundamentar a relevância de uma proposição com base na relevância de um precedente (ABREU, 2004).

c- Ridículo

O argumento do ridículo é aquele em que é criada uma situação irônica, à medida que se adota, provisoriamente, um argumento do outro, na extração de todas as conclusões, por mais esdrúxulas que possam se apresentar (ABREU, 2004.).

d- Definição

O argumento de definição, como técnica argumentativa, é dividido em: *definição lógica, definição expressiva, definição normativa e definição etimológica*.

- **Definição lógica:** A definição lógica é aquela em que é necessário o estabelecimento de diferenças entre uma coisa e outra. Ao definirmos logicamente qualquer objeto, podemos começar dizendo sobre a categoria que ele pertence, sobre suas características, sobre suas variações, etc.

- **Definição expressiva:** A definição expressiva é isenta de qualquer compromisso com a lógica. Depende de um ponto de vista, ou seja, está de certa forma ligada à visão individual sobre as coisas e sobre o mundo. A definição de família, por exemplo, pode variar de pessoa para pessoa, a depender dos valores atribuídos a esse segmento social.

- **Definição Normativa:** A definição normativa indica o sentido que quer se dar a uma determinada palavra e isso depende de um acordo feito com o auditório pelo discurso. A bem da verdade, esse tipo de argumento de definição demonstra normas e procedimentos a serem utilizados.

- **Definição etimológica:** A definição etimológica é fundamentada na origem das palavras. Na ilustração de Abreu (2004, p.57), podemos percebê-la: “[...] *convencer* significa vencer junto com o outro, pois é formada pela preposição com mais o verbo vencer. Se fosse vencer o outro ou contra o outro, deveria ser *contravencer*” (grifo do autor).

- **Argumentos fundamentados na estrutura do real** – Os argumentos desse tipo estão baseados na estrutura do real e não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, isto é, opiniões relativizadas a ele. Nesse sentido, acredita-se que quanto mais fatos houver uma tese, mais

provável ela será. Diante disso, elegemos o *argumento pragmático* e o *argumento de autoridade* por nos serem os mais úteis à análise do nosso corpus.

- **Argumento pragmático**

O argumento pragmático “é o argumento que permite apreciar um ato ou um acontecimento em função de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN;TYTECA apud REBOUL, 2004, p.175-176). O argumento pragmático para funcionar é necessário que o auditório concorde com o valor de consequência. Por isso, a quem contestar incumbirá justificar.

Quanto aos seus limites, esse tipo de argumento opta pelas consequências. O exemplo dado por Reboul (op.cit.) ilustra isso: o banqueiro falará da rentabilidade de um investimento, e não da sua segurança.

- **Argumento de autoridade**

Segundo Ferreira (2010, p.166), esse argumento pode ser identificado da seguinte forma: “O prestígio, o caráter, o *ethos* da pessoa citada é fator crucial para a validação das intenções. Os discursos dos competentes sustentam esse argumento, muito comum: *se é Bayer, é bom*” (grifo do autor).

- **Argumentos que fundamentam a estrutura do real** – Os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que “generalizam aquilo que é aceite a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num determinado domínio”. Valem-se do exemplo, do modelo, da analogia e da metáfora (FERREIRA, 2010, p.166-167).

A seguir, definimos cada um dos argumentos que fundamentam a estrutura do real de forma concisa, seguindo a mesma linha de raciocínio do autor anteriormente referendado.

- **Argumentação pelo exemplo:** permite uma generalização, tem como função fundamentar uma regra;

- **Argumentação pelo modelo (ou pelo antimodelo):** incentiva ou evita imitação inspirada em caso particular.

- **Argumentação pela analogia:** a metáfora é a maior tradução. A analogia é a semelhança de relações entre dois pares de termos. Por isso, concebemos a metáfora e a analogia como intimamente imbricadas na argumentação.

2.3.2.2 Os lugares retóricos

Entendemos, conforme alguns postulados teóricos utilizados para este trabalho de pesquisa, que os lugares retóricos são grandes estocagens de argumentos acessados sempre que pretendem estabelecer um acordo com o auditório. Dessa forma, são utilizados valores, cuja representação é dada por premissas de ordem ampla e geral, a fim de re-hierarquizar as crenças do auditório.

Segundo Perelman & Tyteca (apud Ferreira, 2010) os lugares retóricos poderiam se restringir ao *lugar retórico da quantidade* e ao *lugar retórico da qualidade*. Embora reconheçamos nos postulados desses precursores da nova retórica o enveredamento por estudos específicos sobre os lugares retóricos da *ordem, da essência* e o de *derivado do valor da pessoa*.

Lugar da quantidade

Concebemos o lugar de quantidade como lugares-comuns em que se afirma que qualquer coisa é melhor que outra por razões quantitativas. No lugar de quantidade, um determinado bem que serve a muita gente tem mais valor do que um bem que serve a pouca gente. Segundo Abreu (2004, p.82):

Um dos traços mais característicos do lugar de quantidade é a utilização de números e estatísticas. Para colocar em destaque o despreparo dos brasileiros para conduzir automóveis, tornou-se comum, por exemplo, dizer que no Brasil ocorrem, a cada ano, 50.000 mortes por acidentes de trânsito, ou seja, 136 mortes por dia, ou ainda, 6 mortes por hora.

Lugar da qualidade

O lugar de qualidade se contrasta com o lugar de quantidade, já que contesta a virtude do número. É valorizado o único, o raro. Abreu (2004) dá dois

exemplos de utilização desse lugar. No primeiro exemplo, o autor referenda uma obra de arte de um pintor famoso que alcança um valor em dinheiro altíssimo por ser única. Em seguida, ele lembra a teoria do *carpe diem* (aproveite o dia), pois, segundo essa teoria, a vida é uma só e efêmera e, por isso, devemos aproveitar o momento.

Lugar da ordem

O lugar de ordem sustenta a superioridade do anterior sobre o posterior, da causa sobre o efeito, do princípio sobre os fins, etc. Esse lugar nos remete a uma espécie de *podium* em que são apresentados hierarquicamente do primeiro ao último em dada situação retórica. Ao dizermos que o João concorreu com 515 pessoas num concurso público e obteve o primeiro lugar na classificação geral, é um indicador de ordem ocupado por ele no resultado de aprovação.

Lugar da essência

O lugar da essência consiste em afirmar a superioridade dos indivíduos que melhor representam a classe à qual pertencem, sendo bem caracterizados como modelos de essência, de um padrão, de uma função. Trata-se, conforme Ferreira (2010, p.74-75), “[...] de destacar o excelente em uma comparação de um dos vários da mesma espécie.” O autor nos traz exemplos de Pelé, como símbolo da essência do futebol para os brasileiros, e de Maradona para os argentinos, dentre outros.

Lugar derivado do valor da pessoa

Esse tipo de lugar é representado pelo argumento que incide sobre o mérito de um ato realizado por uma pessoa para ressaltar preceitos éticos ou morais. A pessoa é hierarquizada de forma a perceber o seu ilustre valor no ato retórico, ou seja, a pessoa é elevada sobre todas as coisas.

Ferreira (2010) nos faz perceber esse tipo de lugar ocupado por uma matéria vinculada na revista *Veja* de 14 de maio de 2008, sobre o assassinato da irmã Dorothy Stang. Os valores atribuídos como valores à pessoa da missionária foram: fervorosa defensora da Amazônia; e tentava implantar um projeto de desenvolvimento.

O autor ainda nos chama a atenção para alguns lugares que estão sendo ocupados em detrimento da publicidade, tais como: o da juventude, o da beleza, o da sedução, o da saúde, dentre outros. Além de reconhecer alguns outros lugares retóricos também ocupados pelo discurso político.

2.4 Artigo de Opinião: sucintos aspectos históricos do seu desenvolvimento

Inicialmente, situamos as abordagens históricas, estruturais e enunciativas do gênero Artigo de Opinião em Melo (2003), pois nesse autor percebemos a valiosa contribuição discursiva em torno do nosso objeto de estudo; embora reconheçamos o direcionamento da sua obra¹¹, em especial, aos estudiosos da área da comunicação jornalística.

Para o autor (op.cit.) a opinião presente no jornalismo atual não é um fenômeno monolítico, pois, por mais que se tenha uma linha ideológica a ser seguida, esbarra-se em equipes numerosas de trabalho e, portanto, gera certo descontrole sobre o que se vai divulgar. Esse fato se dá em razão de os primeiros jornais e revistas serem escritos por uma só pessoa, isto é, o que o autor denomina de monolitismo. Ele analisa que a imprensa ao deixar de ser empreendimento individual e assumir o caráter de organização complexa, fragmentou a expressão de opinião seguindo tendências diversas e até mesmo conflitantes. No entanto, mesmo reconhecendo diferenças de perspectiva na apreensão e valoração da realidade, corroboramos com o mesmo autor ao suscitar que possivelmente não se possa falar em pluralismo, visto que as instituições jornalísticas possuem linhas editoriais que, por meio da seleção de informações, entrelaçam os fluxos noticiosos e lhes dão um sentido linear. Não obstante a valoração das notícias ensejar pontos de vista os mais diversos.

Para entendermos a mencionada valoração dos acontecimentos, Melo (2003, p.102) nos demonstra quatro categorias para concretização em gêneros opinativos: a) a empresa, b) o jornalista, c) o colaborador, d) o leitor; e as conceitua como:

¹¹ **Jornalismo opinativo:** gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3.ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

A opinião da empresa, ademais de se manifestar no conjunto da orientação editorial (seleção, destaque, titulação), aparece oficialmente no *editorial*. A opinião do jornalista, entendido como profissional regularmente assalariado e pertencente aos quadros da empresa, apresenta-se sob a forma de *comentário*, *resenha*, *coluna crônica*, *caricatura* e eventualmente *artigo*. A opinião do colaborador, geralmente personalidades representativas da sociedade civil que buscam os espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural, expressa-se sob a forma de *artigos*. A opinião do leitor encontra expressão permanente através da carta (grifo do autor).

Diante da conceituação proposta, percebemos as características semelhantes entre o artigo de opinião e os demais gêneros do ponto de vista estrutural e retórico. Contudo, há de se reconhecer a identidade desse gênero nas diferentes esferas de atuação/circulação. Melo (2003) nos salienta que quase todos esses gêneros são universais e presentes na totalidade jornalística de vários países, em especial nos latinos. Porém, mesmo possuindo traços individuais em nosso país, não isentam traços do jornalismo europeu e norte-americano.

Lameiras (2008, p.102-103) nos proporciona uma reflexão sobre a vulnerabilidade da informação nos dias atuais em meio aos canais de comunicação como a televisão e a própria Internet, salientando:

A velocidade da informação interfere no poder de captação da notícia no instante de sua emissão, sem se esperar pelo jornal impresso, sobretudo em tempos de Internet, onde não mais se navega apenas nas águas; é a "rede" que, nestes tempos, nos faz atravessar oceanos e continentes, em questão de segundos.

A discussão da mencionada autora permeia a efemeridade com que os fatos são tratados na imprensa atual, muitas vezes isentando o caráter reflexivo que todo texto opinativo deve ter. A autora salienta que algumas notícias se confundem com o editorial pelo tom opinativo que assumem, já que nesse gênero há uma representação de um ponto de vista. Em nosso trabalho, corroboramos e acrescentamos à tese dessa autora, a semelhança com que algumas notícias também se aproximam ao gênero Artigo de Opinião, visto que nesse gênero o autor, nesse caso o jornalista, expõe e argumenta em prol de determinado ângulo. Assim, entendemos que a partir do momento da sua assinatura, ele faz um misto de opinião do órgão veiculador da notícia com a sua própria defesa.

2.4.1 Características enunciativas do Artigo de Opinião na atualidade

As conotações atribuídas ao artigo perpassam do senso comum às instituições jornalísticas, conforme Melo (2003). Para a primeira tendência conceitual, o autor discorre sobre a ligação feita à matéria de jornal ou revista em si. Já para a segunda, ele indica a significação peculiar atribuída pelas instituições jornalísticas de lidarem como gênero específico, configurando uma forma de expressão verbal.

Em panorama internacional, consoante Melo (op.cit.), esse conceito é alocado de modo diferente; pois há uma amplitude no jornalismo europeu e norte-americano:

O jornalismo anglo-saxão não utiliza exatamente a palavra artigo. A imprensa norte-americana, por exemplo, inclui esse gênero dentro da categoria ampla de *comment* (diferente da *story*: notícia). Já na imprensa britânica o nosso artigo corresponde ao gênero que Afrânio Coutinho¹² identificou como *formal essay* (e que, rigorosamente, nos padrões do jornalismo brasileiro, não passaria de uma espécie do artigo [...]) (p.121-122) (grifo do autor).

No jornalismo espanhol, encontra-se o uso do artigo semelhante ao empregado pelos norte-americanos, ou seja, categoria genérica para qualquer matéria editorial de cunho opinativo. Martínez Albertos (apud Melo, 2003, p.122) divide o artigo em duas categorias: o artigo *editorial* e o artigo *comentário*.

Na primeira categoria (artigo editorial), ele inclui a produção própria do jornal ou revista; enquanto que na segunda (artigo comentário), reúne matérias assinadas pelos jornalistas ou colaboradores, possuindo assim algumas subespécies: artigo de humor, artigo de costume, artigo doutrinário, artigo de divulgação. Já para Martín Vivaldi (apud Melo, 2003, p.122) o artigo é caracterizado de forma mais abrangente, em sentido mais próximo da significação específica que assume no Brasil, para ele: “Escrito, de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, na qual se interpreta, julga ou explica um fato ou uma ideia atual, de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista.”

Vivaldi, autor anteriormente citado por Melo (2003), elege dois elementos específicos ao artigo jornalístico: a atualidade e a opinião. Na atualidade, o articulista

¹² Melo (op.cit) faz remissão à obra do autor: **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

tem liberdade de conteúdo e forma, no entanto deve tratar de fato ou ideia da atualidade, de acordo com o espírito do jornal. A palavra atualidade, cunhada nesse sentido, não deve ser confundida com trivialidade, com efemeridade, na visão do autor. No tocante à opinião, o mesmo autor demonstra que é neste elemento que se encontra o ponto de vista de quem expõe, sendo que a opinião deve estar explícita e vinculada à assinatura do articulista, pois o leitor intenciona encontrar uma visão apurada do fato tratado pelo jornalista ou especialista.

Nesse sentido, Lameiras (2008, p.116) advoga:

É contra o caráter emergente da TV e da Internet que o jornal impresso vai atuar, indo além da informação, interpretando o fato, trazendo a notícia. Essa concepção, entretanto, sofre restrições em relação ao sentido do jornalismo interpretativo pois [...] ao interpretar, o jornalista estaria emitindo opiniões, o que deveria ser na verdade, uma atribuição dos Editoriais.

Conforme já afirmamos no início desta seção, ao emitir opiniões, o jornalista, além de se afinar às particularidades da linha editorial do jornal (ou não, já que por vezes o editorial, em determinados campos de atuação, assume um caráter de imparcialidade¹³), também demonstra sua visão acerca de determinado assunto, configurando, por meio da sua assinatura, o gênero Artigo de Opinião numa forma de hibridização composicional e enunciativa com outros gêneros que circulam na esfera jornalística.

Melo (op.cit.), no que diz respeito à finalidade, trata que o artigo assume duas feições: uma de caráter doutrinário, de expressão corrente na bibliografia espanhola, e outra de caráter científico. A alusão à primeira feição é de artigo jornalístico já que destina a analisar uma questão da atualidade, sugerindo ao público uma determinada maneira de vê-la ou de julgá-la. O articulista participa da vida em sociedade, configurando compromisso intelectual ao presente. Na segunda feição, a de caráter científico, é destinado a tornar público o avanço da ciência; por isso não é muito comum a edição diária desse tipo de artigo em jornais. O autor nos mostra fronteiras entre um artigo e outro considerando a mobilidade dos articulistas colaboradores entre o jornalismo e as ciências sociais.

¹³ Imparcialidade na atividade discursiva é uma atitude muito difícil, já que, segundo postulados bakhtinianos, todo signo é ideológico, o que dificulta ao usuário uma pretensa neutralidade.

2.4.2 As características textuais e linguísticas do Artigo de Opinião

A bem da verdade, cada artigo possui características próprias em sua redação; porém percebemos que não há uniformidade de padronização para sua concepção, pois, isso varia de acordo com o seu veículo de publicação. Beltrão (apud Melo, 2003) defende a ideia de que a estrutura narrativa do artigo se assemelha a do editorial: títulos, introdução, discussão/argumentação e conclusão. No entanto, o autor faz referência a Vivaldi para demonstrar o pensamento deste sobre a não-rigidez estrutural do gênero, salientando a importância de se ater ao estilo do articulista e não a forma em si e por si.

2.4.3 Características formais do Artigo de Opinião: as regularidades da organização retórica

A esse ponto, tomemos dois conceitos de Artigo de Opinião. O primeiro, com base em Abaurre e Abaurre (2007, p.256), cuja definição é:

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. o caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de oposições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Em seguida, apresentamos o segundo conceito apresentado por Costa (2008, p.34)¹⁴:

Num jornal, revista ou periódico, texto de opinião, dissertativo [...] ou expositivo [...], que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato ou tema variado (político, cultural, científico, etc.). Ao contrário do editorial, que nunca vem assinado e traz sempre a opinião do jornal, revista, etc. em que circula, o artigo geralmente vem assinado e não reflete necessariamente a opinião do órgão que o publica.[...]

Diante desses conceitos, reconhecemos o Artigo de Opinião como gênero crescente nos mais variados domínios discursivos. Ao se fazer uma busca sobre a

¹⁴ COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Salientamos a importância da leitura dessa obra por estudantes e profissionais das mais variadas áreas, considerando o enfoque discursivo que é atribuído a cada gênero textual em forma de verbete. Os postulados teóricos da discussão inicial estão centrados em Bakhtin e Bronckart. O autor nos apresenta com uma lista de cerca de 400 (quatrocentos) gêneros.

circulação desse gênero, perceberemos sua inserção no meio jornalístico e escolar. Assim, ao folhearmos um jornal ou revista, defrontamo-nos com o artigo de opinião, cujo tratamento que lhe é dado gira em torno de uma questão polêmica vigente. A assinatura é uma das suas características específicas na comparação com outros gêneros presentes nos portadores textuais anteriormente mencionados (referimo-nos aos jornais e às revistas). Como o próprio nome já suscita, o Artigo de Opinião tem como principal propósito comunicativo a emissão de opinião, por isso, há fronteiras tênues com gêneros que apresentam cadeias argumentativas semelhantes a ele, tais como: a crônica, o ensaio, o ponto de vista, a resenha ou crítica, a carta de opinião (tanto do leitor, quanto ao leitor), dentre outros que podem se transmutarem e assumirem características equivalentes.

2.5 A argumentação como eixo básico do Artigo de Opinião

Consoante Abaurre e Abaurre (2007), o leitor encontra no Artigo de Opinião, um espaço de reflexão mais detalhada que, pode auxiliá-lo na compreensão do mundo em que vive e, ao mesmo tempo, servir de base para formar sua própria opinião, ou ainda, pode servir-lhe para confirmar uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

O contexto de circulação desse gênero são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, onde costumam contar com um quadro fixo de articulistas: médicos, políticos, advogados, professores, etc. Recentemente, referimo-nos ao ano de 2008, tivemos a contemplação de uma proposta de sequência didática para a 3ª série do ensino médio com o gênero Artigo de Opinião por meio da Olimpíada de Língua Portuguesa. O material¹⁵, naquele instante apresentado às escolas, objetivava perceber em que medida as atividades planejadas, no enfoque da proposta de sequência didática, serviria aos professores e alunos na apropriação dos aspectos envolvidos desse gênero. O trabalho teve sua culminância com a eleição de alguns textos opinativos de alunos, conforme aspectos de correção sugeridos pelas autoras, e envio ao Ministério da Educação/ MEC.

¹⁵ Conferir: GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social. Brasília, DF: MEC, 2008.

A mencionada Olimpíada tem no ano de 2010, a pretensão de trabalho com o gênero Artigo de Opinião na 2ª e 3ª séries do ensino médio. Desse modo, a perspectiva de trabalho apresentada em forma de sequência didática, reitera a importância de atividades planejadas no tocante ao ensino dos gêneros textuais, sobretudo, os de caráter argumentativo, visto que a argumentação está presente constantemente na interação humana e deve, pois, servir como objeto de estudo desde as séries iniciais da educação básica.

Na análise de Dutra (2006), o trabalho com o texto de opinião deve acontecer desde as primeiras séries do ensino fundamental, pois as crianças buscam convencer seus interlocutores, tentando alcançar seus objetivos. Corroboramos com essa autora sobre a tamanha necessidade do espaço do argumentar desde cedo, já que percebemos uma predominância no trabalho com o narrar. Diante disso, a autora nos alerta:

É fato que o texto de opinião não é trabalhado com frequência no ensino fundamental. A produção desse gênero exige que os alunos assumam um posicionamento e argumentem. Talvez por isso haja uma tendência de se considerar que, nas séries mais baixas, por serem mais jovens, os alunos não sejam capazes de produzir esse tipo de texto (op.cit., p.1962).

Desse modo, reiteramos a necessidade de abertura para o ensino da argumentação desde as séries iniciais, visto que esse trabalho, certamente, forma sujeitos mais bem preparados para a sociedade. Experiências de ensino com esse viés levam o sujeito a desenvolver sua opinião sobre as mais variadas questões que lhes forem apresentadas ou indagadas, fazendo-lhes demonstrar, por meio da linguagem, a sua capacidade de articulação argumentativa. Em suma, o trabalho com a argumentação abrange várias abordagens, que se situam nos campos retórico, dialético ou lógico e linguístico.

2.6 O uso dos conectores interfrásticos

A argumentação do ponto de vista linguístico é caracterizada pelo uso de marcadores argumentativos que, na gramática pedagógica (prescritiva) correspondem às conjunções coordenativas e subordinativas; e na Linguística Textual são chamados de conectores interfrásticos.

Nesta seção, discutimos a importância da aprendizagem dos marcadores que regularmente estabelecem a coesão textual nos mais diversos gêneros; pois temos consciência que seu ensino deve se dar por meio de um ensino direcionado a fim de que os sujeitos se apropriem das marcações lógicas e discursivas estabelecidas entre os períodos.

A relação estabelecida com o uso dos marcadores é de ordem sintático-semântica, cuja pertinência de estudo se dá por meio da metalinguagem, visto que a ação consciente de uso desses artefatos linguístico-textuais possibilitam ao usuário uma melhor consistência no ato de sua produção argumentativa. Para isso, estabelecemos olhares sobre os mencionados conectores para que possamos nos debruçar no capítulo 5 (coleta e análise dos dados) sobre a sua empregabilidade nas produções textuais escritas dos colaboradores com vistas ao gênero Artigo de Opinião.

2.6.1 Os conectores interfrásticos

Convém conceber, segundo Koch (1987), a distinção entre os dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: os conectores de tipo lógico e os conectores de tipo discursivo. Destarte, buscamos na citada autora conceitos relevantes ao nosso objeto de estudo.

Primeiramente, os conectores de tipo lógico exercem a função de apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições. Trata-se, no caso, de um único enunciado, resultante de um ato de fala único, visto que nenhuma das proposições constitui objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente da outra. Tem-se aqui o que Ducrot (apud Koch, op.cit.) denomina de *frases ligadas*; e os encadeamentos de tipo discursivo, sendo estes responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada um dos enunciados resultante de um ato de fala diferente. Neste caso, o que se afirma não é a relação do tipo lógico existente entre aquilo que é asseverado por duas proposições; produzem-se, isto sim, dois (ou mais) enunciados diferentes, resultantes de atos de fala distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema.

Corroboramos com Koch (1987) quanto à importância do levantamento dos diversos tipos de conectores interfrásticos e a discussão a respeito do seu emprego,

na possibilidade de trazer contribuições no sentido de se sanarem dificuldades na leitura e produção de textos no tocante à explicitação e/ou ao reconhecimento de relações textuais marcadas por esses elementos.

Cabe aqui, abriremos espaço para delinear algumas estratégias para o ensino desses conectores; sendo que, algumas delas, já vêm sendo postas em prática com resultados satisfatórios, segundo Koch (1987). A autora apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos afins ao nosso objeto de estudo; dessa forma, transcrevemos seu esboço de sugestões sobre a importância do planejamento de ensino para apropriação dos conectores interfrasais. Primeiramente, neste esboço, apresentamos os três primeiros itens a fim de travarmos um diálogo teórico-prático sobre os procedimentos utilizados em nossa pesquisa. Em seguida, finalizamos com a apresentação do quarto item com suas respectivas subdivisões.

1- Antes de mais nada, faz-se necessário chamar a atenção do aluno para os diferentes tipos de relações – de tipo lógico e discursivo – que se podem estabelecer entre duas proposições ou dois enunciados, a começar pelas menos complexas, aumentando-se, gradativamente, o nível de dificuldade.

2- A seguir, nas atividades de leitura, é preciso levar o aluno a reconhecer tais relações, a princípio em pequenos textos e, depois, em textos mais longos, mostrando-lhe a importância de encarar o texto como unidade, e não como simples somatório das fases que o compõem; e a perceber, além das relações intraproposicionais, aquelas que são responsáveis pela orientação argumentativa global do texto, capacitando-o, assim, a determinar, através dessa orientação, os sentidos possíveis para os quais aponta.

3- Só então, apresenta-se o momento oportuno de conduzir o aluno a concentrar sua atenção nos elementos linguísticos – os conectores interfrásticos – aos quais cabe marcar cada uma dessas relações. Pode-se pedir-lhe em seguida, que substitua, nos textos, os conectores empregados por outros passíveis de exprimir a mesma relação; ou, então, que, através do uso de outros tipos de conectores, altere a relação, levando-o a concluir que, com isso, se modifica o sentido do texto (KOCH, 1987, p.96-97).

Dentre os procedimentos sugeridos pela autora, utilizamos: exercícios de junção de períodos para estabelecimento de relações equivalentes e/ou distintas a partir do uso consciente dos marcadores; uso de testes cloze para preenchimento das lacunas a partir de banco de palavras ou de pistas subsidiadas pelo pesquisador. Esses primeiros procedimentos adotados fizeram com que os alunos fossem conduzidos, paulatinamente, ao emprego consciente dos marcadores lógicos e discursivos em suas produções textuais.

Dessa forma, a produção de textos a partir de determinadas temáticas, com uso explícito dos conectores interfrásticos se deu consoante as estratégias metodológicas sugeridas por Koch (1987), já que percebemos a cautela didática que a autora aborda esses procedimentos no desenvolvimento do processo de leitura, escritura e refação textual. Abaixo, delineamos o quarto item com suas subdivisões.

- 4- No que tange à produção, diversos tipos de exercícios podem ser aplicados, entre os quais destacariam-se os seguintes:
 - a) Pedir ao aluno que, a partir de duas proposições, estabeleça entre elas relações de tipo lógico, a começar pelas menos complexas, chamando-lhe a atenção para os conectores que utiliza para tanto;
 - b) Solicitar-lhe que encadeie diversos enunciados, por meio de operadores de discurso, dando-lhes determinada orientação argumentativa; ir graduando as dificuldades, levando-o sempre a refletir sobre os operadores empregados;
 - c) Sempre que um conector for empregado inadequadamente, fazer o aluno voltar ao texto, mostrando-lhe a razão da impropriedade e, fazendo-o refletir sobre o tipo de relação, pedir-lhe que substitua o conector por outro mais condizente, para exprimir a relação desejada;
 - d) Utilizar a técnica cloze, quando o aluno já for capaz de reconhecer os tipos de relações e tiver conhecimento dos conectores de que se pode servir para veiculá-las, procedendo-se do mesmo modo indicado acima quando do preenchimento das lacunas com conectores inadequados;
 - e) Propor exercícios de substituição de conectores por outros capazes de expressar a mesma relação;
 - f) Pedir ao aluno que redija paráfrases estruturalmente diferentes de pequenos textos, mantendo, porém, os mesmos tipos de relação;
 - g) Fazer com que, nos mesmos textos, altere determinadas relações através do uso de outro tipo de conector;
 - h) Levar o aluno a desenvolver textos, a partir de tópicos dados, utilizando, para tanto, relações previamente estabelecidas (KOCH, 1987, p.97).

As etapas sugeridas pela autora nos serviram para aplicação da nossa pesquisa, pois o plano teórico-metodológico por ela definido nos remete a um ensino mais legítimo dos conectores interfrásticos. Além disso, encontramos numa obra mais recente da autora (Koch, 2008) outras operações estabelecidas a partir do emprego desses marcadores na cadeia argumentativa textual escrita.

3 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos usados para realização da pesquisa, bem como a apresentação do contexto. Apresentamos também a Unidade Didática planejada para aplicação da experiência de ensino e seus componentes didático-pedagógicos.

3.1 A metodologia da pesquisa-ação de intervenção pedagógica

Reconhecemos que a educação escolarizada perpassa por um processo de ruptura e busca de paradigmas. Nesse sentido, percebemos a inviabilidade em que se inserem pesquisas cujo enfoque é apenas denunciar algumas práticas da realidade. Diante disso, acreditamos no caráter interventivo de mudança da realidade a partir da adesão dos sujeitos nos contextos de investigação. Nessa perspectiva, elegemos a pesquisa-ação colaborativa por acreditarmos no seu caráter emancipatório na construção e reconstrução do conhecimento socialmente elaborado. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois visa analisar a produção textual escrita dos graduandos recém-chegados no curso de Letras do Campus V da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL em União dos Palmares.

As pesquisas qualitativas estimulam os envolvidos a pensarem de forma mais crítica sobre o tema em estudo; nelas todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, como afirma Creswell (2007, p.86):

[...] outra característica da pesquisa qualitativa é a de que as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e a quem perguntar, isto é, a pesquisa qualitativa vai sendo direcionada ao longo do seu desenvolvimento.

E ainda, Chizzotti (2000, p. 79) conceitua esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados

isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa forma, o investigador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo, parafraseando Creswell (2007). A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes podem, de certa forma, direcionar os rumos da pesquisa através de suas interações com o pesquisador. Esse tipo de investigação permite descrever melhor o que se faz pelo fato de se trabalhar com descrições, comparações e interpretações. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979 apud NEVES, 1996). As etapas de trabalho mencionadas por Chizzotti (2000, p.105) são: descrição, avaliação e intervenção. O autor aborda essas etapas de trabalho chamando atenção para:

Algumas pesquisas *descritivas* se limitam a revelar os problemas, as *avaliativas* descrevem os problemas e trabalham os encaminhamentos necessários e as *interventivas* objetivam organizar uma mudança deliberada nas situações indesejadas (grifo do autor).

Em meio a essas discussões, entendemos que o pesquisador desempenha uma conduta participativa na pesquisa qualitativa, pois mergulha no cotidiano do sujeito e torna-se familiarizado com alguns dos seus acontecimentos diários. Assim, o pesquisador deve assumir uma postura aberta quanto a todas as manifestações que observa, não permitindo que as suas crenças interfiram na ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, partimos do esboço do projeto para sensibilização das partes no campo investigativo. Adotamos alguns procedimentos para que os sujeitos colaboradores se sentissem envolvidos nessa ação e, para isso, destacamos os seguintes: o reconhecimento da importância da experiência de ensino nas aulas de Leitura e Produção Textual em Língua Materna, em colaboração com o professor regente da turma; a apresentação da proposta da nossa pesquisa aos graduandos recém-chegados na Universidade para o atendimento da experiência didática de 30 (trinta) horas/aula.

Ainda com a intenção de sensibilizar os graduandos para a pesquisa, trabalhamos com eles a concepção de pesquisa colaborativa a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Ibiapina (2008, p.96) para quem “O processo reflexivo consiste justamente na possibilidade de os professores em formação poderem repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem.” Respeitamos o sequencial sugerido pela própria autora de planificação; ação de intervenção e de teorização; reconstrução de concepção visando à futura prática. Enquanto condições da pesquisa-ação, discorreremos sobre a colaboração, a importância dos círculos reflexivos e a co-produção de conhecimentos entre pesquisador, professor-colaborador e futuros professores.

As categorias da pesquisa foram elencadas a partir da prática pedagógica do pesquisador como professor da disciplina Linguística Textual na própria instituição. Nessa perspectiva, esclarecemos que essa discussão considera os aportes teórico-metodológicos da Linguística Textual por meio de Ensino Implícito e de Ensino Explícito, visto que pretendemos tratar de categorias de materialização do texto escrito, especificamente do gênero Artigo de Opinião, considerando não só a argumentação retórica, mas também a articulação sintático-semântica através dos conectores interfrasais. Para tal, contamos com leitura e análise de textos dos gêneros opinativos: crônicas, redações de vestibular e artigos de opinião; bem como a análise dos componentes discursivos, textuais e linguísticos. Fizemos uso de instrumentos, tais como: questionários semi-estruturados, diário de campo, testes *Cloze* e entrevista com o professor colaborador, por julgarmos serem imprescindíveis às etapas vivenciadas na Unidade Didática. Vale frisar que o procedimento culminante da pesquisa foram as análises das produções textuais dos graduandos na fase final da experiência levada a efeito.

A pesquisa-ação é uma metodologia aplicada no ensino desde o final dos anos 40 e início dos anos 50. Ela é uma categoria capaz de envolver não só a investigação de um problema na sala de aula, como também a tomada de um conjunto de atitudes objetivas que visam a modificações de práticas pedagógicas e posterior resolução do problema. Essa metodologia viabiliza as análises das mudanças produzidas à medida que o trabalho se desenvolve. Segundo as proposições de Thiollent (1988, p.19),

[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Porém, há de se reconhecer que a pesquisa-ação colaborativa é um dos tipos de pesquisa qualitativa relativamente recente na área educacional, mas que vem tomando um significativo espaço nessa área e, no dizer de Ibiapina (2008, p.21) esse tipo de pesquisa “reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores”. Com efeito, essa é uma prática alternativa de estudar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Segundo Ibiapina (2008), na pesquisa-ação colaborativa parte-se do princípio de que, para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação. Dessa maneira, a pesquisa colaborativa permite analisar criticamente as ações politizadas do contexto escolar, buscando provocar mudanças que venham a beneficiar as práticas educativas, desvelando as relações de poder por meio de um processo dinâmico, consciente e transformador. Nesse sentido, vale a pena salientar que os usos da língua se inserem na arena das relações de poder e opressão na sociedade; assim sendo, a atividade argumentativa representa a prática dessas relações.

Em razão disso, esta pesquisa se desenvolve conciliada à formação acadêmica dos graduandos. Os partícipes são os graduandos, o professor colaborador da disciplina Leitura e Produção Textual em Língua Materna, e o pesquisador. Reitere-se a escolha dos postulados teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa – PAC – por proporcionar um plano metodológico de maior amadurecimento e partir para a efetivação da *práxis*, uma vez que isenta o caráter estático da pesquisa tradicional, parafraseando Demo (2004).

3.2 O contexto da pesquisa

Atualmente, a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – conta com cinco campi universitários interioranos, sendo distribuída da seguinte forma: Arapiraca (Campus I), Santana do Ipanema (Campus II), Palmeira dos Índios (Campus III), São Miguel dos Campos (Campus IV) e União dos Palmares (Campus V). O nosso lócus de pesquisa foi o Campus Universitário Zumbi dos Palmares, Campus V, situado à Rua Tavares Bastos, 206, Centro de União dos Palmares-AL, em prédio locado pelo Estado à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC.

Ao empreendermos uma busca nos documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior que serviram de apoio para nossa pesquisa, observamos que a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – como atualmente é denominada, surgiu como Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC, cuja criação se deu através da Lei Municipal nº 719, de 13 de outubro de 1970, instituída pela Prefeitura Municipal de Arapiraca – Alagoas, marcando o início da educação superior no interior do Estado. O governador da época era Antônio Simeão de Lamenha Filho; mas sua estadualização somente se deu em 1990, por meio da Lei Estadual nº 5.119, de 12 de janeiro, pelo então governador Moacir Lopes de Andrade e em 29 de dezembro de 1995, por forma de Lei Estadual nº 5.762, teve mudança de denominação para Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA, pelo governador Divaldo Suruagy.

O ano de 1998 representa o início das atividades acadêmicas de ensino do Campus V no município de União dos Palmares. Inicialmente, a IES atendia apenas uma turma do Curso de Letras – Português/ Inglês e Português/Francês. Portanto, salientamos que o surgimento do curso de Letras, neste contexto universitário, se deu nesse ano com a inserção dessa primeira turma.

A Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA adquiriu o *status* de Universidade pela Lei Estadual nº 6.785 de 21/12/2006, publicada no D.O.E. em 22/12/2006, denominando-se, a partir daí, Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Reconhece-se a criação do Campus V nessa mesma Lei, não mais sendo uma Escola Superior, como na antiga Fundação, mas um Campus Universitário.

Em 17 de agosto de 2007, o Curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Campus V recebeu autorização de funcionamento, a partir da

publicação em Diário Oficial do Estado de Alagoas, da resolução n.14 do Conselho Universitário – CONSU.

Costa (2008) salienta que com o crescimento das turmas e a conseqüente necessidade de docentes efetivos, a UNEAL realizou processos seletivos para professores substitutos nesse campus universitário, totalizando 19 professores. Do universo de docentes, 10 são especialistas, 06 são mestres, 02 são mestrandos e 01 é doutorando. Salientamos que apenas 08 desses professores são efetivos.

O Campus V da UNEAL marcou os semestres do ano letivo de 2008 com vários projetos de pesquisa, como também foram criados três grandes projetos de extensão: Diversidade na UNEAL; CELE – Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras e o Pré-UNEAL; os dois últimos ainda ocupam espaço nos projetos de extensão vigentes. Ademais, ofertou-se no período de 2006 a 2008 o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e sua Literatura.

Observamos, segundo levantamento subsidiado pela Secretaria do Campus V, que o número de alunos inscritos para o concurso vestibular sofreu considerável redução no ano de 2009 para esse Campus Universitário. A alegação desse fato se deu devido, à época, não ter sido considerado o trâmite legal licitatório pela Reitoria; em conseqüente, a Procuradoria Geral do Estado acionou uma liminar na exigência desse procedimento. Como as inscrições foram temporariamente canceladas, acarretando em desistência e conseqüente devolução do valor pago, o prazo de reabertura para inscrição no concurso vestibular, em cumprimento à determinação legal, foi mínimo.

Outro fator que provavelmente possa ter interferido, nesse sentido, foi a ausência de divulgação do mencionado concurso. Assim, as turmas do Curso de Letras que geralmente eram constituídas por 50 alunos, no ano desta pesquisa, contava com um diferencial quantitativo; em vez da quantidade mencionada, o número de alunos no Curso de Letras do primeiro período caiu para 35 graduandos, a considerar: 27 graduandos para Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e apenas 08 para Língua Inglesa e suas Literaturas. Salientamos um dado importante que é a quantidade de inscritos para cada habilitação em 2009: 53 vestibulandos para as vagas destinadas à Língua Materna; e 17 vestibulandos à Língua Inglesa.

Quanto à disposição física do Campus V, destacam-se a biblioteca e o laboratório de informática, cujos setores funcionam em salas específicas e climatizadas para atendimento dos 326 graduandos, distribuídos entre 160 graduandos no Curso de Letras e 166 no Curso de Geografia. A biblioteca do Campus, cujo nome é uma homenagem ao poeta palmarino Jorge de Lima, contava no momento da coleta de dados com um acervo de 3.782 títulos de livros; além do acervo rotativo de jornais e revistas e do acervo de mapas e globos. A Biblioteca Jorge de Lima possui a assinatura dos periódicos: Gazeta de Alagoas, Diário Oficial do Estado de Alagoas e da Revista Veja. O Laboratório de Informática do Campus possui 12 computadores ligados à Internet, 02 impressoras administradas pelos usuários, 02 notebooks, 02 datashows, sendo estes últimos, elementos móveis para uso em salas de aula e em eventos acadêmicos.

3.3 A Unidade Didática

Para a operacionalização da pesquisa-ação, elaboramos o planejamento de uma Unidade Didática¹⁶ (Figura I) em que são contemplados os componentes comuns do ensino, que são: o tópico, o objetivo, os conteúdos, a metodologia de ensino, os recursos didáticos, a avaliação e o cronograma das aulas. Em princípio, no cronograma das aulas foram previstas 15 aulas/oficinas; no entanto, esse quantitativo foi estendido para 21 aulas/oficinas devido a algumas dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos abordados. O cronograma detalhado e os planos de aula estão disponibilizados no Apêndice 7.

Figura I – Planejamento da Unidade Didática

Unidade Didática	
1-	Tópico: Leitura, apreciação e elaboração do Artigo de Opinião.
2-	Objetivo Geral: Proporcionar ao graduando/colaborador uma prática de produção textual baseada na noção de gênero através do ensino implícito e explícito dos componentes retóricos, textuais e linguísticos do Artigo de Opinião.
3-	Conteúdos:

¹⁶ Atualmente, a terminologia Unidade Didática é mais conhecida como Sequência Didática.

- Noção de Gênero Textual;
 - Argumentação do ponto de vista retórico, linguístico e textual;
 - Marcadores discursivos;
 - Noções de coesão e coerência;
 - Operadores argumentativos;
 - Características do artigo de opinião.
- 4- Metodologia de ensino/ atividades:** Exposições didáticas, estudo e análise de textos, discussões, leitura e produção de textos/ reescrita textual.
- 5- Recursos didáticos:** Seleção de textos, textos fotocopiados, exposição didática, exercícios, uso de equipamentos midiáticos/ virtuais.
- 6- Avaliação:** A avaliação será realizada de forma assistemática durante o processo, através de observação do desempenho dos alunos e suas atitudes ao longo das aulas e oficinas. A avaliação formal ocorrerá mediante a atividade final de produção de um artigo de opinião, observando as características estudadas explicitamente.
- 7- Tempo estimado para o desenvolvimento da sequência:** 15 aulas/oficinas, perfazendo um total de 30 horas/aula.

Fonte: Dados da Pesquisa

3.4 Os instrumentos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados em nossa pesquisa para a coleta de dados. Conforme abordamos anteriormente neste capítulo, a pesquisa-ação colaborativa contou com questionários perfis, tanto do professor colaborador quanto dos alunos colaboradores; questionários de satisfação ao término das duas etapas da experiência didática, ou seja, ao final da fase do Ensino Implícito e a do Ensino Explícito; testes cloze e uma entrevista com o professor colaborador ao término da Unidade Didática.

Nesse sentido, caracterizamos abaixo, de modo conciso, a que se propôs cada um dos instrumentos, uma vez que suas análises se procederão nos capítulos 4 e 5 deste trabalho de dissertação.

3.4.1 Os questionários perfis do professor colaborador e dos alunos colaboradores

Com a aplicação desses instrumentos, pudemos conhecer os sujeitos engajados em nosso trabalho de pesquisa. Os aspectos pensados para esses

instrumentos permearam, em linhas gerais, um diagnóstico das habilidades de leitura e escrita nos segmentos anteriores à universidade, neste caso no questionário perfil dos graduandos colaboradores; e o reconhecimento das abordagens teórico-metodológicas empreendidas pelo professor colaborador em seu trabalho de sala de aula na universidade, bem como o seu olhar frente a questões de habilidade de leitura e escrita dos alunos recém-chegados à universidade. Ambos os instrumentos foram aplicados no mesmo dia, ou seja, no momento em que nos inserimos no grupo pesquisado.

3.4.2 Os questionários de satisfação I e II das distintas fases da pesquisa

O questionário de satisfação I foi elaborado de modo a verificar a satisfação dos alunos; bem como os procedimentos adotados por eles no ato das suas produções escritas. Esse instrumento foi aplicado ao término da fase do Ensino Implícito a fim de medir a experiência didática em andamento e contou com questões semi-estruturadas. Nesse primeiro momento, houve a identificação dos colaboradores em suas respostas.

O questionário de satisfação II foi aplicado ao término da Unidade Didática como um instrumento desidentificado, também contou com questões semi-estruturadas para que os graduandos colaboradores pudessem analisar, de forma comparativa, as duas fases de ensino por eles vivenciadas. Tentamos atender às necessidades de posicionamento avaliativo dos sujeitos da pesquisa, formação da identidade dos indivíduos na atribuição de reflexividade.

3.4.3 Os testes cloze

A técnica do cloze foi utilizada em dois momentos, conseqüentemente se afinando com as variáveis do nosso objeto de estudo. No primeiro momento, buscamos fazer com que os graduandos reconhecessem o tipo de relação estabelecida entre o uso correto dos conectores. Nele, dispusemos um banco de palavras para que, inicialmente, os colaboradores se sentissem mais seguros nas suas respostas (cf. Anexo 19).

Já no segundo momento, o teste cloze II foi aplicado de modo mais desafiador, visto que não dispusemos na elaboração dele de um banco de palavras,

mas de pistas textuais que serviram para instigar o graduando a estabelecer uma relação sintático-semântica mais subjetiva. O termo subjetiva aqui empregado assume o sentido de o sujeito poder utilizar não somente uma possibilidade de conexão, mas inúmeras dentro de um mesmo campo semântico, não obstante o seu olhar diante das questões de coesão e coerência textual (cf. Anexo 26).

A técnica do cloze pode ser evidenciada com inúmeros propósitos metodológicos. Nesse sentido, corroboramos com Ferreira (2009, p.72) ao tratá-lo:

O teste cloze também pode ser usado para verificar o domínio de alguns aspectos gramaticais do texto, como por exemplo: o uso de conjunções, pronomes, adjetivos e de vários marcadores discursivos. Nesse caso, o lacunamento pode ser feito suprimindo uma determinada classe gramatical ou através da retirada de palavras específicas do texto, conforme o seu objetivo.

No entanto, mesmo sendo utilizados como instrumentos desta pesquisa, optamos não trazê-los em nossas análises já que o foco maior do nosso trabalho são as produções textuais escritas dos colaboradores nas distintas fases de ensino vivenciadas. Essa escolha se afina aos postulados teórico-metodológicos de Koch (1987) percorridos no capítulo 1 deste trabalho de dissertação. O cloze pode ser melhor caracterizado como um instrumento didático em nossa pesquisa, já que se isentará a sua análise.

3.4.4 A entrevista com o professor colaborador ao término da Unidade Didática

Esta pesquisa intitulada pesquisa-ação colaborativa (PAC) cumpre um duplo papel para a academia: o primeiro, contribuir para que os futuros professores do curso de graduação em Letras se tornem, a partir das sessões reflexivas subsidiadas, mais emancipados em suas competências escritoras; o segundo, possibilitar ao professor colaborador, através de ação dialógica, um olhar diferenciado sobre as práticas docentes de trabalho com a escrita. Sobre esses pontos, Ibiapina (2008, p.55) discorre: “[...] Os indivíduos se tornam mais conscientes em processos reflexivos, preferencialmente colaborativos, que motivem o diálogo entre professores e entre professores e pesquisadores.”.

Nessa perspectiva, consideramos o processo dialógico como eminentemente social, pois a reflexividade é processo de autoconhecimento, de

autoconsciência, de consciência de si mesmo, mas é também, e, sobretudo, processo que resulta da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos, parafraseando Ibiapina (op.cit). Assim, com o intuito de interação de diálogos, construção e reconstrução de saberes socialmente produzidos, demos um foco a entrevista individual com o professor colaborador ao final do nosso trabalho de pesquisa. A finalidade desse último instrumento é de perceber, em que medida, a Unidade Didática trabalhada, de fato, serviu para um redimensionamento do trabalho docente do colaborador com a escrita.

Para a realização da entrevista, o pesquisador se encontrou com o colaborador no dia seguinte do término da fase do Ensino Explícito, ou seja, dia 10 de dezembro de 2009. Esse instrumento foi pensado com base no questionário perfil do colaborador inicialmente respondido, já que, segundo Luria (apud Ibiapina, 2008, p. 78): “[...] o uso da técnica de entrevista deve partir de conversas com os indivíduos sobre determinado problema.”

Para esse último instrumento, elegeram-se dez questionamentos¹⁷, a nosso ver, imprescindíveis à investigação das problemáticas supracitadas. Para construção desta seção, utilizamos a transcrição¹⁸ da entrevista gravada utilizando sinais adaptados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Marcuschi (1986) apresentados no Quadro II.

Quadro II – Abreviações e regras de transcrição usadas na entrevista

XXX	Palavras que não podem ser entendidas
⋮⋮⋮	Alongamento da vogal
?	Pergunta
...	Pausa na fala

Dessa forma, apresentamos no capítulo 5 alguns trechos da entrevista com o professor colaborador para analisar a sua visão sobre a execução da experiência de ensino ministrada pelo pesquisador.

¹⁷ Os questionamentos estão disponíveis no Apêndice 5.

¹⁸ A transcrição da entrevista está disponível no Apêndice 6.

4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: OS COLABORADORES

Neste capítulo, apresentamos os colaboradores da pesquisa – que foram o professor da turma e os alunos graduandos do 1º período do Curso de Letras (2009.1). Nessa perspectiva, são apresentadas as características desses colaboradores abordando aspectos relativos aos seus perfis sociais e suas preferências, seguidas de análises.

4.1 Os graduandos colaboradores

O questionário perfil¹⁹ foi entregue aos graduandos colaboradores para que fosse respondido em sala de aula e devolvido para análise; inicialmente contávamos com um grupo de 33 graduandos, distribuídos em 25 alunos do Curso de Letras – Língua Portuguesa e 8 alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa, e 1 professor colaborador, porém depois que a experiência tinha sido iniciada o número de graduandos passou para 35, visto que houve convocação da Universidade a mais duas alunas aprovadas no Concurso Vestibular.

No entanto, o questionário perfil contará com os 33 alunos colaboradores iniciais, já que esse foi o universo pesquisado desse primeiro instrumento.

No tocante ao gênero dos colaboradores, a turma de atuação da pesquisa é predominantemente feminina, perfazendo 85% desse gênero; enquanto que é de 15% o percentual destinado ao público do gênero masculino que busca o Curso de Letras como um curso de licenciatura. Constatamos assim, neste microuniverso, que o curso de Letras é mais procurado pelo público feminino.

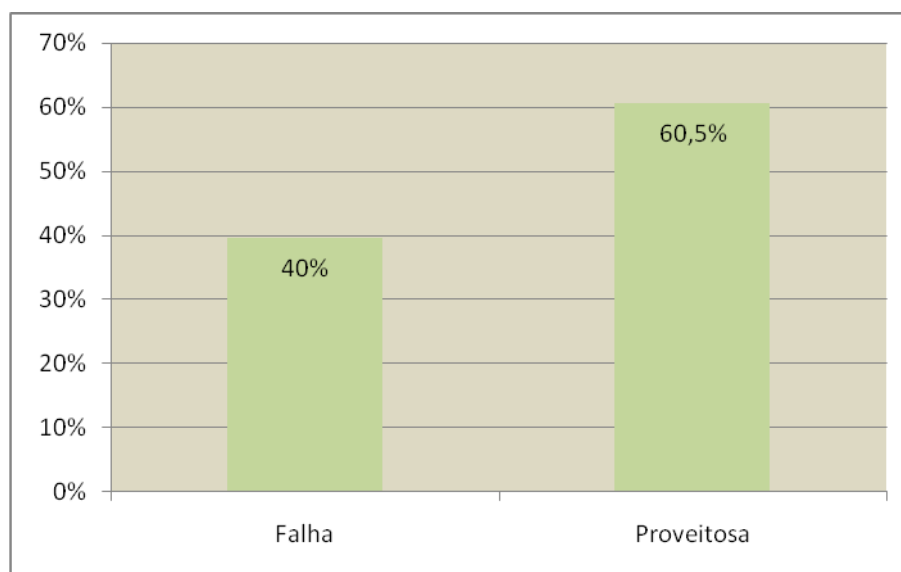
No que diz respeito à faixa etária dos graduandos, o grupo é composto em sua maioria por alunos jovens, visto que 63,5% estão na faixa etária de 17 a 24 anos, sendo, portanto, adolescentes e adultos jovens. Já 27% são adultos, pois estão na faixa etária de 25 a 35 anos. Resta uma minoria de 9,5% na faixa etária de 36 anos em diante, representando uma parcela de pessoas maduras. Assim, entendemos que a maioria desses acadêmicos emigrou da Educação Básica há relativamente pouco tempo; disso, pode-se inferir que esses alunos representam, de

¹⁹ Carta solicitando o preenchimento do questionário e a participação na pesquisa, bem como o questionário inicial estão disponíveis no Apêndice 1.

alguma forma, as práticas relativamente improdutivas de leitura e escrita que têm vigorado na escola nessas duas últimas décadas.

Um dos questionamentos importantes para o nosso estudo diz respeito à auto-avaliação discente sobre as suas habilidades de leitura, escrita e de cálculo durante o período em que cursaram o ensino básico. O Gráfico abaixo demonstra o resultado da avaliação dos graduandos sobre o domínio dessas habilidades:

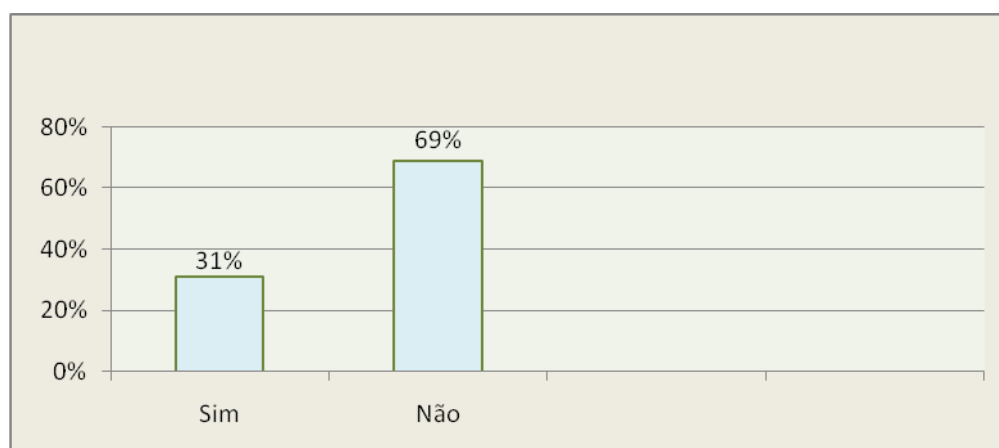
Gráfico 1 – Opinião dos graduandos sobre suas habilidades de leitura, escrita e cálculo desenvolvidas na Educação Básica



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

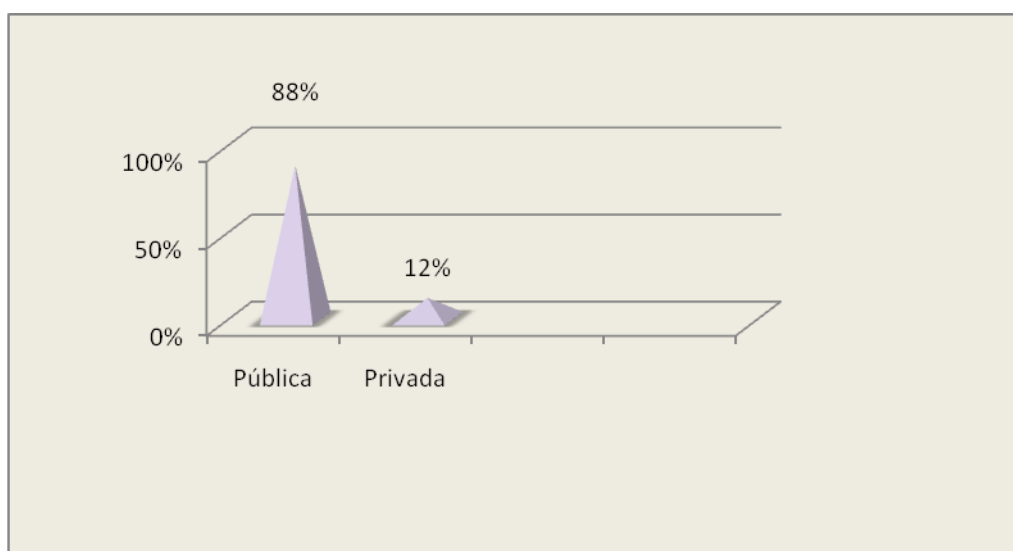
Como podemos ver no Gráfico acima (Gráfico 1), a maioria dos graduandos (60,5%) avaliou sua formação básica como proveitosa; enquanto um número considerável de respondentes (39,5%) apontou um insucesso nas suas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Este último dado é instigante à pesquisa, pois pode confirmar, em parte, a hipótese lançada a este estudo: os alunos apresentam certa deficiência na lectoescritura de textos opinativos advinda dos segmentos anteriores à universidade.

Quanto ao aspecto relativo ao trabalho, os resultados do questionamento indicaram que 48,5% dos alunos estão efetivamente trabalhando, enquanto que 51,5% não trabalham. Por se tratar de uma licenciatura, ou seja, de um curso de formação de professores, interessa-nos saber quantos deles já atuam na atividade de ensino. O Gráfico a seguir demonstra esses percentuais.

Gráfico 2 – Vínculo empregatício em Educação

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Convém esclarecer que os 31% que trabalham em Educação atuam como professores da Educação Infantil e/ou são professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já a maioria dos estudantes (69%) presta serviço em outros setores empregatícios.

Gráfico 3 – Término da Educação Básica em rede pública e privada

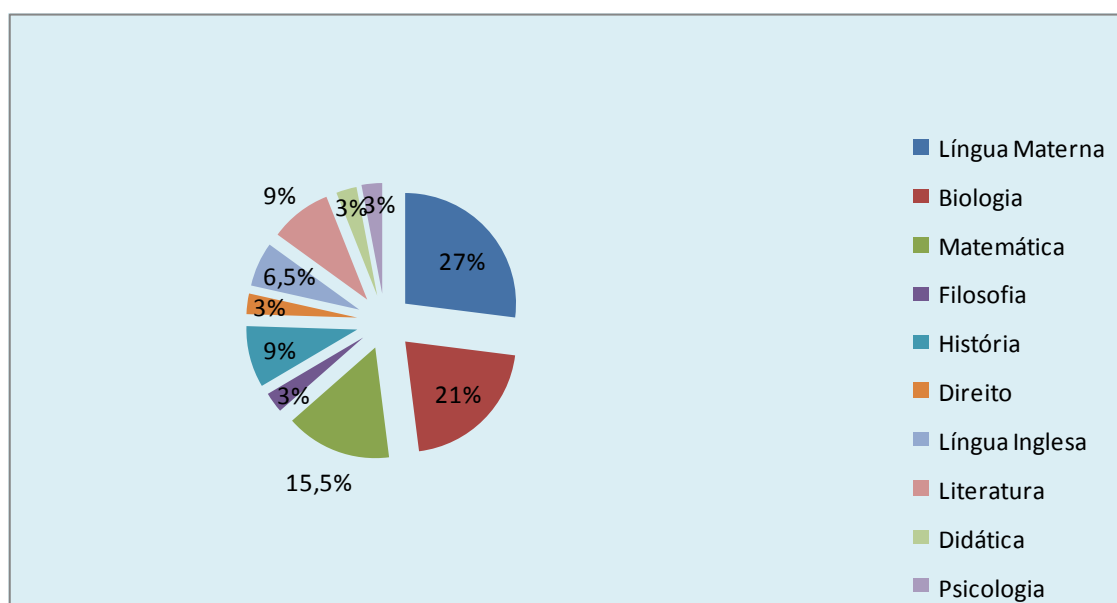
Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Como pode ser visto no Gráfico 3, a concentração de graduandos que tiveram o término da sua escolaridade básica na rede pública de ensino é bem superior ao da rede privada: 88% para a primeira e 12% para a segunda rede mencionada. Esse dado, possivelmente, pode nos fazer refletir sobre a continuidade da escolaridade desses sujeitos, buscando uma Instituição de Ensino Superior Pública, a fim de buscar uma melhoria social, cultural e conseqüentemente

econômica. A bem da verdade, a Zona da Mata Norte alagoana não tem uma dinâmica sócio-econômica que promova uma constante mobilidade social, pois a monocultura da cana-de-açúcar restringe muito o mercado de trabalho em nossa região.

O questionário sobre o perfil dos alunos colaboradores nos informou também que o percentual dos que cursaram o Nível Médio é de 42,5% correspondendo aos alunos mais jovens que estudaram sob a vigência da última reforma legal do ensino. É expressivo o número de alunos que vêm do curso de magistério, totalizando 33,5%; esse último percentual se justifica pelo fato de esse curso, magistério, ainda ser ofertado pela rede pública em alguns municípios de Alagoas. Alguns alunos (15%) são provenientes do antigo curso científico e apenas 9% concluíram o curso técnico da área de serviços.

Gráfico 4 – Disciplina preferida no Ensino Médio/2º grau



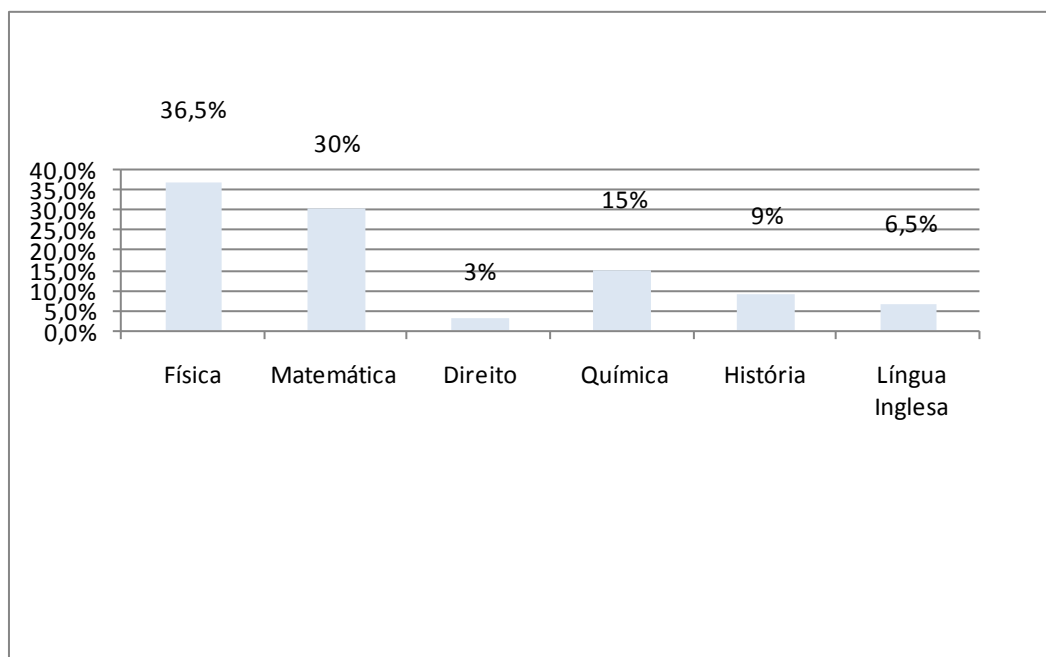
Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

No Gráfico 4, percebemos uma tendência desde os níveis anteriores à universidade pela preferência de estudo da Língua Materna, ou seja, a Língua Portuguesa, ocupando o primeiro lugar, ou seja, 27% dos respondentes. Isso pode ser um indicador positivo de desenvoltura para esses alunos no decorrer do Curso de Letras, visto que a afinação às disciplinas bases do curso já são contempladas.

Por ordem de preferência, segue-se, em 2º lugar, a disciplina Biologia com 21% e, em terceiro lugar, Matemática, com 15,5%. As demais disciplinas como

Filosofia, Didática, Psicologia, História e Literatura, tipicamente caracterizadas como ciências humanas obtiveram baixa porcentagem de preferência entre os estudantes. Esse dado não é muito positivo para o Curso de Letras, pois, como se sabe, os conteúdos dessa área necessitam de uma base de conhecimento da área das humanidades.

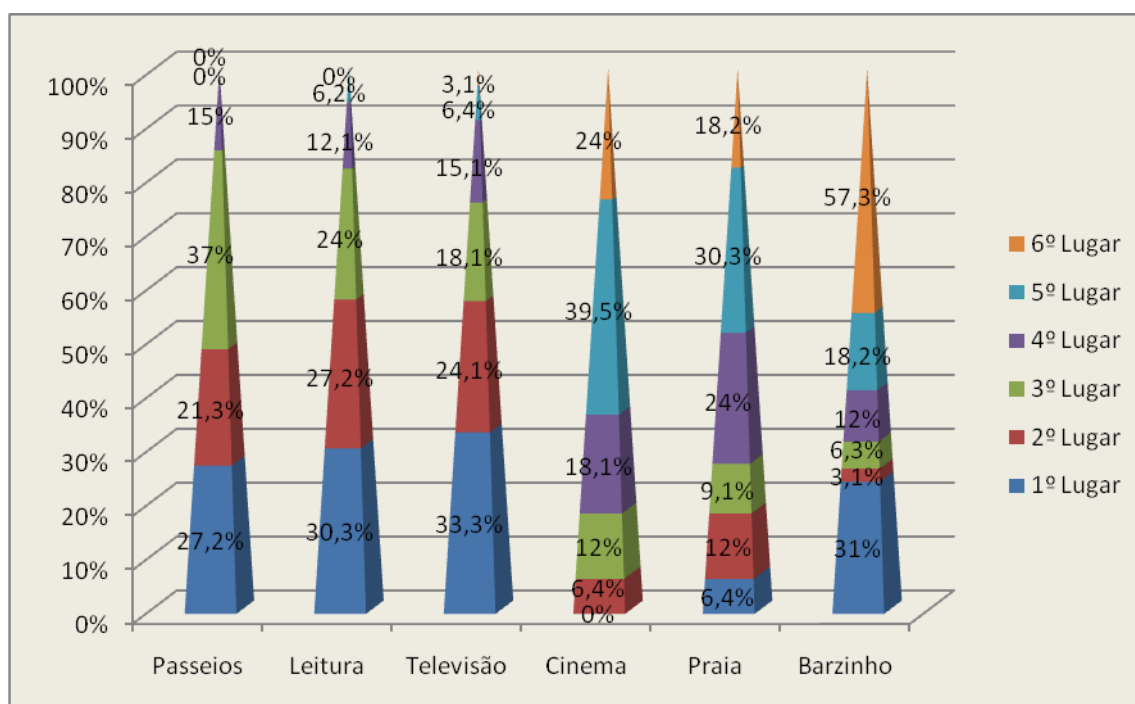
Gráfico 5 – Disciplina que mais tinha dificuldade no Ensino Médio/2º grau



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Um ponto interessante que merece discussão é relativo às disciplinas em que os alunos tinham mais dificuldade no curso médio (Gráfico 5). Observamos que uma parte da turma não tinha afinidade com as disciplinas consideradas exatas, merecendo destaque para esse enfoque a disciplina de Física, ocupando o 1º lugar, com 36,5%; em seguida Matemática (30%). A disciplina de Química, ainda enfatizando a dificuldade desses graduandos nas ciências exatas, ocupa 15%. Nesse sentido, o grupo de alunos não somente demonstrou falta de afinidade pelas humanidades, como também demonstrou dificuldade nas ciências exatas e experimentais (Física, Matemática e Química).

Gráfico 6 – Diversão/Passatempo preferido(a)



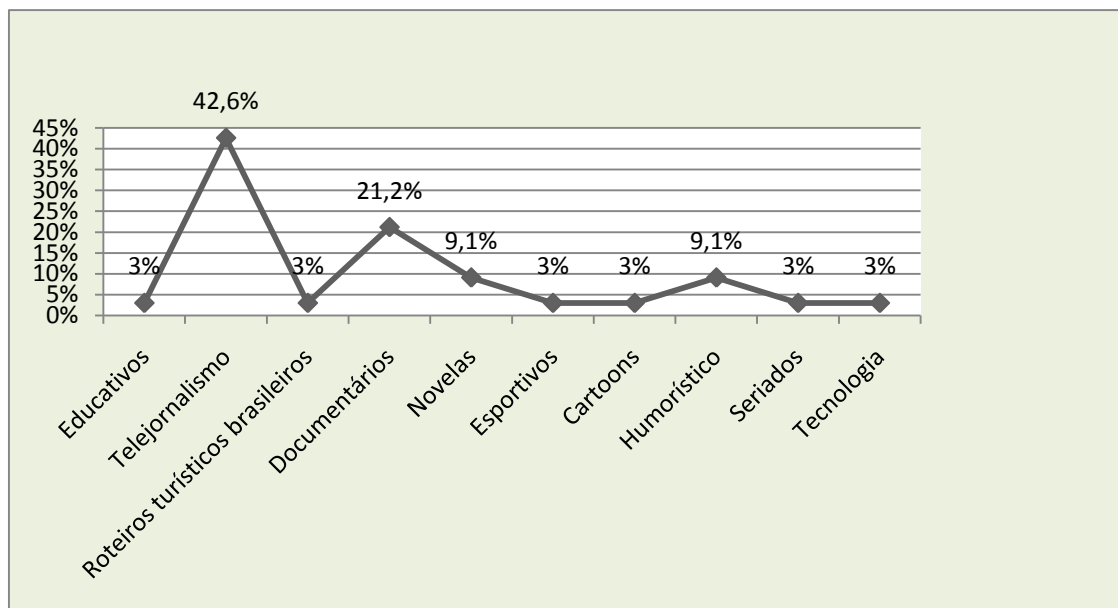
Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Com o objetivo de conhecer um pouco mais dos graduandos colaboradores, solicitamos que citassem qual o passatempo ou diversão preferido/a (Gráfico 6). O primeiro lugar ocupado foi pela televisão, 33,3%. Em segundo lugar, vem barzinho com 31%. Em terceiro lugar, aparece a leitura com 30,3%. Esse dado relativo à leitura é preocupante pois o domínio dessa habilidade é tamanhamente importante na sociedade vigente como um todo, e em especial nos cursos de formação de professores (Antunes, 2009).

O item passeios teve também uma boa pontuação (27,2%); praia ocupa um passatempo quantitativamente ínfimo aos respondentes (6,4%), visto que suas localizações são interioranas e conseqüentemente pode dificultar seus deslocamentos frequentes à capital alagoana; cinema não teve adesão significativa por parte dos colaboradores.

Um dos questionamentos dispostos é com relação ao entretenimento mais prazeroso para os graduandos colaboradores. Nesse sentido, assistir à televisão foi a opção de passatempo e diversão com maior pontuação. Já em relação à programação preferida, apresentado a seguir no Gráfico 7, os programas que obtiveram a maior pontuação foram: telejornalismo (42,6%), documentários (21,2%), programas humorísticos (9,1%) e novelas (9,1%).

Gráfico 7 – Programas televisivos preferidos

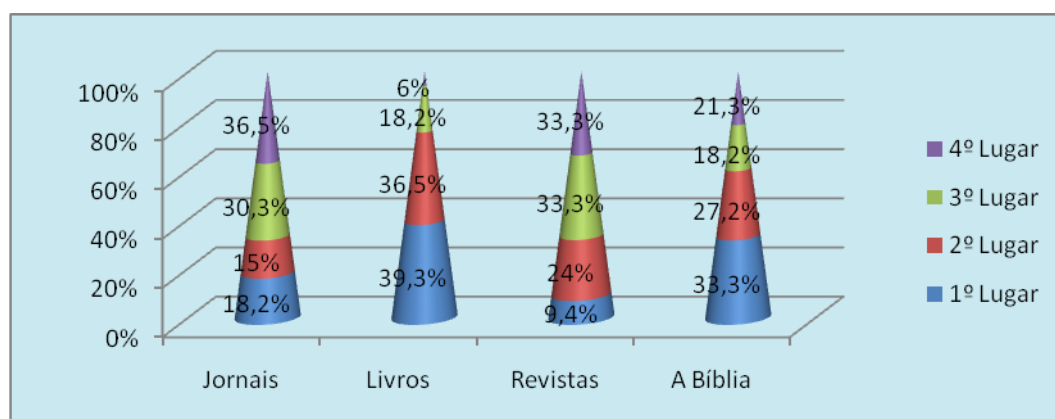


Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

No entanto, observamos que filme não apareceu em momento algum como programa televisivo preferido entre os respondentes. Essa evidência é preocupante, pois sabemos que o contato com filmes pode despertar o debate a questões polêmicas, consequentemente é uma possibilidade de desenvolver um senso crítico mais aguçado, sobretudo para esses sujeitos que são acadêmicos de um curso que enaltece a linguagem como forma de identidade humana (Bazerman, 2009). Outro dado um pouco preocupante é com relação ao lugar citado dos programas educativos, ocupando um espaço pífio (3%), onde se percebe o empate com as programações destinadas a roteiros turísticos brasileiros, esportes, cartoons, seriados e tecnologia. A bem da verdade, programações televisivas que estimulam um olhar mais crítico são os debates, visto que são jogos argumentativos dialéticos e assim podem despertar no telespectador um certo gosto pela análise no tocante aos argumentos utilizados pelos debatedores.

A fim de conhecer os tipos de leitura/gênero de texto preferidos pelos graduandos, solicitamos que respondessem colocando a ordem de preferência através de questão estruturada. O Gráfico a seguir traz essa análise.

Gráfico 8 – Tipo de leitura/Gênero de texto preferido

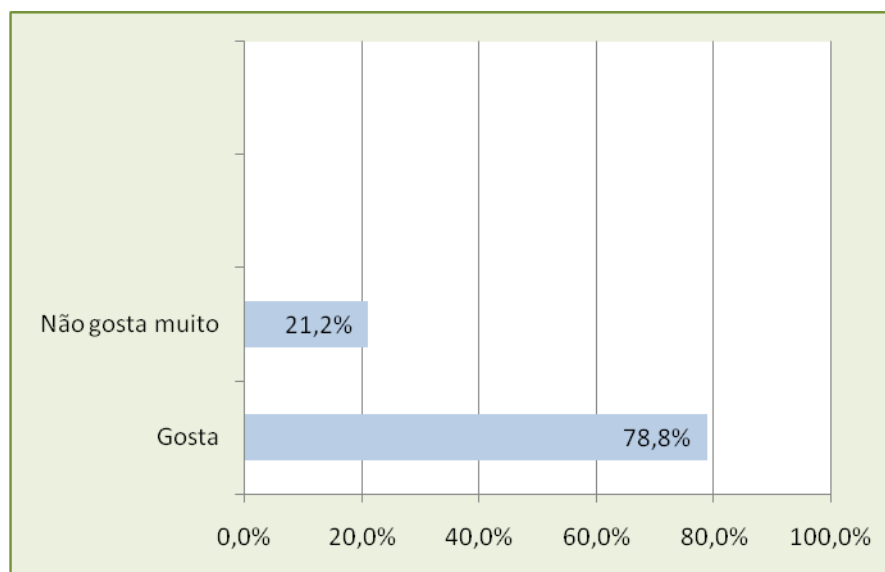


Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

No Gráfico 8, observamos que os livros ocupam um espaço significativo de 39,3%. Pudemos constatar que, quando solicitado o título de livro que leu recentemente, os títulos citados pelos alunos estavam inseridos no domínio literário e no de autoajuda. Deduz-se, a partir desse dado, com relação ao primeiro domínio, as suas leituras para o Concurso Vestibular (geralmente obras clássicas da Literatura Brasileira); e, quanto ao segundo lugar, verifica-se a influência da efervescência atual dos livros de autoajuda por conter em seu teor mensagens de otimismo, preceitos e lições de vida.

A Bíblia vem em seguida, ocupando a segunda preferência (33,3%); o próximo tipo de leitura escolhido pelos respondentes é o jornal com 18,2%; e, por último, temos o espaço ocupado pelas revistas, com 9,4%. Constatamos que a leitura da Bíblia, por ocupar o segundo lugar, é preocupante, não por preconceito, mas por se acreditar que nos jornais e nas revistas temos uma diversidade considerável de gêneros textuais que auxiliam os alunos a desenvolver melhor a sua competência leitora e conseqüentemente sua competência escritora.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a partir das inferências utilizadas em contato com cada gênero textual escrito, presentes nos portadores textuais (jornais e revistas), melhora-se a capacidade de articulação argumentativa, visto que alguns gêneros presentes nesses suportes são as crônicas, os editoriais, os pontos de vista, os artigos de opinião, os ensaios, as cartas ao leitor e do leitor, dentre outros (KAUFMAN E RODRÍGUES, 1995; ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2002, 2008).

Gráfico 9 – Relação com a escrita

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

No tocante à relação com a escrita, ou seja, quanto ao gosto pelo ato de produzir textos (Gráfico 9), os graduandos colaboradores apresentaram os percentuais de 78,8% para o gosto pela produção escrita enquanto que 21,2% demonstraram o desprazer em relação a essa atividade. Quanto às justificativas, a maior incidência dos que responderam que gostam de escrever está representada nas afirmações constantes no Quadro III.

Quadro III – Algumas justificativas quanto ao gosto pela escrita

<i>“É ótimo colocar a sua opinião no papel, adoro redação.”</i>
<i>“Gosto de escrever e tenho facilidade, já que também gosto de ler.”</i>
<i>“Porque a minha área de trabalho exige muito esse hábito. E porque quando escrevo o mundo para, naquele momento só eu e o caderno para escrever.”</i>
<i>“Sempre gostei de escrever, apesar de que ultimamente não venho exercitando muito esse lado.”</i>
<i>“Gosto de escrever, porém tenho dificuldades linguísticas.”</i>
<i>“Porque através da escrita vou me aperfeiçoando.”</i>
<i>“Tenho mais facilidade de expor minhas ideias no papel.”</i>
<i>“Gosto porque desenvolvo a escrita e aprendo.”</i>
<i>“Gosto de escrever, dependendo também do que vou escrever.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Diante das justificativas esboçadas no Quadro III, reconhece-se que os colaboradores atribuem à atividade escrita uma perspectiva sócio-cultural, conforme postulados de Gnerre (2009) e de Bazerman (2007). Ademais, há desdobramentos constantes entre os seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo nos atos de produção textual; e também há uma reflexão mnemônica sobre os gêneros textuais que lhes são propostos a produzir (FÁVERO, 1991).

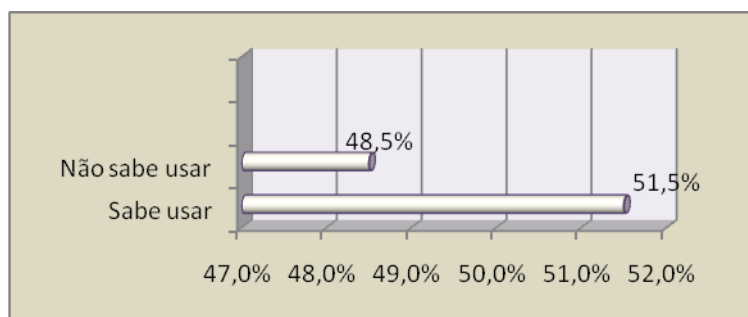
Quanto às justificativas dos que responderam que não gostam de escrever, a maior incidência está representada nas afirmações constantes no Quadro IV.

Quadro IV – Algumas justificativas com relação ao desprazer pela atividade de escrita

<i>“Não me interessava muito, mas agora é fundamental para minha formação.”</i>
<i>“Não tenho o hábito de escrever”</i>
<i>“Não gosto por minha falta de conhecimento ortográfico.”</i>
<i>“Acho minha letra feia, preguiça.”</i>
<i>“Não tenho uma bonita caligrafia.”</i>
<i>“Não gosto porque a minha caligrafia não me satisfaz.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

A partir desses últimos dados coletados, pudemos observar que os respondentes aludem à produção escrita um simples processo de treino ortográfico ou de apresentação de uma caligrafia satisfatória aos moldes que a sua formação básica primou. Concebe-se esse dado como importante para nossa pesquisa, pois é preocupante perceber que a atividade de produção textual na escola foi vista apenas como um ato estático e permeada de aspectos irrelevantes com relação a outros que poderiam ser mais bem aproveitados na materialização do discurso escrito. Portanto, os 21,2% relativos à ação de desprazer pela escrita, mesmo inferior ao percentual de gosto por essa atividade, é motivo para uma intervenção pedagógica com vistas a um sujeito produtor que vislumbre não somente fatores explícitos no texto escrito, mas que busque produzir textos respeitando os fatores enunciativos, como por exemplo: a intencionalidade, a interação com o interlocutor, a adequação da linguagem, já que, como tratamos anteriormente, a atividade de produção escrita não deverá ser uma ação estática, tampouco monológica.

Gráfico 10 – Uso do computador para fazer tarefas acadêmicas

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 10 demonstra quase um nivelamento entre os que sabem usar o computador para execução das atividades acadêmicas, 51,5%; e de 48,5% para os que responderam que não sabem usar esse instrumento para execução dessas atividades. Esse dado pode se justificar, provavelmente, pela recém-inserção dos graduandos no ambiente acadêmico, a exigência pelo uso do computador ainda não foi despertada, já que alguns, ao justificarem um desprazer pela produção textual escrita (Gráfico 9), demonstraram desmerecer esse recurso em suas produções, uma vez que enfatizaram suas ortografias e caligrafias, elementos linguísticos estes que são auxiliados pelo computador no momento da produção escrita digitada.

Gráfico 11 – Uso da Internet

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Um ponto interessante diz respeito ao uso da Internet pelos respondentes (Gráfico 11), pois, se compararmos os percentuais apresentados: 72,7% para os que sabem usar; e 27,3% para os que responderam que não sabem usar, obteremos um dado interessante no nosso estudo. Nesse sentido, ao cruzarmos esses dados com os do gráfico anterior verificamos certo contrassenso no tocante ao uso do

computador, ou seja, 48,5% não sabem usá-lo para fins acadêmicos e 72,7% que sabem usar a Internet (apresentados no Gráfico 11). A ilação que se faz na comparação desses dados é que o uso da Internet pode estar relacionado ao acesso a sites de relacionamento e de entretenimento e não à pesquisa acadêmica (busca de informações tecno-científicas e referenciais para subsidiar trabalhos das disciplinas escolares).

4.2 O professor colaborador

O professor colaborador teve um importante papel na pesquisa. Sua colaboração se deu desde o momento em que conversamos com ele sobre a intenção de execução de uma experiência de ensino no tocante à leitura e produção textual em Língua Portuguesa para os alunos recém-chegados ao Curso de Letras: o professor prontamente se dispôs a receber o pesquisador nas suas aulas da disciplina Leitura e Produção Textual em Língua Materna. Ressaltamos também o quão importante e presente o colaborador se fez durante todo o processo da pesquisa, acompanhando-nos, incentivando-nos, participando e preocupando-se com relação a alguns alunos que, naqueles primeiros instantes, demonstravam timidez, já que estavam num universo conhecido há pouco tempo.

De acordo com o questionário semi-estruturado que foi entregue ao professor para responder (Questionário perfil do professor colaborador - Apêndice 2) no momento de contato inicial da pesquisa, verificamos que ele tem 45 anos, é casado e tem 03 filhos; tem trabalhado como professor de Educação Básica por 23 anos, o que demonstra a sua larga experiência profissional. Sua inserção no ensino superior se deu no ano de 2009, ou seja, no ano desta pesquisa. A formação em nível médio adquirida pelo professor colaborador foi de Técnico em Contabilidade numa escola privada. Sua formação inicial superior se deu no curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês na mesma Instituição de Ensino Superior onde hoje atua como docente, isto é, o Campus V/UNEAL; tem uma pós-graduação *lato sensu* em Formação para Docência do Ensino Superior por uma instituição privada; pretende em pouco tempo se submeter a uma seleção para dar continuidade aos seus estudos acadêmicos por meio de uma pós-graduação *stricto sensu*.

Ao ser indagado sobre sua participação em cursos de atualização/aperfeiçoamento, nos últimos três anos, que na programação tivesse

discutido sobre questões relativas à leitura e/ou produção textual de gêneros discursivos no ensino superior, a resposta do colaborador foi negativa.

Reconhecemos que, mesmo com uma larga experiência na Educação Básica, sua situação empregatícia é instável na educação, pois prestou serviço durante muito tempo em instituições privadas de ensino, bem como na condição de monitor de Química e disciplinas das ciências exatas no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, e atualmente presta serviço na UNEAL como professor substituto de Literatura Brasileira, tendo sido deslocado, posteriormente, para a disciplina Leitura e Produção Textual. Convém esclarecer que sua afinidade com as ciências exatas, conforme informou no questionário, se deu antes da sua formação inicial em nível superior.

A carga horária semanal do professor colaborador na Instituição de Ensino Superior é de 12h/a; e ele também presta serviço em outra IES pública (IFAL) como tutor no curso de Letras na modalidade de educação a distância. Além disso, é funcionário público municipal desempenhando suas funções empregatícias na área de informática. Observamos que a sua larga experiência entre os vários campos do conhecimento permitem ao professor colaborador um olhar diferenciado frente às questões de dificuldade de ensino-aprendizagem. Essa atuação nas disciplinas que integram às ciências exatas e a sua formação nas ciências humanas, além da sua aptidão à informática, possibilitam a esse professor uma articulação de saberes nas suas atividades profissionais que pode lhe proporcionar uma experiência de caráter transdisciplinar.

Conforme suas respostas ao questionário, consta na sua produção científica a publicação de artigo acadêmico, bem como participação em projeto de extensão em Formação de Professores do Ensino Superior com relação às Múltiplas Inteligências. Ao ser questionado sobre o seu envolvimento atual em alguma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisador, sua resposta foi positiva, especificando um projeto de produção de textos no Campus V da UNEAL relativo ao uso de contos e crônicas na sala de aula.

Ao ser perguntado sobre o tipo de material didático utilizado com mais frequência nas suas aulas de Língua Portuguesa, afirmou usar por ordem de importância, em primeiro lugar, apostilas e módulos com abordagens teóricas; em segundo lugar, os livros teóricos adotados com base na ementa da disciplina; em seguida, foi dado espaço à gramática; e por fim, vieram os artigos acadêmicos. O

colaborador também especificou a internet como canal para adquirir alguns materiais utilizados em sua prática pedagógica.

O próximo ponto questionado foi com relação à metodologia adotada no trabalho com a leitura, sendo que esse questionamento se deu de modo estruturado. As respostas atribuídas ocuparam os seguintes espaços: 1º lugar para a leitura compartilhada com a turma; 2º lugar para leitura em voz alta individual; 3º lugar para leitura silenciosa. Não houve menção de outras formas de leitura utilizadas em sua sala de aula.

Ao ser indagado sobre a existência de troca de experiências com professores de áreas afins da IES em que trabalha com relação ao trabalho com a leitura e a produção textual, sua resposta foi positiva e detalhou que essa ação se dá nos horários de encontros acadêmicos e em reuniões.

No questionamento sobre as suas dificuldades no trabalho com a lectoescrita em sala de aula no Ensino Superior, suas respostas se dividiram entre as deficiências de leitura e escrita apresentadas pelos alunos advindas dos segmentos anteriores ao Ensino Superior e a não compreensão do tema de textos discutidos em sala de aula.

Por último, no questionário perfil do colaborador, perguntamos sobre os gêneros textuais que os graduandos sentiam maior dificuldade em produzir, com base nas observações do colaborador, nas suas aulas de Língua Materna. Na sua resposta, o Artigo de Opinião ocupou o primeiro lugar como gênero textual mais difícil de produção; em seguida, vem o ensaio; e, em terceiro lugar, vem a crônica. Esses dados corroboram a com nossa questão inicial de estudo: os alunos têm dificuldade na elaboração de gêneros opinativos escritos devido à sua falta de exercitação da atividade argumentativa, especialmente em textos escritos.

Ainda nesse sentido de dificuldade de produção, o colaborador também especificou outro gênero textual que não constava nos itens utilizados da questão em foco. Referia-se ao gênero resenha crítica, cuja elaboração apresenta dificuldade por parte do aluno. Isso reforça, ainda mais, a necessidade de um estudo interventivo com relação aos gêneros textuais predominantemente argumentativos.

5 APRESENTAÇÃO DO RELATO DAS AULAS, DOS QUESTIONÁRIOS DE SATISFAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as aulas ministradas através de um relato sucinto das mesmas. Em seguida, analisamos os dados obtidos através dos questionários de satisfação I e II. As informações desses questionários de satisfação aplicados nas distintas fases da pesquisa são dispostas por meio de quadros seguidos de análises, a fim de cotejar os pareceres dos graduandos atribuídos à sua aprendizagem na pesquisa-ação colaborativa. A racionalidade teórica dos procedimentos do Ensino Implícito e do Ensino Explícito será apresentada por meio da análise de produções do gênero Artigo de Opinião nas duas fases da pesquisa. Ao final deste capítulo, trazemos a entrevista, de modo recortado, feita com o professor colaborador ao término da nossa estada no lócus pesquisado.

5.1 Relato sucinto das aulas/oficinas

As aulas aconteceram em seu curso normal de duas horas-aula com oficinas em dias seguidos, conforme horário acadêmico do 1º período do Curso de Letras. A disciplina de Leitura e Produção de Texto por ter em sua carga horária semestral o quantitativo de oitenta horas, é distribuída em quatro horas-aula semanais, o que contou com a presença dos professores (colaborador e pesquisador) nos dias de terça e quarta-feira. O horário das aulas utilizado para efetivação da experiência de ensino contemplava as duas primeiras aulas na terça-feira, das 19h. às 20h20min., e na quarta-feira das 20h40min. às 22h. O período de pesquisa foi entre 22 de setembro de 2009 e 09 de dezembro de 2009, ou seja, dois meses e meio de contato com a sala de aula foco do nosso objeto de estudo. Como já foi dito anteriormente, o número de aulas/oficinas previstas de 15 se estendeu para 21. O relato detalhado dessas aulas/oficinas está disponibilizado no Apêndice 8.

5.2 Apresentação e análise dos resultados do questionário de satisfação

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados dos dois questionários de satisfação aplicados. O primeiro foi aplicado ao término da primeira etapa da pesquisa, ou seja, ao finalizarmos a chamada fase do Ensino Implícito, cuja execução se deu no dia 20 de outubro de 2009. O segundo questionário de satisfação teve sua aplicação ao término da nossa Unidade Didática com o grupo, isto é, concomitante ao término da chamada fase do Ensino Explícito, cuja aplicação se deu em 09 de dezembro de 2009. O objetivo da aplicação dos questionários de satisfação I e II foi de verificar a opinião do aluno sobre as experiências vivenciadas, cotejando-se as duas fases do ensino (cf. Apêndices 3 e 4).

Diante disso, apresentamos, por meio de gráficos, as respostas dadas pelos graduandos colaboradores para as questões estruturadas, bem como, por meio de quadros de agrupamento, as respostas concebidas por eles às questões semi-estruturadas.

5.2.1 O questionário de satisfação I – Término da fase do Ensino Implícito

Conforme abordamos no início desta seção, o questionário de satisfação I foi aplicado no dia 20 de outubro de 2009. Para esse instrumento, contamos com o posicionamento sobre a Unidade Didática de 25 graduandos colaboradores. Tentamos perceber, por meio desse instrumento, em que medida a experiência de ensino em curso estava despertando-lhes o interesse pelo processo de escrita ao término da chamada fase do Ensino Implícito.

O questionário foi pensado de modo a verificar a satisfação dos alunos; bem como os procedimentos adotados por eles no ato da escrita. Nesse sentido, apresentamos e analisamos os primeiros resultados com a pesquisa ainda em andamento.

O primeiro questionamento utilizado nesse instrumento foi: *como você avalia a experiência didática que você está vivenciando? Diga isso numa frase.* Com base nele, fizemos a análise das respostas dadas pelos colaboradores dispondo-as em quadros de agrupamento a fim de uma melhor compreensão delas.

Quadro V – Avaliação positiva da experiência em andamento

<i>“Excelente, pois adquire muita informação e conhecimento.”</i> – colaborador 1
<i>“Essa experiência está sendo maravilhosa.”</i> – colaborador 2
<i>“Muito inovadora e proveitosa.”</i> – colaborador 3
<i>“A experiência e a aprendizagem não tem limites.”</i> – colaborador 4
<i>“Prazerosa.”</i> – colaborador 5
<i>“Ótima, pois são coisas novas que estamos aprendendo.”</i> colaborador 7
<i>“Bastante interessante.”</i> – colaborador 8
<i>“De suma importância para a formação acadêmica.”</i> – colaborador 13
<i>“De forma positiva, pois ajuda aprender bem mais a cada dia.”</i> – colaborador 14
<i>“Boa, pois nos mostra as diferenças de cada GT.”</i> – colaborador 18
<i>“De fundamental importância para o curso de letras.”</i> – colaborador 19
<i>“Ótima, de grande aprendizagem.”</i> – colaborador 20
<i>“Desafio, por me ajudar na escrita de uma forma correta.”</i> – colaborador 21
<i>“Esclarecedora, para mim que estou na universidade.”</i> – colaborador 23
<i>“Renovação de aprendizagem.”</i> – colaborador 24
<i>“A experiência didática tem sido de muita importância para adquirir mais conhecimentos.”</i> – colaborador 25
<i>“A construção de texto não é feita apenas com palavras, mas com conteúdo.”</i> – colaborador 26
<i>“Muito valiosa e gratificante.”</i> – colaborador 28
<i>“Em grande êxtase.”</i> – colaborador 30
<i>“Um futuro certo na escrita de textos corretos.”</i> – colaborador 31
<i>“Ótima, é como se resgatasse etapas perdidas no meu ensino fundamental e médio.”</i> – colaborador 33
<i>“Ótima! Muito significativa para o meu desenvolvimento aqui na universidade.”</i> – colaborador 34
<i>“Novos conhecimentos vivenciados em cada aula.”</i> – colaborador 35

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Com base nas avaliações sucintas sobre a experiência até o momento, percebemos um percentual de 92% para respostas afins à positividade da ação. Isso demonstra que, mesmo os alunos ainda não percebendo de forma explícita as regularidades textuais, linguísticas e retórico-discursivas do Artigo de Opinião, a

experiência é avaliada como positiva, pois os ajuda a organizar de modo escrito o seu pensamento. Um relato que nos chama atenção é o do colaborador 33 “*Ótima, é como se resgatasse etapas perdidas no meu ensino fundamental e médio.*”, pois, na análise desse aluno, provavelmente alguns conhecimentos até aquele momento disseminados, poderiam ter-lhe sido apresentados no período de sua educação básica.

Quadro VI – Avaliação de adaptação da experiência em andamento

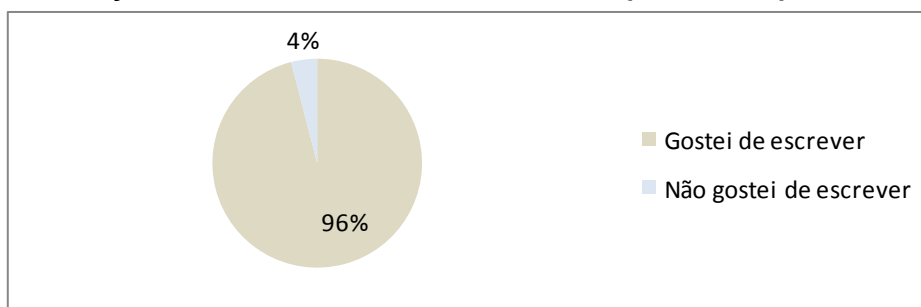
“ <i>Ainda não me adaptei ao ato de escrever.</i> ” – colaborador 9
“ <i>Para mim ainda está sendo um impacto.</i> ” – colaborador 15

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

No agrupamento do Quadro VI, quanto à avaliação de adaptação da experiência de ensino em curso, identificamos o percentual de 8% dos colaboradores, isto é, 2 colaboradores. Esses relatos reforçam a necessidade de viabilização de atividades que tenham em seu cerne os processos de leitura e escrita de gêneros textuais (Marcuschi, 2008), sobretudo os opinativos; pois, nessas avaliações percebemos que a escrita na educação básica, possivelmente, não lhes foi apresentada como algo que engendra um propósito comunicativo e, ao mesmo tempo como espaço do sujeito se assumir perante o mundo. Assim, os sujeitos tolhidos desse entendimento o analisam como um impacto (cuja interpretação pode ser positiva ou negativa) ou como fase de adaptação.

A seguir, apresentamos por meio de Gráfico, os percentuais relativos ao questionamento: *como foi até aqui a sua relação com a escrita nesta etapa proposta?* Dessa forma, os colaboradores puderam se posicionar quanto ao gosto ou desgosto pelas atividades que suscitaram a ação escrita, sendo que esse questionamento foi analisado através de respostas estruturadas.

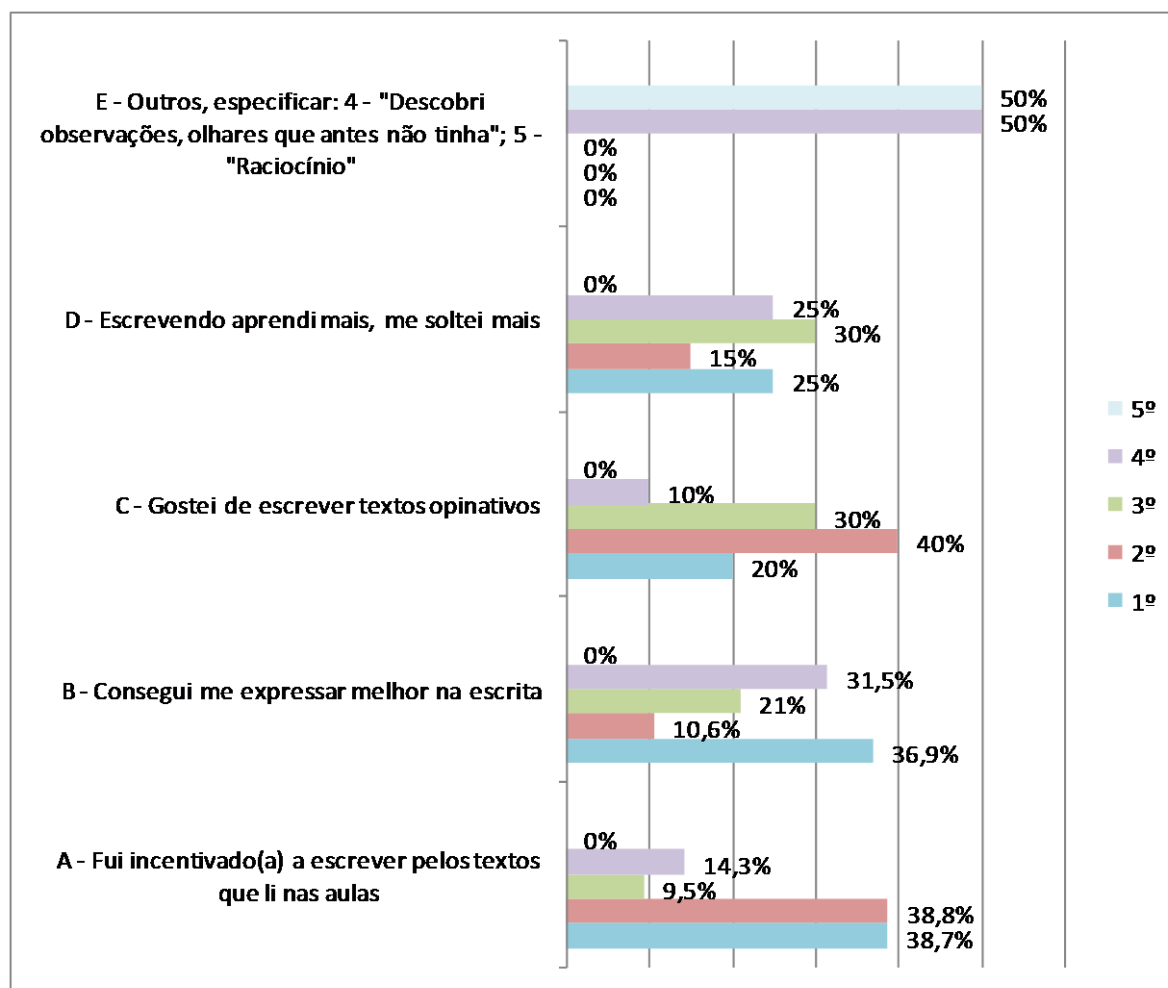
Gráfico 12 – Avaliação das atividades de escrita ao final da primeira etapa da Unidade Didática



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Os percentuais de 96% e 4% do Gráfico 12 representam, respectivamente, as respostas ao questionamento proposto quanto ao estímulo e desestímulo nas atividades de escrita. Reconhecemos que a maior parte dos alunos se sentia estimulada a dar continuidade nas atividades vindouras de leitura e escrita de gêneros textuais opinativos; o nosso desafio, daquele momento em diante, era de tentar visualizar as possíveis causas para o desestímulo do colaborador que se expressou não gostar de escrever. No entanto, há de se reconhecer, que a experiência em curso apresenta-se de modo significativamente positivo, pois diante do universo avaliado nesse instrumento (25 alunos), apenas 4% (1 aluno) demonstrou sua opinião negativa à fase avaliada.

Gráfico 13 – Motivos do gosto pela escrita na primeira fase proposta da pesquisa

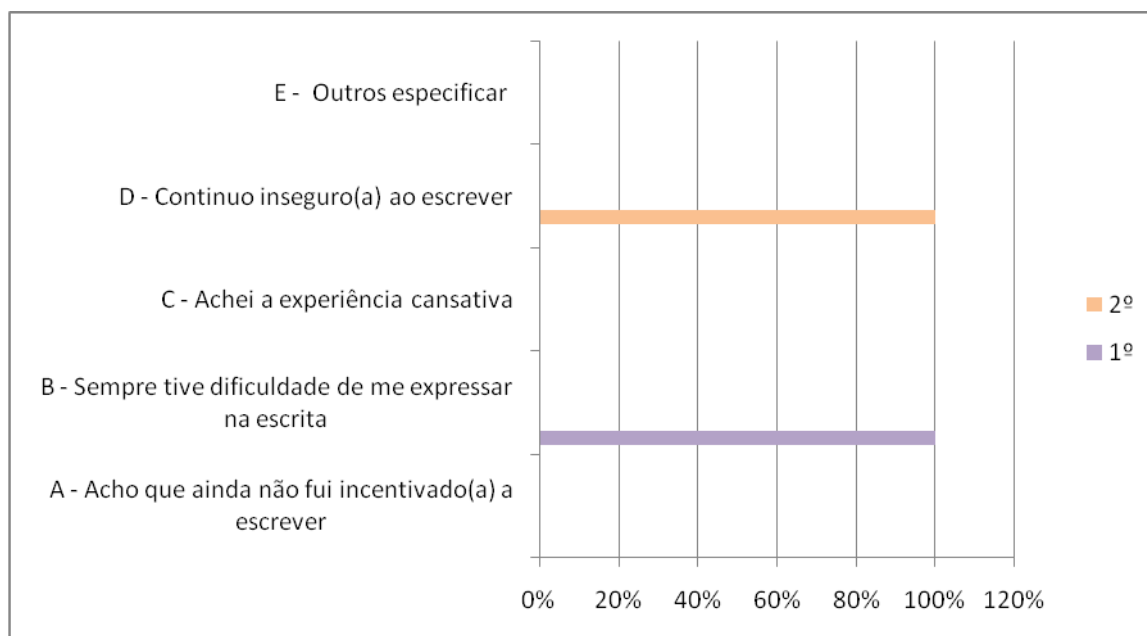


Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Como podemos observar no Gráfico 13, no tocante às respostas sobre a especificação do porquê do gosto pela escrita, os percentuais se apresentam de

modo razoavelmente equilibrados entre uma resposta e outra. O primeiro lugar ocupado, 38,8%, representa o incentivo durante as atividades de produção textual na primeira fase da Unidade Didática (Meurer, 1997); a seguir, dispomos de 40% na ocupação do segundo lugar ao se analisar o gosto pela produção de textos opinativos; em terceiro lugar, temos o percentual representativo de 30% para a análise da escrita como sinônimo de aprendizagem e desenvoltura; o quarto lugar detém o percentual de 31,5% para a percepção de melhor expressão na escrita; por fim, apenas 2 colaboradores elegeram o quinto lugar para especificar o seu gosto. Nas alegações especificadas tivemos “*Descobri observações, olhares que antes não tinha.*” e “*Raciocínio*”. Esses últimos dados nos fazem reconhecer no primeiro relato, certamente, a importância da leitura e da escrita direcionadas pelo professor, a fim de atingir determinadas habilidades que são concebidas por uma postura diretiva e interventiva; a outra fala pode representar o que é sabido no tocante ao processo de escrita satisfatória por meio da articulação do pensamento, nas palavras do colaborador, o raciocínio (REBOUL, 2004).

Gráfico 14 – Motivos do desgosto pela escrita na primeira fase proposta da pesquisa

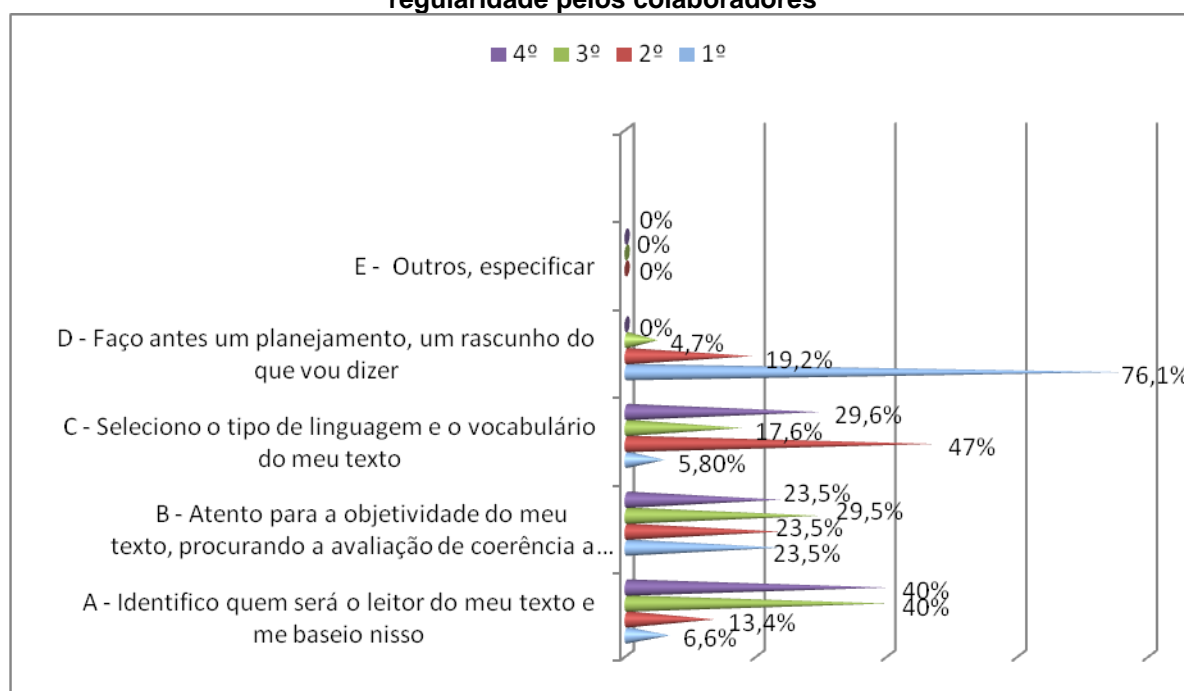


Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Os percentuais acima (Gráfico 14) 100% para as justificativas B e D, representam os lugares ocupados pelo colaborador quanto ao seu desgosto pelas atividades de escrita. Em sua autoanálise, o colaborador se reconhece como sujeito

com dificuldade de expressão escrita e, em seguida, como inseguro no processo de escrita. Esse dado pode suscitar algumas reflexões sobre o trabalho com a escrita na escola, dentre elas destacamos: a escola, como agência de formação social da linguagem, tem se ocupado em tratar as dificuldades identificadas em seus alunos ao longo dos anos de sua escolaridade? E ainda, a escola tem contribuído para minimizar a insegurança dos seus alunos quanto ao ato de escrita?

Gráfico 15 – Autoavaliação dos procedimentos utilizados na produção textual com regularidade pelos colaboradores



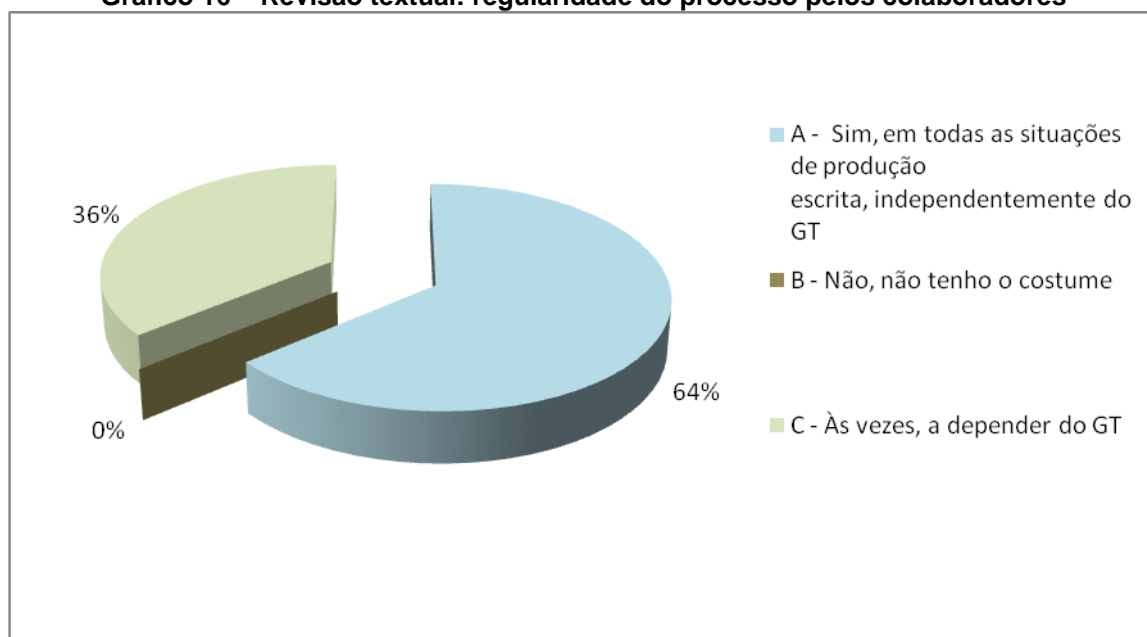
Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Acima, dispomos o Gráfico 15 como representativo dos procedimentos lançados pelos colaboradores para execução da sua produção na modalidade escrita. Em suas autoanálises, temos o percentual de 76,1% como o primeiro lugar para a seleção do item D, isto é, a alegação de fazerem regularmente um rascunho para organizarem o que pretendem dizer; em seguida, visualizamos o percentual de 47,7% para a seleção do tipo de linguagem e o vocabulário do texto a ser empregados na escrita por eles; em terceiro lugar, dispomos de 40% às respostas de identificação do leitor; por fim, já que não houve ocupação do quinto lugar, dispomos de 40% também para os que julgam a possível visualização do seu leitor durante o processo de escrita. Esses lugares ocupados nos fazem perceber as perguntas que devem impulsionar o produtor na escrita enquanto processo, em

quaisquer gêneros textuais, isto é, o *quê*, o *porquê*, o *para quê* e o *para quem* (GERALDI, 2005).

Essa perspectiva também pode ser confirmada nas teorias da retórica clássica por meio da *invenção*, da *disposição* e da *elocução* (LINDEMANN, 1982).

Gráfico 16 – Revisão textual: regularidade do processo pelos colaboradores



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 16 assevera uma das teorias de escrita utilizadas para esse estudo - Meurer (1997) - pois percebemos que 100% dos colaboradores alegaram contar com o procedimento de revisão enquanto processo de aprimoramento textual. Nesse sentido, temos o percentual de 64% para os respondentes sobre o procedimento de revisão em todas as situações de escrita; e de 36% para os que a utilizam dependendo do gênero textual.

Esse fato reitera as acepções de revisão textual como atividade cognitiva ou metacognitiva, utilizadas pelos sujeitos na escritura, visto que a busca pelo aprimoramento textual posiciona-o numa categoria privilegiada na construção de gêneros textuais; embora, reconheçamos que tal processo se dê de modo idiossincrático, portanto permeado de algumas *fugas*.

A última indagação do questionário aplicado, neste caso a questão 5, permeou o interesse de reconhecer, por meio das respostas dos colaboradores, *quais gêneros textuais trabalhados julgavam mais difíceis para a produção escrita*. Para analisarmos essa questão, preferimos lançar uma análise descritiva, isenta de

gráfico. Como a questão era de caráter mais estruturado, não obstante a abertura à especificação de outros gêneros eleitos pelos colaboradores, dispomos de um percentual de 31,9% para a eleição do artigo de opinião como sendo o primeiro gênero mais difícil para produção textual; em segundo lugar, contamos com um percentual de 33,3% para a crônica como segunda opção de gênero; em seguida, temos 27,2% para o conto literário; em quarto lugar, 33,8% elegeram a fábula como gênero de difícil produção. Esse último dado, provavelmente, se dê não pelo desconhecimento ou não domínio da estrutura das narrativas curtas, visto que esse gênero (fábula) é apresentado a maioria dos estudantes logo cedo nas suas vidas escolares, mas pelo encadeamento discursivo ficcional, eminentemente personificado, de prosopopeias. O quinto lugar é ocupado pelo gênero parábola, com 19%.

Por fim, um dos colaboradores explicitou em *outros* o gênero científico-acadêmico, porém há de se reconhecer que a disposição dessa resposta não se enquadra nas discussões sobre classificações de gêneros textuais, e sim de domínios discursivos. No entanto, entendemos a sua possível dificuldade em elaborar gêneros dessa esfera, como: a resenha crítica, o ensaio acadêmico, o artigo científico, etc., por esse sujeito ainda está se familiarizando com os ditos gêneros acadêmicos.

Ainda nessa análise de questão, reconhecemos que o gênero eleito pelos alunos para demonstração do grau de dificuldade de sua elaboração contemplou características afins entre eles; pois ao analisarmos as fronteiras entre o artigo de opinião e a crônica, perceberemos certa hibridização. A título de esclarecimento, no relato das aulas (Apêndice 8), pudemos constatar, por meio da fala de um colaborador, que ainda há certa confusão entre crônica e conto, e assim por diante. Interessante reiterar à nossa reflexão que os gêneros de texto dispostos em suas respostas, quando não possuem uma predominância de sequências textuais argumentativas, possuem esse tipo textual em seu segundo plano, favorecendo assim a classificação aos gêneros tipicamente ou predominantemente argumentativos.

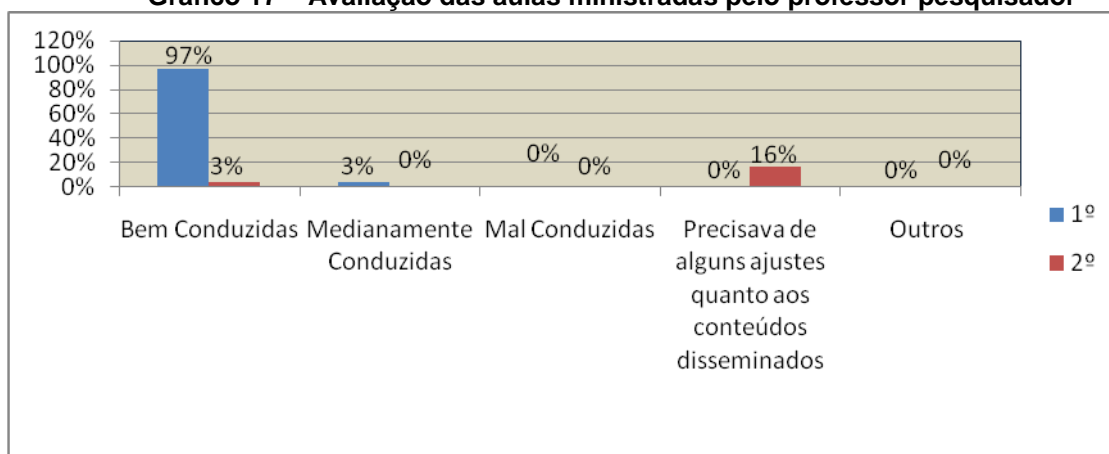
5.2.2 O questionário de satisfação II – Término da fase do Ensino Explícito

O questionário de satisfação II (Apêndice 4), conforme suscitamos na abertura deste tópico discursivo, foi aplicado no dia 09 de dezembro de 2009. O universo pesquisado para esse instrumento é de 31 colaboradores. Reiteramos que a aplicação do questionário de satisfação II (Ensino Explícito) se deu consoante ao término da Unidade Didática. Nesse sentido, obtivemos dados que nos possibilitam uma melhor discussão na análise do *corpus* escolhido para validação deste trabalho de dissertação.

Pensamos o questionário final como um instrumento desidentificado, a fim de que os colaboradores pudessem analisar a experiência de ensino sem se sentirem inibidos ou influenciados pela presença do pesquisador em suas respostas. Assim, elaboramo-lo de modo semi-estruturado para atender às necessidades de posicionamento avaliativo dos sujeitos da pesquisa, contemplando as perspectivas da pesquisa-ação colaborativa no processo de formação da identidade dos indivíduos na atribuição de reflexividade. A bem da verdade, reconhecemos que a desidentificação desse último instrumento cumpre, de certa forma, o desiderato de suprir algumas lacunas deixadas no primeiro questionário de satisfação, visto que pode ter havido interferências nas respostas pela identificação dos colaboradores.

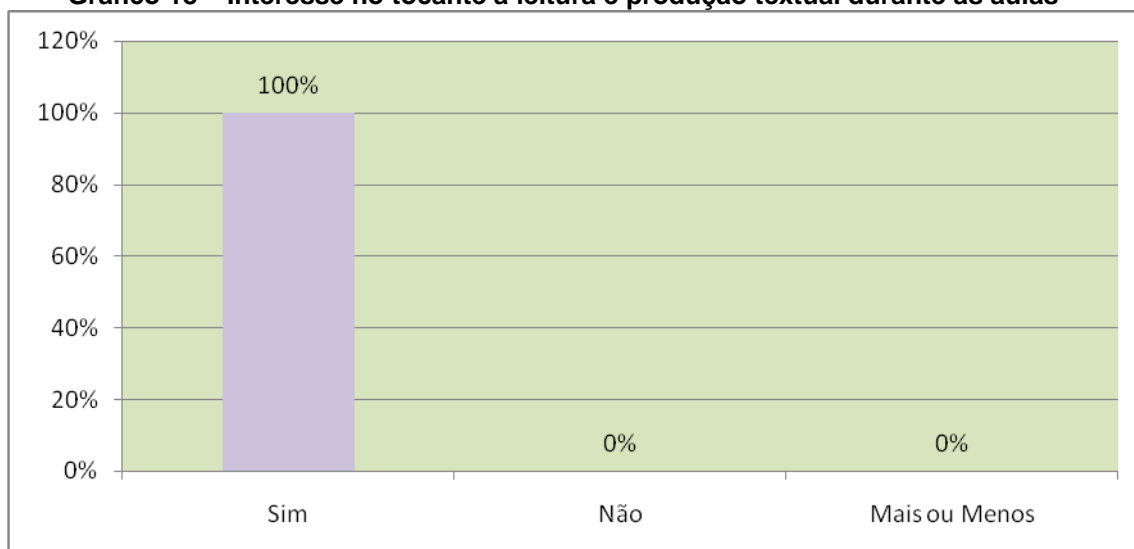
O primeiro item interrogado, disposto abaixo por meio de gráfico, contempla respostas ao questionamento: *Como você avalia as aulas ministradas pelo professor pesquisador?*. Subseqüencialmente à descrição, fazemos uma análise dos percentuais apresentados.

Poderemos perceber no Gráfico a seguir (Gráfico 17), o percentual de 97% como representativo dos colaboradores que avaliaram *as aulas como bem conduzidas*; e 3% desse universo como representativo de *medianamente conduzidas*.

Gráfico 17 – Avaliação das aulas ministradas pelo professor pesquisador

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Dentre os percentuais descritos acima, ainda dispomos de 16% para alegação de que havia necessidade de alguns ajustes quanto aos conteúdos disseminados. Como os alunos podiam enumerar suas alternativas de resposta, atribuindo-lhes um grau de importância, temos nesses percentuais algumas oscilações, tendo em vista que houve a abstinência de alguns a responderem mais de uma alternativa de resposta.

Gráfico 18 – Interesse no tocante à leitura e produção textual durante as aulas

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 18 demonstra a avaliação dos alunos com relação à Unidade Didática na sua integralidade. O percentual de 100% assegura a validação da experiência de ensino, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do papel do professor no tocante ao trabalho de leitura dos mais variados gêneros para

estimular a produção textual. Porém, há de se observar que esse trabalho deve acontecer constantemente, visto que a falta de continuidade de ações desse tipo pode proporcionar uma regressão no grau de letramento desses sujeitos, nas mais diversas áreas e graus do conhecimento.

A pergunta seguinte do questionário (questão 3) objetivou saber quais atividades propostas foram mais apreciadas nas aulas. Para tal, fazemos a análise de forma descritiva. Diante dessa indagação obtivemos os seguintes percentuais de respostas: 48% responderam *leitura dos mais variados gêneros textuais* como primeiro lugar; o segundo lugar, ocupado por 32%, se deteve à *reformulação de conceitos a partir dos conhecimentos advindos da Educação Básica*; 32%, isto é, o terceiro lugar, apreciaram a *construção de sumário da seleta*; o quarto lugar foi ocupado com o percentual de 22% para *produção textual: redação de artigo de opinião*; 23% elegeram como quinta opção *pesquisa sobre os conectores*; a sexta opção ocupada foi nivelada no percentual de 16% para *leitura e identificação das teses dos textos opinativos e exercícios para emprego dos conectores*; a penúltima opção, ou seja, a sétima, se mostrou também com 16% de percentual para *refacção de parágrafos produzidos, a partir dos apontamentos feitos pelo pesquisador*; finalmente, ainda com 16%, a oitava posição para *construção de sumário de seleta, refacção de parágrafos produzidos, a partir dos apontamentos feitos pelo pesquisador e exercício para emprego dos conectores*.

Diante do exposto, há de convir que as três primeiras opções escolhidas pelos colaboradores isentam as atividades de produção textual em si. Esse dado pode se mostrar como um indicador da falta de hábito dessa ação nos segmentos anteriores à universidade. Assim, o primeiro lugar *leitura dos mais variados gêneros textuais* representa, dentre outros, mais um aspecto positivo na nossa pesquisa, já que concebemos que o trabalho com a escrita deverá partir, antes de tudo, do contato com os diversos exemplares de gêneros a fim de que o aluno possa perceber as características textuais, linguísticas e retórico-discursivas presentes neles. A *reformulação de conceitos a partir dos conhecimentos advindos da Educação Básica* se insere no bojo desse trabalho de pesquisa tipicamente de caráter qualitativo e de cunho interventivo, permeado pelas abordagens da pesquisa-ação. Dando continuidade, a terceira atribuição de escolha, *construção de sumário da seleta*, está diretamente imbricada na primeira opção, visto que contempla a pertinência do contato com os gêneros textuais, pois o procedimento de

construção de sumário possibilitou ao aluno uma melhor percepção quanto à presença de determinados gêneros naquele suporte/portador textual de uso nas duas etapas da pesquisa.

Salientamos que a questão 4 do questionário de satisfação II foi elaborada de modo aberto, visto que pretendíamos saber em qual momento das aulas conduzidas pelo professor pesquisador o graduando colaborador tinha sentido maior dificuldade. Para esse questionamento aberto, apresentamos uma análise por meio de quadros a fim de agrupar as respostas dos colaboradores em: dificuldades quanto à produção textual (Quadro VII); dificuldades quanto ao emprego dos conectores interfrasais (Quadro VIII); e outros posicionamentos apresentados de dificuldades (Quadro IX).

Quadro VII – Dificuldades quanto à produção textual

<i>“Produção textual.”</i>
<i>“Ao produzir um texto.”</i>
<i>“No momento de produzir artigos de opinião.”</i>
<i>“Na produção textual, pouco tempo.”</i>
<i>“Na produção textual, pois não era comum essa atividade na sala de aula. Isso ajudou bastante. Parabéns ‘pesquisador’ por este trabalho.”</i>
<i>“Em elaboração de texto.”</i>
<i>“Nos momentos de criação de textos”</i>
<i>“Quando começamos a trabalhar com produções textuais.”</i>
<i>“Produção textual.”</i>
<i>“Na hora de produção, dando sentido ao texto.”</i>
<i>“Redação dos artigos de opinião.”</i>
<i>“Nas produções de textos iniciais.”</i>
<i>“Nas produções de texto.”</i>
<i>“Para construir artigo de opinião.”</i>
<i>“Quando me deparei com os primeiros erros em produção de alguns textos.”</i>
<i>“Na hora de construir artigos, pois eu enquanto aluno não fazia isso com frequência.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Quadro VII apresenta a maior incidência de respostas para a dificuldade de produção textual, pois temos uma amostra significativa de 51,6% para o universo pesquisado de 31 respondentes, isto é, 16 colaboradores alinharam suas respostas

a esse viés. Isso representa a necessidade de atividades significativas de produção textual nos diversos segmentos da educação, já que fica evidente no grupo pesquisado, o déficit de ações desse tipo. Assim, concebemos esse dado como representação das práticas de ensino da produção textual das salas de aulas de onde vieram os colaboradores. Ademais, reconhecemos o que trata Dutra (2006) no tocante à ausência do trabalho com a argumentação desde as séries iniciais da educação básica, já que, quase sempre, prioriza-se o trabalho com as narrativas curtas.

Quadro VIII – Dificuldades quanto ao emprego dos conectores interfrasais

<i>“No teste cloze.”</i>
<i>“Classificar e empregar os conectores nas produções textuais.”</i>
<i>“Quando foi para usar os conectores nesse último trabalho.”</i>
<i>“Nos momentos de empregar conectores, nas interpretações dos textos, etc.”</i>
<i>“No uso dos conectores.”</i>
<i>“Na compreensão dos conectores e onde empregá-los.”</i>
<i>“Na produção de texto diante do uso dos conectores.”</i>
<i>“Muitas informações quando tratou-se dos conectores.”</i>
<i>“No emprego adequado dos conectores nos textos.”</i>
<i>“Nos exercícios para emprego dos conectores, pois os colocava de forma aleatória.”</i>
<i>“No momento de empregar o conector correto na frase.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Quadro VIII representa 35, 4% do universo da pesquisa, isto é, representa o depoimento de 11 colaboradores. Percebemos com esse percentual que a dificuldade demonstrada ao longo da pesquisa de empregar corretamente os conectores interfrasais é latente. Nesse sentido, buscamos, por meio de atividades, minimizar as carências oriundas da educação básica, conforme abordamos no capítulo 1, seguindo as abordagens teórico-metodológicas de Koch (1987). No entanto, reconhecemos que mesmo com o tratamento especial dado ao uso dos conectores no período de desenvolvimento da Unidade Didática, alguns alunos ainda carecem de um tempo mais ampliado de estudo.

Quadro IX - Outros posicionamentos apresentados sobre dificuldades

<i>“No sumário.”</i>
<i>“Na hora que a pergunta era feita direta a mim, pois me sinto tímido nessas horas.”</i>
<i>“Em relação a participação nas aulas.”</i>
<i>“No início, mas depois das explicações tudo ficou bem mais simples.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

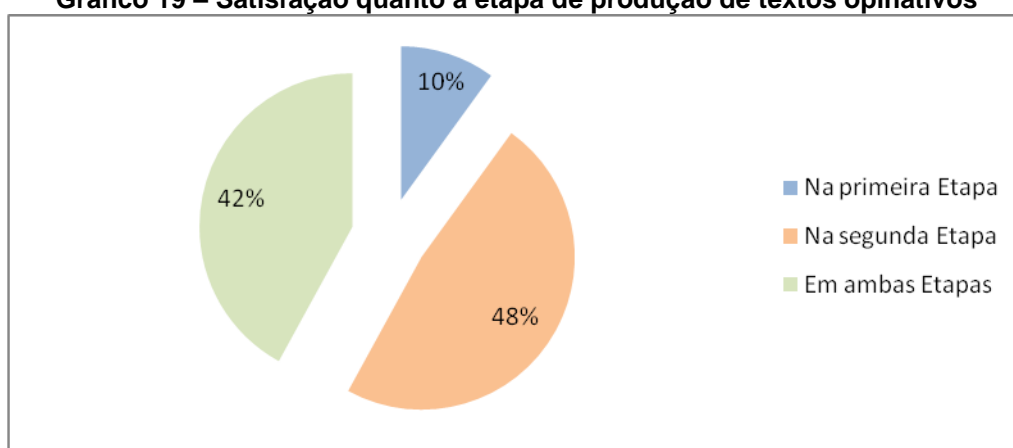
O último agrupamento desse questionamento (Quadro IX) representa um percentual de 12,9%, isto é, as respostas dadas por 4 colaboradores. Como podemos perceber acima, esse agrupamento foi pensado para tratar de categorias de cunho inicial da pesquisa (nesse caso, a construção de sumário e as explicações iniciais do objeto de estudo) e no tocante ao olhar dos respondentes com base na condução das aulas ministradas pelo pesquisador. A participação oral é enfocada nesses depoimentos como algo não desenvolvido nos segmentos anteriores, ou seja, a chamada prática da oralidade. Esse dado nos leva a enveredar por reflexões cuja tônica seja o papel do professor na construção de espaços de ensino-aprendizagem mais interativos (ANTUNES, 2003).

A indagação seguinte (questão 5) do questionário de satisfação II, buscou reconhecer quais recursos didáticos (por ordem de importância) utilizados pelo pesquisador tinham sido mais significativos nas aprendizagens dos alunos. Como podemos perceber nesse questionamento (cf. Apêndice 4), temos 8 alternativas, de modo que na última dispomos da opção *outros, especificar*. As análises desses dados são feitas por percentuais representativos para cada recurso didático, obtendo os seguintes números: 39% dos colaboradores elegeram como primeira opção a *seleta de textos*, o que na nossa visão representa um recurso significativo utilizado na condução da pesquisa-ação; em seguida, ocupando o segundo lugar, dispomos de 39% para as *produções corrigidas fotocopiadas*, esse percentual nos posiciona diante da importância da intervenção do professor nas produções dos alunos, isto é, a necessidade de se apontar, sugerir, corrigir as variações linguísticas latentes em suas produções escritas; a seguir, temos o terceiro lugar, para *exercícios de gramática de texto*, sendo esse um apontamento para a relevância dada pelos alunos ao estudo dos conectores interfrasais; em quarto lugar, 32% representam a opção *quadros esboços conceituais/lista de legendas*, essa alusão se dá para a distribuição de materiais fotocopiados com base em teorias afins ao nosso

objeto de estudo; sequencialmente, temos 19% para *datashow/slides* como o quinto lugar; 19% para *retroprojektor/transparências*; e por fim, já que não houve indícios ao oitavo lugar, dispomos o sétimo com 19% para *quadro de giz*, esse último recurso era utilizado para registro de conceitos reformulados durante o período da pesquisa.

O Gráfico 19 a seguir é referente à questão 6, *Em qual etapa você se sentiu mais estimulado (a) a produzir textos opinativos?*. Para esse questionamento, utilizamos alternativas estruturadas divididas em três categorias. Conforme trataremos dessas categorias após exposição desse Gráfico.

Gráfico 19 – Satisfação quanto à etapa de produção de textos opinativos



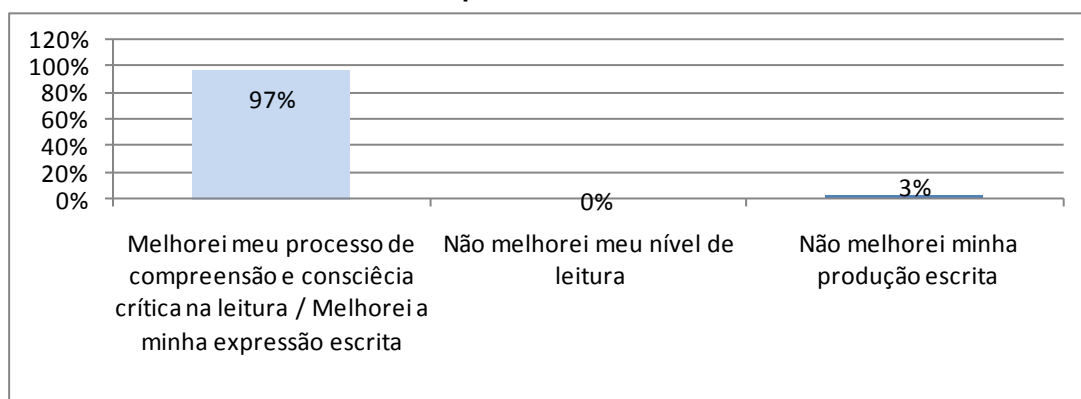
Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

. A primeira categoria é ocupada por um percentual de 48%, cuja representatividade corresponde aos que melhor se satisfizeram na segunda etapa da Unidade Didática, isto é, na fase do Ensino Explícito. Essa maioria, em nosso entender, aponta que o ensino direcionado, ou seja, explícito exerce um diferencial na formulação e/ou apropriação de conceitos textuais, linguísticos e discursivos, fazendo com que esses sujeitos possam vir a atuar nos estudos do campo da linguagem de forma metacognitiva.

Como segunda categoria, dispomos de 42% para representar os sujeitos que alegam ter se sentido melhor em ambas as etapas: Ensino Implícito e Ensino Explícito. Possivelmente, esse percentual significativo se dá pela forma como conduzimos a nossa experiência didática, pois em ambos os momentos os alunos foram apresentados a conceitos, já apropriados e/ou ressignificados no tocante à noção de gêneros e ao estudo específico do gênero Artigo de Opinião.

Finalmente, os 10% do Gráfico acima representam os colaboradores que elegeram a primeira fase, a do Ensino Implícito, como a que melhor lhes satisfaz. Nesse sentido, isso demonstra que esses colaboradores se sentiram mais à vontade nessa fase, já que à medida que as oficinas se estendiam, os desafios lhes eram apresentados. Noutros termos, na segunda fase foi dado um enfoque maior ao uso dos marcadores argumentativos, sendo isso, possivelmente, um indicador de dificuldade no emprego desses elementos na segunda fase; portanto, a escolha desses sujeitos ter sido à primeira etapa.

Gráfico 20 – Avaliação dos colaboradores no tocante à leitura e à produção do gênero Artigo de Opinião na Unidade Didática



Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 20 representa os números correspondentes a um questionamento estruturado, dividido em três alternativas. O nosso interesse ao elaborarmos esse tipo de questionamento era perceber em que medida os alunos se autorreconheciam como sujeitos produtores em determinado nível de competência produtora, com vista à experiência didática subsidiada. Com esse intuito, 97% se assumiram como mais bem preparados no processo de leitura e escrita do gênero Artigo de Opinião. Esse dado legitima o objetivo central da nossa Unidade Didática que foi pensada no tocante ao melhoramento dos níveis leitor e produtor dos alunos recém-chegados à universidade. Ademais, reconhecemos a importância dos sujeitos se assumirem em suas identidades linguísticas como melhores, pois proporciona uma autonomia na busca de suprir determinadas lacunas que venham a se apresentar ao longo do seu curso superior. O Artigo de Opinião, nesse sentido, corrobora na formação da identidade linguística desses sujeitos, fazendo-lhes assumir papéis sociais com dimensão do *eu*, do *outro* e do *discurso*.

Os ínfimos, porém significativos, 3%, correspondendo a apenas um 1 colaborador, apontam para uma possível carência de atividades desse estudante com gêneros opinativos desde cedo, visto que por meio desse trabalho os alunos constroem sua potencialidade de escrita e, conseqüentemente, poderão vir a se assumir como melhores em cada nível de letramento trabalhado. Percebemos, nesse caso, indícios de uma provável baixa autoestima na competência linguística desse sujeito, já que sua defasagem é oriunda da educação básica, e que se reflete em seu desempenho acadêmico.

O último questionamento desse instrumento, referimo-nos à questão 8, foi elaborado de forma aberta, visto que pretendíamos coletar as sensações dos colaboradores no tocante à condição assumida de articulista durante a experiência de ensino. Para tal, dispomos de quadros por agrupamentos significativos e contemplativos de análises a fim de melhor entendermos seus depoimentos escritos.

Quadro X – Sensações positivas no tocante ao papel assumido de articulista

<i>“Gostei da experiência.”</i>
<i>“Me senti muito bem, porque não tinha o conhecimento pelo qual adquirir.”</i>
<i>“Me senti expondo opiniões que senti naquele momento.”</i>
<i>“Gostei, minha aprendizagem nas novas palavras e determinados assuntos.”</i>
<i>“Muito bem em relação ao desenvolvimento. Fui obrigada a explicitar o que estava implícito.”</i>
<i>“Em ótimas condições depois de suas belas aulas.”</i>
<i>“Foi um momento mágico em que pude expor minha ideias, e o único crítico, apenas me deu forças.”</i>
<i>“Muito interessante, pois vi os processos necessários de um bom articulista.”</i>
<i>“Gostei, pois, isso fez com que eu aprendesse cada vez mais.”</i>
<i>“Senti-me mais informado com relação a leitura de texto. Aprendi um pouco sobre texto.”</i>
<i>“Me senti muito bem, pois este momento fez com que eu engrandecesse meus conhecimentos.”</i>
<i>“Me senti capaz de ajudar e melhorei as minhas ideias a respeito da leitura.”</i>
<i>“Me senti muito estimulada a desenvolver minha capacidade de raciocínio.”</i>
<i>“Me senti bem enquanto escreva.”</i>
<i>“Me senti motivada e com estímulo.”</i>

<i>“Com disposição, pois ao mesmo tempo estava tendo experiências.”</i>
<i>“Essa experiência me ajudou nas compreensões de texto e assim me senti feliz diante dessa aprendizagem.”</i>
<i>“Foi uma experiência maravilhosa, aprendi com os meus erros.”</i>
<i>“Bem, de modo que a experiência enriqueceu meus conhecimentos.”</i>
<i>“Muito à vontade com relação as aulas por meio das discussões, opiniões, etc.”</i>
<i>“Bom, a partir do momento em que corriji meus erros senti vontade de escrever mais.”</i>
<i>“Aprendi a organizar melhor as ideias e usar as palavras corretas.”</i>
<i>“Me senti estimulada a escrever, pois é o que eu gosto de fazer.”</i>
<i>“Uma completa articuladora, um ser bem vivido e inteligente.”</i>
<i>“Em outro mundo, pois é ótimo passar para o papel suas ideias e organizá-las.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

Diante dos depoimentos expostos no Quadro X, podemos ter a dimensão de como os colaboradores se sentiram no ato de suas produções escritas ao longo da Unidade Didática. Seus relatos são positivamente significativos, fazendo-nos debruçar, sobretudo, naqueles que demonstraram a apropriação da concepção de texto como unidade de sentido, bem como nas alusões sobre o novo olhar adquirido frente às questões discursivas e organizacionais em torno da produção textual de gêneros como forma de atuação social (Miller, 2009). Reconhecemos, em linhas gerais, que a experiência para esses sujeitos foi extremamente enriquecedora, apesar de percebemos que em determinados depoimentos temos, em certo ponto, uma vaguidão nas respostas. Finalmente, convém salientar que essas 25 avaliações sucintas dos graduandos representam um percentual de 80,6% do universo pesquisado.

Quadro XI – Sensações de dificuldade e de insegurança no tocante ao papel assumido de articulista

<i>“Me senti meio insegura, pois não tinha o hábito de escrever de forma correta.”</i>
<i>“Com certa dificuldade, principalmente diante dos conectores interfrasais.”</i>
<i>“Como uma pessoa que posso melhorar com as críticas construtivas.”</i>
<i>“Resumo tudo que senti em duas palavras: transformadora experiência e crítica.”</i>
<i>“Me senti meio perdida, pois não tendo experiência a dificuldade é maior, mas com o estímulo do professor e a maneira de ensinar que é muito produtiva.”</i>

“Um pouco de dificuldade, por não ter habilidade de expor opiniões.”

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

O Quadro XI representa um importante dado para a nossa pesquisa, visto que percebemos, pelos depoimentos escritos dos colaboradores, que atividades de planejamento, atuação, intervenção e retomada de ações no tocante à produção textual ficaram a desejar nos segmentos anteriores à universidade. Nesse sentido, verifica-se a importância do papel do professor no desenvolvimento de aspectos envolvidos à produção textual do aluno, já que os procedimentos de intervenção nas produções deste devem acontecer de modo explícito e direcionado (Flower & Hayes, 1981; Meurer, 1997). As dificuldades apresentadas por meio dos escritos do Quadro XI apontam, de certa forma, uma lacuna interventiva, ou seja, ao professor compete não apenas atentar para uma mera higienização ortográfica, mas também tratar de aspectos cuja relação sintático-semântica e retórico-discursivo estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, no tratamento da produção textual.

Assim, nessa reflexão de trabalho pedagógico com a lectoescrita de gêneros opinativos enfatizamos a imprescindível intervenção; no entanto, há de se reconhecer que a melhor forma de o professor intervir no texto do aluno é aquela que não o constranja, não o iniba e, acima de tudo, que lhe não traga frustrações. Diante disso, os alunos colaboradores precisaram acreditar ao longo da nossa Unidade Didática que a ação de produção textual demanda preparação, reflexão, tentativa, intervenção e retomada para melhoramento, pois somente com essa gradação foi que eles puderam se assumir na condição de sujeitos produtores.

5.3 Escores dos Marcadores Lógicos e Discursivos nas produções escritas no Ensino Implícito e no Ensino Explícito

Nesta seção, apresentamos o quantitativo de marcadores lógicos e discursivos utilizados pelos colaboradores em suas produções escritas. Os Quadros XII e XIII representam a contagem desses marcadores na primeira fase da Unidade Didática, ou seja, na etapa do Ensino Implícito. Os escores foram obtidos com base na última produção do Artigo de Opinião pelos colaboradores ao término desse momento. Para tal, apresentamos nos quadros os números de identificação dos

colaboradores na experiência didática, os tipos de marcadores lógicos e discursivos e o número de marcadores utilizados por cada um deles com o seu respectivo total.

Sequencialmente, os Quadros XIV e XV apresentam, em consonância aos mesmos moldes dos quadros anteriores mencionados nesta seção, os suscitados marcadores para que assim possamos cotejar, via números, a incidência de uso desses aspectos coesivos imprescindíveis a uma boa articulação argumentativa escrita. Para obtenção dos escores desses quadros, tivemos como base a última produção textual do gênero Artigo de Opinião dos colaboradores ao término da nossa experiência didática, isto é, ao final do Ensino Explícito.

QuadroXII – Incidência de uso dos Marcadores Lógicos no Ensino Implícito

Colaborador	Marcadores Lógicos								Total
	A	A/C	C/C/C	CF	T	F	CD	E	
1	4	2	-	-	-	-	-	1	07
2	1	-	1	-	1	-	-	-	03
3	-	1	-	-	2	-	-	3	06
4	2	1	-	-	-	-	-	-	03
5	2	1	2	-	-	-	2	-	07
6	4	-	-	-	-	-	1	1	06
7	3	3	-	1	-	-	1	1	09
8	2	2	-	-	-	-	-	1	05
9	-	-	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
10	-	-	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
11	2	-	-	-	2	1	1	3	09
12	4	1	1	-	1	-	-	-	07
13	2	1	2	-	-	-	1	-	06
14	2	4	-	-	-	-	1	1	08
15	7	-	1	-	2	-	-	-	10
16	2	-	1	-	-	-	1	1	05
17	1	1	-	-	-	1	2	1	06
18	4	2	-	-	-	1	-	-	07
19	3	3	-	-	1	-	-	3	10
20	1	-	-	1	-	-	-	5	07
21	2	2	1	-	1	-	-	1	07
22	2	1	-	-	1	-	-	1	05
23	3	2	1	-	1	-	-	2	09
24	2	1	-	-	-	-	-	-	03
25	-	-	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente

26	2	-	-	-	1	-	-	4	07
27	2	-	-	-	-	1	-	-	03
28	4	5	2	1	-	-	1	-	13
29	3	1	-	-	-	-	-	2	06
30	4	1	1	-	-	-	-	-	06
31	-	-	1	-	-	-	-	-	01
32	3	-	-	-	-	1	-	2	06
33	4	1	-	-	1	-	-	-	06
34	4	1	-	-	-	-	-	2	07
35	6	-	1	-	-	-	-	1	08

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

Os Quadros XII e XIV assumem um caráter expositivo com base nas seguintes legendas de convenções e com os respectivos conectores interfrásticos utilizados pelos colaboradores em suas produções: A – Adição (e); A/C – Adversidade/ Concessão (mas, porém, contudo, no entanto, embora, mesmo); C/C/C – Causa/ Consequência/ Conclusão (por isso, afinal, com isso, então, assim, portanto); CF – Conformidade (como indicam, de acordo com); T – Temporalidade (quando, assim que, logo que); F – Finalidade (para, a fim de); CD – Condicionalidade (se); E – Explicação (pois, visto que, porque, já que).

O Quadro XII representa quantitativamente os marcadores lógicos utilizados pelos 32 graduandos colaboradores em suas últimas produções na fase do Ensino Implícito. Para obtenção desses dados, analisamos suas produções minuciosamente a fim de captar os conectores empregados, bem como a dimensão por eles dada aos seus usos com vista ao estabelecimento da relação sintático-semântica. Nesse Quadro, podemos reconhecer que o uso de marcadores lógicos que expressam adição é o mais frequente em suas produções; em seguida, visualizamos como segunda posição o uso de marcadores lógicos de concessão/adversidade; além de percebemos o uso dos marcadores lógicos explicativos ocupando a terceira posição do quadro.

O Quadro seguinte a ser apresentado é o XIII. Adotamos também para esse Quadro algumas legendas de convenções com os respectivos marcadores discursivos empregados pelos colaboradores em suas produções textuais, tais como: T/P – Tomada de posição (acho, penso o seguinte..., na minha opinião); I/C – Indicação de certeza (com certeza); PB – Probabilidade (talvez, provavelmente); A/A – Acréscimo de argumentos (além disso, além do mais); O/T – Organização

(informação)Textual (primeiramente, inicialmente, em segundo lugar); IN/C – Introdução de conclusão (para concluir, concluindo, finalmente, concludo, termino).

Neste Quadro XIII, mostramos a incidência de uso dos marcadores de tipo discursivo nas 32 produções analisadas. A partir da análise desse Quadro, podemos considerar quantitativamente ínfimo o uso desses marcadores. Reconhecemos que a utilização de marcadores nas produções textuais demonstra uma autonomia opinativa, já que eles estão diretamente ligados a uma questão retórico-discursiva. Ao assumir posições, indicar certeza ou probabilidade, trazer argumentos contrários ou afins ao seu ponto de vista, etc., o sujeito traz suas marcas ideológicas, seu nível de informação sobre o assunto, ao mesmo tempo em que percebe sua opinião como decisiva na condução da opinião do outro ou de outrem. Considerando que essa análise se deu ao final da primeira etapa – a do Ensino Implícito – presumimos que as práticas de produção escrita anteriores à universidade possivelmente não despertaram nesses sujeitos uma dimensão do *eu* nas suas produções, já que apareceram por meio do emprego dos marcadores de tipo discursivo.

Quadro XIII – Incidência de uso dos Marcadores Discursivos no Ensino Implícito

Colaborador	Marcadores Discursivos						Total
	T/P	I/C	PB	A/A	O/T	IN/C	
1	1	1	1	-	-	-	03
2	1	-	-	-	-	1	02
3	1	-	1	-	-	-	02
4	-	-	-	-	-	-	00
5	-	-	-	-	-	-	00
6	-	-	-	-	-	-	00
7	1	-	-	-	-	1	02
8	-	-	-	-	-	-	00
9	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
10	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
11	-	-	1	-	-	-	01
12	1	1	1	-	-	1	04
13	1	-	-	-	-	-	01
14	1	1	-	-	-	-	02
15	-	1	-	-	-	-	01
16	1	-	-	-	-	-	01
17	-	-	-	-	-	-	00
18	1	-	-	-	-	-	01
19	-	-	1	-	1	-	02
20	-	1	-	1	-	-	02
21	1	-	1	-	-	-	02
22	-	-	-	-	-	-	00
23	-	-	1	-	-	-	01
24	-	-	-	-	-	-	00

25	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
26	-	-	-	-	-	-	00
27	1	1	-	-	-	-	02
28	-	2	-	-	-	1	03
29	-	-	-	-	-	-	00
30	5	-	3	-	1	-	09
31	-	-	-	1	-	-	01
32	-	1	-	-	-	-	01
33	-	-	-	-	-	-	00
34	-	-	-	-	-	-	00
35	-	-	-	-	-	-	00

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

A seguir, apresentamos o Quadro XIV, em conformidade com as mesmas legendas de convenções utilizadas no Quadro XII; no entanto, é interessante perceber que alguns conectores interfrásticos foram acrescentados nesse segundo momento de produção textual final dos colaboradores, dessa forma ilustramos: A – Adição (e, nem); A/C – Adversidade/ Concessão (se bem que, mas, porém, contudo, no entanto, mesmo, apesar de); C/C/C – Causa/ Consequência/ Conclusão (porque, por causa de, devido a, portanto, por isso, conseqüentemente, sendo assim, com isso); CF – Conformidade (conforme, segundo, de acordo com, pelo que tenho percebido); T – Temporalidade (atualmente, nos dias de hoje, quando, assim que, logo que.); F – Finalidade (para que, a fim de); CD – Condicionalidade (se, caso); E – Explicação (pois, porque, já que, devido a isso).

Quadro XIV – Incidência de uso dos Marcadores Lógicos no Ensino Explícito

Colaborador	Marcadores Lógicos								Total
	A	A/C	C/C/C	CF	T	F	CD	E	
1	6	-	3	-	1	-	-	2	12
2	2	-	4	-	-	-	-	3	09
3	-	-	2	1	1	1	-	1	06
4	1	-	1	-	-	2	-	-	04
5	3	3	2	1	-	-	-	2	11
6	3	1	3	-	2	1	-	-	10
7	1	2	2	1	1	1	-	3	11
8	1	3	-	-	-	1	-	2	07
9	-	-	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
10	-	-	3	-	-	2	-	1	06
11	1	1	1	-	1	-	-	2	06
12	2	3	-	-	1	-	-	3	09
13	-	-	3	-	-	-	-	-	03
14	4	2	1	1	-	-	-	-	08
15	6	2	1	-	1	2	-	-	12
16	6	3	-	-	-	-	1	-	10
17	1	1	1	-	1	2	-	-	06

18	1	1	2	1	1	1	-	1	08
19	-	1	4	-	-	-	-	1	06
20	2	-	1	-	-	2	1	1	07
21	2	1	3	1	-	-	-	1	08
22	-	1	-	-	1	-	-	-	02
23	3	2	3	-	1	1	1	1	12
24	1	2	1	-	1	1	-	-	06
25	1	1	-	-	1	1	-	2	06
26	2	-	1	1	-	1	-	1	06
27	2	3	1	-	-	1	-	2	09
28	1	-	-	-	1	-	-	2	04
29	2	1	2	-	2	-	-	2	09
30	7	1	2	-	2	-	3	4	19
31	-	5	1	1	1	-	-	1	09
32	-	1	-	1	1	-	1	3	07
33	1	1	1	-	1	1	1	5	11
34	4	-	2	-	-	-	-	2	08
35	5	2	1	-	1	-	-	2	11

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

O Quadro XIV apresenta quantitativamente o uso dos marcadores lógicos nas 34 produções textuais escritas dos graduandos colaboradores. Esse Quadro nos remete a uma nova análise, visto que todos os alunos utilizaram de forma consciente esses conectores. O Ensino Explícito possibilitou a esses alunos, conforme escores demonstrados neste Quadro, uma utilização desses elos coesivos de modo mais evidente, pois com base nos exercícios realizados durante as aulas/oficinas, os alunos puderam desempenhar as regularidades linguísticas através do emprego dos conectores lógicos no gênero Artigo de Opinião. Com esse procedimento, afirmamos que atividades de junção de períodos como afirma Koch (1987), de fato, despertam no indivíduo atitudes metalinguísticas de monitoramento no momento das suas produções escritas.

O Quadro a seguir (Quadro XV) apresenta a recorrência aos conectores discursivos nas 34 produções de artigo de opinião analisadas. Nele podemos visualizar as mesmas legendas de convenções já esboçadas no Quadro XIII; porém salientamos o acréscimo de alguns marcadores discursivos nessas produções textuais, visto que essa análise corresponde à última produção dos colaboradores na fase do Ensino Explícito. Para melhor compreensão, exemplificamos: T/P – Tomada de posição (acho, acredito, na minha opinião, pelo que sei, sou contra, eu particularmente acho, eu posso afirmar, discordo totalmente, temos que); I/C – Indicação de certeza (com certeza, certamente); PB – Probabilidade (provavelmente, possivelmente, talvez); A/A – Acréscimo de argumentos (além disso, além do mais, bem como); O/T – Organização

(informação) Textual (primeiramente, inicialmente, em segundo lugar); IN/C – Introdução de conclusão (para concluir, concluindo, finalmente, resta-me dizer que).

Percebemos que ao cotejar o Quadro XIII ao Quadro XV, podemos visualizar que, no primeiro Quadro, 20 colaboradores num universo de 32 usaram os marcadores discursivos em suas produções; enquanto que no Quadro a seguir, 28 alunos recorreram ao uso desses marcadores. Dessa forma, reconhecemos um acréscimo no total de cada colaborador que utilizou esses recursos como fatores de tomadas de posições, pois fica evidente não somente a quantidade, mas também a variedade (ainda considerada pequena) em seus textos escritos.

Quadro XV – Incidência de uso dos Marcadores Discursivos no Ensino Explícito

Colaborador	Marcadores Discursivos						Total
	T/P	I/C	PB	A/A	O/T	IN/C	
1	1	1	-	-	-	1	03
2	-	-	-	-	-	2	02
3	-	2	-	-	-	-	02
4	-	-	2	-	-	-	02
5	-	-	-	-	-	1	01
6	1	-	-	-	-	-	01
7	2	2	-	-	-	-	04
8	-	-	-	-	-	-	00
9	-	-	-	-	-	-	Colaborador ausente
10	-	-	-	1	-	1	02
11	-	-	-	-	-	1	01
12	1	-	-	1	-	-	02
13	-	-	-	-	-	1	01
14	-	-	-	-	2	1	03
15	1	-	-	-	-	1	02
16	1	1	1	-	-	1	04
17	-	-	-	-	-	-	00
18	-	-	-	-	-	-	00
19	-	-	-	-	-	1	01
20	-	-	1	1	-	1	03
21	1	-	-	-	-	-	01
22	1	-	-	-	-	1	02
23	1	-	-	-	-	1	02
24	-	-	-	1	-	1	02
25	1	-	-	2	-	-	03
26	-	-	-	-	-	-	00
27	-	-	-	-	-	-	00
28	1	1	-	-	-	1	03
29	-	-	-	-	-	-	00
30	4	-	1	1	-	1	07
31	-	-	-	-	-	1	01

32	-	-	-	-	-	1	01
33	-	1	-	1	-	1	03
34	-	-	-	-	-	1	01
35	-	-	-	-	-	1	01

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

Diante da fase do Ensino Explícito tratada, avaliamos que uma grande parte dos graduandos utilizou os marcadores discursivos como forma de demonstração de subjetividade. No entanto, não obstante essa fase, 6 colaboradores não apresentaram sequer um conector desse tipo. Esse dado nos remete a uma percepção sobre esses sujeitos quanto às suas competências escritoras, pois há de se reconhecer que a argumentação somente passou a ser considerada, na produção escrita, na escola há relativamente pouco tempo. Isso explica, em grande parte, a defasagem dos nossos alunos que estão chegando à universidade. Havia sim, uma preocupação com a dissertação, que passou a ser considerada primeiramente como gênero escolar utilizado em praticamente todas as disciplinas.

5.4 Cotejo entre o Ensino Implícito e o Ensino Explícito nas produções do Artigo de Opinião dos colaboradores

Conforme mencionamos nos capítulos e seções anteriores, o ensino da Argumentação é o nosso objeto de estudo em sua pluralidade. Nesse sentido, ao longo da Unidade Didática, os colaboradores escreveram 3 textos com respectivas reescrituras. A primeira produção textual, cuja proposta partiu da necessidade de replicar os artigos de opinião até então lidos na fase do Ensino Implícito, se assemelha ao gênero *carta do leitor*. Essa produção teve a intenção de oportunizar aos graduandos um olhar mais refinado ao ato da escrita, ao mesmo tempo em que já suscitava a emissão de suas opiniões. Após esse procedimento, levamos os alunos a perceberem os aspectos destacados pelo pesquisador nas suas produções, tais como: convenções gramaticais, coesão e coerência, título e articulação textual-discursiva, dentre outros aspectos imprescindíveis para reescrita dos seus parágrafos. Desse modo, os colaboradores refizeram seus parágrafos, com base nas discussões subsidiadas nos Anexos 13 e 14.

A segunda produção textual dos colaboradores já lhes dava uma dimensão para construção de um artigo de opinião, porém de modo implícito. Solicitamos essa

atividade a partir de discussões em sala sobre a *Redução da maioria penal: a favor ou contra?*. Assim, o pesquisador recomendou-lhes, diante dos artigos de opinião lidos, produzir esse gênero opinativo com a utilização dos aspectos linguísticos, textuais e retórico-discursivos apreendidos no contato com os artigos. O pesquisador recolheu as produções e fez seus apontamentos nelas com base nos aspectos anteriormente mencionados e as devolveu para o processo de refacção. Ao final desse momento, o pesquisador recolheu as produções refeitas pelos colaboradores para uma nova análise de correção.

A terceira produção foi direcionada a partir de uma proposta de produção do gênero artigo de opinião (cf. Anexo 27). A fase em foco é a do Ensino Explícito, cuja orientação se deu para utilização consciente dos marcadores lógicos e discursivos, ou seja, os conectores interfrasais em suas produções. Considere-se também a ação de orientação do professor pesquisador quanto aos aspectos textuais e retórico-discursivos do artigo de opinião. Pudemos contar também com dois momentos, o primeiro para construção do gênero a partir dos aspectos apreendidos por meio da fase explícita da experiência didática; e o segundo momento de refacção para que os colaboradores pudessem refletir sobre os apontamentos realizados pelo professor pesquisador em suas produções. Por fim, os graduandos retornaram seus artigos de opinião refeitos ao professor pesquisador para fazer parte do corpus da nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos 6 produções textuais do gênero artigo de opinião. Nelas podemos reconhecer a aproximação ao gênero em foco, tanto na fase do Ensino Implícito quanto na do Ensino Explícito. Utilizamos para discussão desse instrumento o seguinte procedimento: disposição das 2 produções de cada um dos 3 colaboradores para analisar em que medida as fases de ensino lhes subsidiaram uma aproximação convencional ao texto de opinião. Para não expor os colaboradores, utilizamos nomes fictícios.

5.4.1 Análise dos Artigos de Opinião dos colaboradores: cotejo entre o Ensino Implícito e o Ensino Explícito

Conforme tratamos na introdução desta seção, elegemos 6 produções textuais como prototípicas ou parcialmente tangenciais do gênero Artigo de Opinião. A análise dessas produções consiste em visualizar os aspectos utilizados pelos 3

colaboradores com vistas a esse gênero. Para tal, debruçamo-nos sobre uma perspectiva de análise textual, linguística e retórico-discursiva.

No tocante ao viés linguístico, damos especial importância ao uso consciente dos conectores interfrasais, visto que seu emprego demanda uma competência linguística do produtor no estabelecimento de relações sintático-semânticas dos períodos constitutivos do ponto de vista defendido (tese).

Quanto às análises retórico-discursiva, textual e discursiva, nos baseamos nas contribuições de Vijay Bhatia (1993), utilizadas por Silveira (2005) cujo trabalho de análise do gênero ofício está calcado nos aportes teórico-metodológicos desse autor. Bhatia tem como pergunta norteadora de sua análise o seguinte: “Por que um determinado gênero é escrito de determinada maneira?”. Essa indagação nos faz perceber sua preocupação não somente com formas linguísticas da superfície, mas também com o discurso.

5.4.1.1 Critérios de análise

Para análise dos exemplares do gênero Artigo de Opinião produzidos pelos colaboradores, seguimos como sugestão metodológica alguns passos de Bhatia (apud Silveira, 2005), pois, segundo ele, esses critérios servem para uma análise abrangente de qualquer gênero e podem ser seguidos de forma total ou parcial pelo analista, conforme seja o seu interesse. Nessa perspectiva, o autor apresenta alguns procedimentos que podem ser utilizados de forma bastante flexível, dependendo da natureza da pesquisa e do propósito do pesquisador.

Os itens da análise proposta por Bhatia (1993 apud Silveira, 2005) compreendem, grosso modo, a seleção do corpus, os vários níveis de análise: enunciativa e retórico-discursiva do texto-gênero, a análise da estrutura textual e a análise linguístico-gramatical.

Na primeira fase, a do Ensino Implícito, foram escolhidos 3 textos de 3 alunos (Fig. II, III e IV) do universo de 32 textos produzidos. Recorremos aos textos produzidos dos mesmos colaboradores na fase do Ensino Explícito (Fig. V, VI e VII) a fim de cotejar suas produções nas duas fases da experiência de ensino. Esse procedimento se justifica pelo fato de que esse cotejo somente poderia ser válido se utilizássemos produções dos mesmos alunos nas duas fases do ensino. Os critérios

dessa escolha foram a prototipicidade, a presença da argumentação e o uso de conectores interfrásticos, bem como as marcas de subjetividade, ou seja, de atitude.

A seguir, disponibilizamos cada um dos textos eleitos para análise, com o intuito de seguirmos a seguinte gradação analítica: primeiramente, nos detemos a uma análise textual, ou seja, a aproximação prototípica com o gênero proposto para produção nas duas fases do ensino; em seguida, tratamos de aspectos linguísticos, noutros termos, o emprego dos conectores interfrasais; por fim, explanamos os tipos de argumentos e os lugares retóricos (topoi) utilizados pelos colaboradores em suas produções, daí contemplamos a análise retórico-discursiva. Ademais, o cotejo também foi estabelecido diante das análises das fases do Ensino Implícito e do Ensino Explícito de produção textual (MATHEWS *et al*, 1989).

Figura II – Artigo de Opinião de Luiz Pedro da Silva ao término do Ensino Implícito

Maioridade Penal	
	Luiz Pedro da Silva*
Só a redução não resolve a criminalidade juvenil.	
1.	Um dos temas mais discutidos no Congresso Federal é sobre a redução
2.	da maioridade penal. O tema coloca em questão se os jovens, a partir dos 16
3.	anos, podem responder judicialmente por seus atos. A questão coloca de um lado
4.	grupos civis, que defendem os jovens, e de outro lado grupos políticos,
5.	preocupados com o aumento da criminalidade juvenil.
6.	Os adolescentes, de 16 anos, já têm discernimento sobre o que é certo e
7.	errado. Sabem distinguir entre um ato legal e um ilícito. Muitos estão aptos a
8.	dirigir e trabalhar, embora a legislação não permita. O jovem que comete um
9.	crime sabe que, também, estar pronto para responder por ele.
10.	No entanto , muitos são levados à criminalidade por falta de condições
11.	sociais – basta ver a qual classe social pertence a maioria. Ninguém rouba e mata
12.	simplesmente por ser mau. A falta de educação, ambiente familiar adequados, é
13.	defendida pelos grupos civis, como os principais fatores que leva um jovem a
14.	criminalidade.
15.	Os grupos vêem nessa lei, uma resposta sobre o crescente número de
16.	crimes cometidos por adolescentes.
17.	Só encher presídios não é o suficiente. Investir nos direitos básicos
18.	constituídos é a forma mais eficaz, e barata, para tornar delinquentes jovens em
19.	adultos responsáveis.
	* É estudante do curso de Letras.

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

O texto apresentado na Figura II possui características prototípicas do gênero artigo de opinião, pois percebemos que o articulista formata o seu texto em função das categorias textuais para convencionalização desse gênero, tais como: apresentação do tema: maioridade penal; disposição do olho (*lead*) a fim de

antecipar ao leitor a sua posição (tese) quanto ao tema em foco; disposição de parágrafos razoavelmente bem ordenados (desenvolvimento); além de percebermos a importância dada pelo articulista à sua assinatura, acrescentando-lhe uma nota de rodapé, intuindo esclarecer de quem é a voz opinativa.

Quanto aos aspectos linguísticos usados pelo articulista, dispomos na linha 2 do conector lógico se na perspectiva de demonstração da condicionalidade, já que, segundo a relação suscitada por ele, isso causa opiniões arbitrárias (consequências). Na tentativa de estabelecer um paralelismo, como elemento coesivo, o autor do texto utiliza o marcador lógico aditivo e na linha 4. Podemos evidenciar o uso desse marcador também nas linhas 6, 7, 18. Os usos do embora e do no entanto, respectivamente nas linhas 8 e 10, dão indícios do uso consciente por parte do produtor da relação sintático-semântica estabelecida entre as ideias contrárias por ele apresentadas, expressando concessão/adversidade. No entanto, reconhecemos alguns deslizes ortográficos, como por exemplo, na linha 9 o uso do *estar* em vez de *está*; na linha 12 a palavra *simplismente* em detrimento de *simplesmente*; e na linha 17 a ausência do acento agudo no vocábulo *presídios*.

No plano retórico-discursivo, percebemos que o articulista tem o gênero produzido como uma forma de atuação social, visto que o encadeamento das suas ideias remete-nos a perceber o lugar de onde ele emite sua enunciação. Nesse sentido, o articulista demonstra nessa primeira fase já *certa* linearização do seu pensamento.

Quanto aos lugares retóricos, percebemos inicialmente o lugar de essência utilizado nessa produção, pois ao apresentar o tema no primeiro parágrafo, o autor demonstra na linha 1 “*Um dos temas mais discutidos no Congresso Nacional...*” que o Congresso Nacional representa um espaço de debates e de tomada de decisões para a sociedade brasileira. Em seguida, são apresentadas discursivamente opiniões contrárias de representantes de duas esferas da sociedade, de um lado a opinião dos grupos civis, e de outro a dos legisladores; essa estratégia argumentativa foi trabalhada em nossa experiência de ensino como procedimento discursivo de contra-ataque (refutação), ou seja, apresentam-se opiniões diversas ou contrárias para tratar e validar a sua tese.

No segundo parágrafo, o autor na linha 6 continua a utilizar o lugar retórico de essência, pois ao escrever “*Os adolescentes, de 16 anos, já têm discernimento sobre o que é certo e errado.*”, destaca o excelente numa comparação com os da

mesma espécie, ou seja, não se trata de todos os adolescentes, mas dos que estão inseridos na idade de 16 anos em diante, Ferreira (2010). Ainda nesse segundo parágrafo, percebemos a presença do lugar retórico de quantidade, visto que nas linhas 7 e 8, dispomos de: “Muitos estão aptos a dirigir e trabalhar...”

No terceiro parágrafo, evidenciamos na linha 10, por meio do uso de “... muitos são levados à criminalidade...”, e na linha 11, “... basta ver a qual classe social pertence a maioria.”, novamente o uso do lugar retórico de quantidade pelo retor. Esse fato nos faz corroborar com a análise de Ferreira (2010, p. 71) ao asseverar que: “números são sempre persuasivos.”

Mais uma vez, nas linhas 15 e 16, é empregado o lugar de quantidade “Os grupos vêm nessa lei, uma resposta sobre o crescente número de crimes cometidos por adolescentes”. Nesse parágrafo, o autor intencionou demonstrar que muito do que acontece na atualidade se dá em razão da lei acobertar esses menores de 18 anos de idade.

No último parágrafo, evidenciamos uma retomada de posição, reiterando a opinião defendida pelo produtor, o que podemos constatar sua subjetividade. O artigo de opinião em foco apresenta, em linhas gerais, um posicionamento do articulista quanto ao descaso dado às camadas populares pelas autoridades governamentais. Isso é constatado em diversos períodos, sobretudo nas linhas 11,12, 13 e 14 com “... Ninguém rouba e mata simplesmente por ser mau. A falta de educação, ambiente familiar adequados, é defendida pelos grupos civis, como os principais fatores que leva um jovem a criminalidade.” Diante disso, percebemos que o autor assume um posicionamento em defesa de ações assistencialistas, munidas de educativas, pois, segundo ele, essas ações além de custarem economicamente menos, também proporcionam ao sujeito um senso de responsabilidade.

A Figura a seguir (Figura III) é ilustrativa da produção textual do mesmo colaborador da Figura II, só que ao final da fase do Ensino Explícito. A produção do mesmo colaborador na Figura III remete-nos a uma análise mais ampliada em decorrência da fase do Ensino Explícito subsidiada. Nessa produção, o autor também utiliza conscientemente a convencionalização tipológica do gênero artigo de opinião, apesar de se tratar de um tema diferenciado ao comparado com a sua produção na primeira fase de ensino. Esse fato demonstra os princípios enunciativos bakhtinianos da nossa pesquisa, visto que o estudo dos gêneros é alicerçado na

forma composicional, no conteúdo e no estilo utilizados pelo enunciador no processo de produção textual do gênero.

Figura III – Artigo de Opinião de Luiz Pedro da Silva ao término do Ensino Explícito

A exclusão social no Brasil

Mobilidade social **pode** ser a palavra-chave para diminuir o problema que atinge milhões de brasileiros.

Luiz Pedro da Silva*

- 1.
2. **Atualmente**, os problemas derivados da exclusão social colocam o
3. Brasil dentre os piores países do mundo, **de acordo** com o Índice de
4. Desenvolvimento Humano (IDH), da ONU. A falta de moradia, educação,
5. saúde, distribuição de renda **e** os altos índices de violência contribuem para o
6. elevado número de brasileiros na miséria.
7. Tratar essa questão não tem sido fácil para os governantes. **Pois**
8. algumas medidas surtiram efeito mínimo, ou mesmo até, nenhum. **Apesar de**
9. programas sociais como o Bolsa Família **e** o Fome Zero, **e** o avanço na
10. educação **e** saúde, muitos ainda continuam excluídos.
11. **Penso que** o melhor modo de contribuir para a diminuição de
12. péssimos números deve ser a criação de programa que possibilitem a
13. mobilidade social dos grupos em situação de risco. Nesse ponto a população
14. pode cobrar dos governos **e** contribuir com o desenvolvimento econômico **e**
15. social dos brasileiros.
16. **Portanto**, a união do compromisso dos governantes, com o
17. engajamento de grupos civis organizados, **pode** colaborar de forma
- significativa para garantir vida digna a milhões de excluídos no Brasil.

* É estudante do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – Uneal.

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

Estruturalmente, reconhecemos uma melhor delimitação do tema pelo colaborador, já que ele utiliza o *Brasil* como espaço de discussão; em seguida, dispõe de um olho, a fim de apresentar antecipadamente a sua tese ao leitor desse texto. Quanto à disposição paragrafada, o texto é organizado em quatro parágrafos. O primeiro apresenta ao interlocutor, por meio do tópico frasal: *Brasil dentre os piores países do mundo* informações que, segundo o autor, são importantes para contribuir com a posição do Brasil no mundo. No segundo parágrafo, o autor já começa a sair do plano da exposição, propriamente dita, para começar o plano da argumentação, pois percebemos uma análise subjetiva implícita dele no início desse parágrafo, especificamente na linha 6, ao enunciar: “*Tratar essa questão não tem sido fácil para os governantes*”. O terceiro parágrafo, já demonstra uma predominância argumentativa já que ele apresenta explicitamente sua subjetividade.

A finalidade dessa marca é de retomar a tese apresentada introdutoriamente no olho do seu texto, como podemos conferir na linha 10: “*Penso que o melhor modo de contribuir para a diminuição de péssimos números...*”. Por fim, no último parágrafo, o autor apresenta uma avaliação modalizada do seu ponto de vista, pois o uso do *pode* na linha 16 dá uma atenuada à sua avaliação, o que percebemos um diferencial ao compararmos com a sua primeira produção. Algo que nos chama a atenção é que desde a primeira produção, o colaborador percebeu que o artigo de opinião deve ser escrito por uma autoridade no assunto ou por uma pessoa que transmita imagem de credibilidade. Dessa forma, suas produções além de serem assinadas, trazem informações sobre o articulista como nota de rodapé.

No viés linguístico, na linha 1, logo é apresentado ao leitor o marcador lógico temporal *atualmente*; na linha 2, percebemos o emprego consciente do marcador interfrástico de conformidade *de acordo*; já na linha 4, na perspectiva de gradação é utilizado como elemento coesivo, o marcador aditivo *e*. Dando sequência, vemos na linha 6 o uso do explicativo *pois*, porém reconhecemos que o articulista deveria tê-lo colocado como sendo subordinado ao período anterior, já que ele emprega um ponto final *e*, conseqüentemente, dá-se a entender que são períodos independentes entre si. Na linha 7, o marcador *apesar de* demonstra a relação lógica que o produtor intencionou estabelecer de contrariedade/concessão. Mais uma vez, o uso dos marcadores aditivos *e*, nas linhas 8 e 9, demonstra a relação estabelecida para acréscimo de ideias.

A marca explícita de subjetividade pelo autor é expressa na linha 10 com “*Penso que o melhor modo de contribuir para a diminuição de péssimos números deve ser...*”; esse conector é considerado, conforme os postulados teóricos de Koch (1987) como marcador discursivo. O uso dos marcadores *e* novamente é contemplado na linha 13. Outro diferencial, a nosso ver, é o uso do marcador lógico conclusivo *portanto*, na linha 15, como introdução ao parágrafo conclusivo; com isso vemos que provavelmente o sujeito produtor já projete a imagem do sujeito leitor a partir das pistas textuais por ele dispostas, pois podemos perceber que o emprego desse marcador tem a intenção de demonstrar o início da conclusão da sua tese. Esse fato nos faz validar a fase do Ensino Explícito, cujos conceitos sobre argumento baseado no raciocínio lógico ficam evidentes nesse período.

No plano retórico-discursivo, esse texto cumpre razoavelmente com o propósito comunicativo de atuação social, pois fica parcialmente evidente que os

problemas brasileiros de moradia, educação, saúde, distribuição de renda e violência são gerados pela falta de ações que, não somente podem ser possibilitados por assistencialismo, como são mencionados os programas *Bolsa Família* e *Fome Zero* (linha 8); mas que também seja proporcionada a *mobilidade social*, nas palavras do autor, por meio de ações educativas. (grifo nosso)

Nas linhas 2 e 3, o discurso está alicerçado em dois tipos de argumentos, como podemos observar: “...de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), da ONU.”, o primeiro argumento revela um argumento baseado em dados e provas concretas por meio do uso de Índice de Desenvolvimento Humano; enquanto que o segundo representa uma autoridade, já que a ONU – Organização das Nações Unidas – representa uma autoridade em termos de divulgação e mobilização de pesquisas no mundo.

No tocante aos lugares retóricos utilizados pelo retor, podemos observar no primeiro parágrafo o uso da expressão dentre os piores países do mundo (linha 2), estabelecendo hierarquia por meio do lugar de ordem, já que afirma a superioridade do anterior sobre o posterior (ABREU, 2004). Ainda na linha 2, em “... Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)” a palavra *índice* representa o lugar retórico de quantidade. Já na linha 6, o lugar retórico de essência é utilizado: “*Tratar essa questão não tem sido fácil para os governantes.*”, nesse sentido, os governantes ecoam as vozes da sociedade como um todo, considerando que são representantes legítimos do processo democrático. O lugar de quantidade novamente é retomado pelo articulista na linha 7 “...algumas medidas surtiram efeito mínimo, ou mesmo até, nenhum,...”, as palavras aqui destacadas representam a asseveração da tese através de insinuações numéricas.

As expressões Bolsa Família e Fome Zero (linha 8) são representações de lugares retóricos de essência, pois a utilização desses termos discursivamente remetem a esses programas federais o status de diferenciados, quando comparados a outros programas ou projetos assistencialistas brasileiros ao longo dos tempos ou pelo mundo afora.

Nas linhas 10 e 11: “... contribuir para a diminuição de péssimos números...” novamente o autor se mune do lugar de quantidade para asseverar o seu discurso. Esse lugar finalmente é retomado em “... vida digna a milhões de excluídos no Brasil.” (linha 17) pelo quantitativo *milhões* a fim de concluir, com base em números, que o direito de dignidade pode tirar uma parte de brasileiros da exclusão social.

Diante das análises realizadas, reconhecemos que no segundo momento de produção textual o colaborador se apresentou mais desenvolvido nos aspectos textuais, linguísticos e discursivos trabalhados. Isso pode configurar que a fase do Ensino Explícito deu complementaridade aos elementos por ele trazidos ou apreendidos na primeira fase da Unidade Didática, ou seja, na fase do Ensino Implícito.

O texto a ser apresentado na Figura IV, cuja colaboradora ganha o pseudônimo de Vanessa dos Santos, é representativo da sua produção no tocante ao gênero artigo de opinião na fase do Ensino Implícito. Conforme observaremos, a articulista deixa em seu título, o tema ainda de forma ampla para produção textual: (Redução da) *Maioridade Penal*; uma característica textual também apreendida por essa colaboradora foi quanto à disposição do olho, porém, há de se reconhecer, que isso acontece de modo pouco consistente, pois *maioridade penal com tratamento humanizado* ainda não revela ao leitor a antecipação do possível posicionamento do articulista. Segundo um dos postulados teóricos trazidos para este estudo (Abaurre; Abaurre, 2007), a disposição do olho no artigo de opinião possibilita ao leitor se apropriar (de forma antecipada) da tese a ser defendida ao longo do texto opinativo.

Figura IV – Artigo de Opinião de Vanessa dos Santos ao término do Ensino Implícito

Maioridade Penal	
Maioridade penal com tratamento humanizado.	
1.	Sempre que escuto ou leio alguma notícia sobre uma criança ou
2.	adolescente que cometeu algum crime, fico a pensar : quem realmente é o culpado?
3.	O que realmente houve para que tal crime acontecesse? Até que ponto pode-se punir
4.	uma criança ou adolescente?
5.	Penso o seguinte : partindo do princípio de que todos devem assumir as
6.	consequências dos seus erros, sou a favor de que a maioridade penal seja reduzida.
7.	Se uma pessoa, seja ela de qual idade for, é capaz de discernir o certo do
8.	errado, essa pessoa também tem que ser capaz de arcar com as consequência de seus
9.	terríveis erros.
10.	Sei também que , uma criança é diferente de um adolescente, e que um
11.	adolescente é diferente de um adulto; sabendo disso, penso que cada faixa etária
12.	poderia ter uma punição diferente das outras, mas, também , uma “punição
13.	humanizada”.
14.	E como prestar tratamento humanizado às crianças e adolescente se o
15.	próprio sistema não presta tal serviço? Essa é uma outra questão que vêm de muito
16.	longe...
17.	Talvez, se os governantes, pensassem menos em si mesmos e dessem à
18.	população um “tratamento humanizado” de verdade, com saúde, educação, infra-
19.	estrutura, emprego, lazer, entre outras coisas, talvez, talvez , as crianças e
20.	adolescentes não estariam cometendo tantos crimes.
	Vanessa dos Santos 1º período de Letras

O texto é dividido em seis blocos paragrafícos. Inicialmente, nos é apresentada a problemática do assunto (tópico frasal) que é a criminalidade na infância e na adolescência. No segundo parágrafo, tenta-se responder às perguntas feitas no parágrafo anterior, o que poderia ser respondido num único bloco paragrafíco. O terceiro parágrafo demonstra uma continuidade de ideias, podendo ser também aglutinado ao bloco anterior. Já no quarto parágrafo, percebemos uma mudança de tópico, pois já é apresentada, segunda a autora, uma possível solução para os problemas até então apresentados: “*punição humanizada*” (linhas 12 e 13). A possível resposta à indagação se dá de forma instigante ao leitor, porém não encontramos dados concretos nesse período que convençam o leitor a corroborar com a opinião da autora. Ao utilizar a resposta “*Essa é uma outra questão que vêm de muito longe.*” (linhas 15 e 16) não há clareza se o seu pensamento está voltado a questões espaciais ou temporais. No último parágrafo, nos é demonstrado incerteza nas ideias expostas por meio da repetição do *talvez* (linhas 17 e 19). Por fim, há a assinatura da articulista; no entanto, não é disposta uma nota de rodapé como estratégia de credibilidade ao texto opinativo produzido.

Numa análise linguística dos marcadores empregados, constatamos uma variedade de marcadores interfrásticos, tanto os de ordem lógica, quanto os de ordem discursiva. Na linha 1, o marcador temporal *sempre* é usado pela autora. Marcadores discursivos de subjetividade dispostos são: *escuto, leio* (linha 1); *fico a pensar* (linha 2); *Penso o seguinte* (linha 5); *sou a favor* (linha 6); *Sei também que* (linha 10); *penso que* (linha 11), com seus usos há demonstração da marcação de sujeito no discurso. O emprego do marcador lógico de alternância é visualizado nessa produção através do *ou*, nas linhas 1 e 4. O conector de condicionalidade *se* é expresso nas linhas 7, 14 e 17. O uso do *mas, também* como marcador discursivo de acréscimo de ideias/argumentos (linha 12) foi comprometido pela presença da vírgula entre essas palavras, o que numa análise linguística superficial poderia configurar o *mas* como adversidade/concessão, levando o analista a uma classificação equivocada. Nas linhas 17 e 19 percebemos o uso do marcador discursivo de probabilidade *talvez*, usado de forma repetitiva (abusiva) nesse último parágrafo. O uso recorrente do marcador lógico aditivo e fica evidente nas linhas 17 e 19.

No plano retórico-discursivo o texto apresenta, em certa medida, limitações opinativas. Ao iniciar o primeiro parágrafo, a autora nos proporciona algumas

perguntas retóricas, deixando o leitor pressupor que elas seriam respondidas na íntegra ou parcialmente no desenrolar da sua exposição. No entanto, em vez de tentar dar conta desses questionamentos, a autora no segundo parágrafo demonstra a sua tese, alegando ser favorável à redução da maioria penal, assim não harmonizando as necessárias respostas à opinião demonstrada. As ideias justapostas no terceiro parágrafo causam contradição discursiva, pois o uso do condicional se possivelmente foi o causador desse fato. Ao se referir a uma punição diferenciada para cada faixa etária (linha 13), a autora dá destaque à expressão “*punição humanizada*” (intencionalmente grafada com aspas), o que nos faz corroborar com Cunha (2010, p.192) em sua análise linguística desse recurso tipográfico em artigos de opinião ao alegar que: “As aspas constituem, portanto, uma marca de defeito, significando genericamente ‘essa palavra não convém, mas mesmo assim eu a utilizo.’”; ademais, nesse período não é subsidiado ao leitor em que sentido essa expressão é utilizada.

Outra pergunta retórica é evidenciada nas linhas 14 e 15 (“*E como prestar tratamento humanizado às crianças e adolescente se o próprio sistema não presta tal serviço?...*”), porém não há tentativa de resposta pela articulista, considerando que não fica explícito se esse “... vêm de muito longe...” (linhas 15 e 16) remete o leitor a buscar dados no tempo ou no espaço. O acento circunflexo no verbo *vêm* também apresenta problema de concordância.

As probabilidades lançadas pelo retor em seu pensamento conclusivo dão margem a fáceis refutações, pois reconhecemos que todos os argumentos, quer seja de consenso (opinião pública), de autoridade, os baseados em provas concretas ou os de raciocínio lógico elegeriam saúde, educação, infra-estrutura, emprego e lazer como sendo fatores imprescindíveis ao desenvolvimento do cidadão em situações de vulnerabilidade ao crime.

Os lugares retóricos evidentes nessa produção são o de quantidade, como podemos reconhecer na linha 6 “...*sou a favor de que a maioria penal seja reduzida*.”, pois o uso do verbo *reduzir* implica um decréscimo nos anos para punição legal; além de percebermos esse mesmo lugar no período “...*seja ela de qual idade for*...” (linha 7). Ademais, dispomos de um lugar de ordem em “... *penso que cada faixa etária poderia ter uma punição diferente das outras*...” (linhas 11 e 12), pois evidenciamos que há certa supremacia com relação à expressão *cada faixa etária* ao compará-la com *diferente das outras*, pois mesmo que consideremos a

existência de punições diferenciadas, conforme suscita a autora, sempre haverá alguma(s) que se sobreporá (ão) a outra (s).

Nas linhas 14 e 15, por meio do questionamento: “*E como prestar tratamento humanizado às crianças e adolescente se o próprio sistema não presta tal serviço?*”, o lugar retórico utilizado se enquadra na essência, visto que a palavra *sistema* está sendo empregada para configurar que as autoridades governamentais, logo superiores, tratam a situação com descaso. Esse lugar de essência novamente é retomado no parágrafo conclusivo com “*Talvez, se os governantes, pensassem menos em si mesmos...*” (linha 17). Nesse último período a palavra *governantes* reforça a nossa análise no período anterior deste parágrafo, considerando que, simbolicamente, esse vocábulo representa a excelência da classe política.

Figura V – Artigo de opinião de Vanessa dos Santos ao término do Ensino Explícito

De quem é a culpa?
<p>1. <u>Atualmente</u> tem se falado muito sobre exclusão social; pelo fato de</p> <p>2. determinados grupos de pessoas não possuem acesso a muitos direitos que</p> <p>3. são propriamente de todo ser humano.</p> <p>4. <u>Desde muito tempo atrás</u>, pessoas eram marginalizadas, humilhadas e</p> <p>5. excluídas <u>por causa</u> de sua cor de pele, grau de instrução, condição física,</p> <p>6. religião <u>e/ou</u> nível social.</p> <p>7. <u>Sinceramente, na minha opinião</u>, alguns tipos de pessoas não dão</p> <p>8. tanto valor às experiências sócio-culturais <u>e/ou</u> intelectuais. <u>Talvez porque</u></p> <p>9. desde o berço não tiveram a noção de seus reais direitos, <u>ou</u> simplesmente,</p> <p>10. quando procuram por eles, na maioria das vezes, dão com “portas na cara”.</p> <p>11. <u>Diante disso</u>, o que <u>eu posso afirmar</u> é que, infelizmente, nunca</p> <p>12. deixará de existir injustiças e preconceitos entre pessoas. <u>Mesmo assim,</u></p> <p>13. <u>acredito</u> profundamente que todo ser humano deveria ser incluído em todo</p> <p>14. tipo de programa sócio-cultural <u>e/ou</u> intelectual, desde que desejasse, <u>pois,</u></p> <p>15. muitas pessoas não cresceram – e poderão não vir a crescer – por falta de</p> <p>16. oportunidades.</p> <p>17. Alguns dizem que exclusão social não é uma questão de culpa do</p> <p>18. sistema. <u>Discordo totalmente, pois, para</u> que pessoas sejam incluídas é</p> <p>19. preciso haver duas atitudes: consciência coletiva para que as pessoas busquem</p> <p>20. e cobrem seus direitos, e que, os ricos e milionários, grandes empresários e</p> <p>21. políticos deixem de ser tão egoístas e pensem mais nas pessoas. Pessoas quais,</p> <p>22. sem elas, os “digníssimos senhores” não estariam tão ricos <u>nem</u> teriam tanto</p> <p>23. poder.</p>
<p>Vanessa dos Santos 1º período de Letras</p>

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

O texto da Figura V, pertence à mesma colaboradora da Figura IV, porém se diferencia em momentos de produção, visto que aquele representa sua produção ao término da fase do Ensino Implícito enquanto que este representa sua produção final na Unidade Didática, isto é, na fase do Ensino Explícito; além de abordarem temáticas distintas.

Em âmbito textual, o artigo de opinião já possui características estruturais diferenciadas ao cotejá-lo com a produção desse gênero no momento da fase implícita do ensino. Primeiramente, o título ao tema *Exclusão Social* é limitado (De quem é a culpa?), excluindo assim indícios de que o texto apresentado tratará sobre esse tipo de exclusão. Outro diferencial do gênero é, mais uma vez, a ausência do olho na sua produção do artigo de opinião.

Do ponto de vista da distribuição dos parágrafos, o texto está mais condensado, pois a autora dispõe de cinco blocos em vez de seis, comparada à produção anterior.

Inicialmente, é situada ao leitor a exclusão social como fato conseqüente da violação dos direitos humanos universais (tópico frasal). Já no segundo parágrafo, é reconhecida a necessidade da autora em situar o seu leitor sobre o problema da exclusão ao longo dos tempos. Em seguida, ou seja, no terceiro parágrafo a articulista apresenta que a falta de valorização aos bens “*sócio-culturais e/ou intelectuais*” (linha 7) das pessoas se dá, possivelmente, por conta de não terem sido oportunizados seus direitos desde cedo; ou quando chegam a procurá-los lhes são negados.

No quarto parágrafo, há uma asserção, por parte da autora, que sempre existirão injustiças e preconceitos, porém aponta que deverão ser oportunizadas ações sócio-culturais para que todos os indivíduos, por livre arbítrio, cresçam intelectualmente. No quinto parágrafo e último, a autora apresenta outras vozes contrárias ao seu discurso, na perspectiva de reconhecê-las e reforçar a sua tese, como se pode perceber nas linhas 17 e 18 em “*Alguns dizem que exclusão social não é uma questão de culpa do sistema. Discordo totalmente...*”; essa estratégia argumentativa possibilita ao articulista ao mesmo tempo em que refuta ideias contrárias, valida a sua opinião. No final desse parágrafo, a autora faz uma avaliação subjetiva sobre a importância dessas pessoas excluídas atualmente, apresentando a enunciação: “... *sem elas, os ‘digníssimos senhores’ não estariam tão ricos nem teriam tanto poder.*” (linhas 22 e 23). Um dado novo nesta análise é a

assinatura da articulista com o acréscimo de uma espécie de nota de rodapé (Vanessa dos Santos –1º período de Letras).

No que concerne à análise linguística dessa produção, podemos destacar inicialmente na linha 1 o uso do marcador temporal *atualmente*, porém não há presença da vírgula após esse recurso linguístico, o que seria recomendável normativamente; na mesma ordem, percebemos outra expressão indicativa de tempo por meio de “*Desde muito tempo atrás...*” (linha 4). O uso do marcador lógico aditivo e na perspectiva de adição de ideias, informações é visível nas linhas 4, 6, 8, 12, 14, 20 e 21; no entanto, reconhecemos que esse conector interfrástico veio acompanhado do marcador de alternância *ou* nas linhas 6, 8 e 14, o que pode configurar que o articulista deixou a encargo do leitor criar uma relação de adição ou de alternância, ou vice-versa. Além do uso exclusivo do marcador lógico de alternância *ou* na linha 9.

Dando continuidade à nossa análise linguística, percebemos que a relação sintático-semântica explicativa foi bem estabelecida com a utilização dos marcadores lógicos *por causa* (linha 5) e pelo *pois* (linhas 14 e 18), contudo, a autora do texto dispôs de uma vírgula de modo desnecessário após esse último elo coesivo em ambos os períodos. Na linha 15, o uso do marcador lógico e configura uma relação consecutiva, diferentemente dos demais que estabeleceram relação de adição. Já na última linha, ou seja, na linha 23, reconhecemos o marcador lógico *nem* como elo de acréscimo, isto é, de adição.

O único marcador lógico de concessão/adversidade desse texto é expresso pelo uso do *Mesmo assim* (linha 12). A disposição do marcador lógico *para* (linha 18) representa a intenção da autora em empregá-lo para estabelecimento de relação de finalidade/mediação.

A articulista é mais clara no seu ponto de vista, ao se confrontar seu artigo de opinião com o anterior, pois nessa última produção ela não emprega perguntas, sequer perguntas que não são respondidas. Há marcas de sua subjetividade ao longo do texto. Nesse sentido, reconhecemos o emprego do *Sinceramente* (linha 7) como marcador discursivo de apelo ao receptor, emitindo boa-fé (o *Ethos* retórico); em seguida, nesse mesmo período, o marcador discurso de subjetividade *na minha opinião* (ainda na linha 7) demonstra explicitamente a voz da articulista. Essa mesma voz fica evidente nos períodos “... o que eu posso afirmar é que...” (linha 11); “... acredito profundamente que todo ser humano...” (linha 13); e pelo Discordo

totalmente...” (linha 18). Outra marca discursiva da autora é o uso do marcador de probabilidade *talvez* (linha 8) nos dois textos analisados, nesse último texto com apenas uma ocorrência. Esse dado nos faz perceber a preocupação da articulista em modalizar (atenuar) o seu discurso, ou seja, ela emprega conscientemente esse conector para se isentar de possíveis refutações/contra-ataques do leitor ou de outrem; pois caso se utilizasse do *logo*, ou do *portanto*, por exemplo, correria o risco de cair na teia do silogismo preferível, facilmente refutável.

Os lugares retóricos evidentes nesse artigo de opinião são: o lugar retórico de quantidade, como pode se evidenciar nos períodos: “... *tem se falado muito sobre exclusão social.*” (linha 1), pois ao intensificar por meio do *muito* o que as pessoas falam na atualidade, a autora suscita as várias vozes (convergentes e divergentes) sobre o enfoque da exclusão social. Bem como, percebemos esse mesmo lugar retórico em “... *acesso a muitos direitos...*” (linha 2), já que a intenção nesse período seria de quantificar ou de elencar tais direitos, porém, há de se reconhecer, que o espaço, provavelmente, seria insuficiente para tal digressão. Em “... *alguns tipos de pessoas...*” (linha 7), novamente reconhecemos por meio da expressão *alguns tipos* o lugar de quantidade, pois entendemos que a intenção discursiva é de não-definição (*alguns*) e ao mesmo tempo de suscitar variedade quantitativa. Demais ocorrências desse lugar são em “... *muitas pessoas não cresceram*” (linha 15); e em “*Alguns dizem que exclusão social...*” (linha 17).

Já em “... *é preciso haver duas atitudes...*” (linhas 18 e 19) a expressão sublinhada configura afirmação dessas duas atitudes como sendo, segundo a autora, as mais críveis, as mais originais em oposição ao comum, ao corriqueiro; portanto, entendemos que esse lugar se enquadra na *qualidade* em vez de quantidade.

Por fim, destacamos o lugar retórico de essência em “... *que, os ricos e milionários, grandes empresários e políticos...*” (linhas 20 e 21) ocupado pela articulista, pois, do seu ponto de vista, os ricos e milionários e os grandes empresários e políticos representam a excelência para o início das ações de inclusão na sociedade como um todo.

Em suma, percebemos o crescimento dessa colaboradora na produção do gênero artigo de opinião, pois, mesmo que a primeira produção apresentasse razoavelmente características desse gênero, na segunda produção isso ficou mais

evidente tanto do ponto de vista textual, quanto do linguístico, bem como do retórico-discursivo.

O texto que segue na Figura VI representa a produção do gênero artigo de opinião ao final da primeira fase da pesquisa. O exemplar é de autoria de Paula Fernanda (pseudônimo). Esse texto foi produzido com base na discussão de sala de aula: *Redução da maioridade penal: a favor ou contra*.

Figura VI – Artigo de Opinião de Paula Fernanda ao término do Ensino Implícito

Menor infrator

1. É notório afirmar que os jovens estão entrando cada vez mais cedo no
2. mundo do crime, o que **nos implica questionar** o motivo de tal problema **e** o
3. que fazer em relação ao mesmo.
4. **Sabemos** que as condições sociais de nosso país não estão entre as
5. melhores, pelos mais variados motivos, **mas**, como lidar com tais adolescentes?
6. **E** que pena eles devem pagar pelas infrações cometidas?
7. A lei da Maioridade Penal estabelece que tais indivíduos responderão
8. por seus atos à partir dos 18 anos de idade, o que **nos leva a questionar** o
9. porquê de terem direitos de exercer sua cidadania eleitoral aos 16, tendo assim
10. capacidade de escolher por quem **e** de que modo será governado nosso país **e**
11. não usar a mesma para responder **e** pagar por seus atos?
12. Essas indignações parecem ser ignoradas, senão, banidas quando
13. elaboradas tais leis sendo na maioria das vezes aprovadas de imediato, o que
14. **nos leva a concluir** muitas vezes, que um ciclo vicioso é criado e tudo **leva-**
15. **nos a termos** os piores índices de evolução para um melhor país.

Paula Fernanda

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

Nessa produção, podemos perceber que é dado o título *Menor infrator* como forma de delimitação ao citado tema, o que, a princípio não deixa claro para o leitor qual o posicionamento será defendido ao longo do texto; a considerar que o olho também não é disposto na produção desse gênero. A articulista organiza o seu texto em quatro blocos paragrafícos.

Inicialmente, é apresentado ao leitor o tópico frasal: *entrada dos jovens no mundo do crime cada vez mais cedo*, arrolado de indícios sucintos de questionamentos sobre o porquê e as possíveis soluções para o problema, porém de forma indireta (sem o uso do ponto de interrogação). Sequencialmente, no segundo parágrafo, a autora reconhece, juntamente a outras vezes que não são especificadas (argumento do senso comum), que o país passa por uma fase

problemática nos mais variados segmentos sociais, e logo dispõe de mais duas perguntas. Essas perguntas, provavelmente, se ligam ao período inicial do parágrafo para a autora justificar que uma tomada de posicionamento sobre a temática poderá gerar opiniões as mais diversas.

No terceiro parágrafo, é evocada a lei da Maioridade Penal (linha 7), porém o uso do artigo definido *a* remeteria o articulista a especificar tal lei, a fim de, de fato, contemplar a sua pretensão de uso do argumento de autoridade. Em seguida, são utilizadas indagações sobre o direito do voto aos 16 anos de idade ao se comparar com a aplicação da lei penal aos mesmos jovens somente a partir dos 18 anos de idade. Nesse parágrafo, presume-se que a tese defendida (ou pretendida) pela articulista gira em torno da redução da maioridade criminal, no entanto isso não fica evidente.

No quarto e último parágrafo, a autora suscita que as leis são elaboradas sem levar em conta questionamentos do tipo por ela utilizados ao longo do seu texto. Essa *conclusão*, segundo a autora, gera um ciclo vicioso o que poderia ser uma explicação razoável para os *piores índices de evolução* (palavra polissêmica) que se encontra o país.

No plano retórico-discursivo, esse texto cumpre mais o papel do expor do que propriamente o do argumentar. Percebemos, nesse exemplar, as características próximas com o gênero redação de vestibular, já que nesse gênero a exposição é mais predominante; apesar de reconhecermos que na exposição feita pela colaboradora, existem opiniões dedutíveis, o que pode ser um indicador que a exposição também é uma forma de argumentação, só que de modo implícito.

No viés linguístico, reconhecemos o uso limitado dos conectores interfrasais. No plano lógico, observamos o uso do marcador de adversidade/concessão *mas* (linha 5) na perspectiva de demonstrar ao leitor, em meio a tantos outros problemas sociais brasileiros, dois questionamentos apresentados. Logo a seguir, com o intuito de interligar os questionamentos, a autora utiliza o marcador *e* (linha 6) para expressar adição. Os usos desse marcador aditivo *e*, mais uma vez, ficam evidenciados nas linhas 10 e 11, pois ao empregá-los em “...por quem e de que modo será governado nosso país e não usar a mesma para responder e pagar por seus atos?”; porém, nesse mesmo período, entendemos que a relação sintático-semântica estabelecida em “... e não usar a mesma para responder...” (linhas 10 e 11) é de consequência.

Ainda no viés linguístico, agora já tratando dos marcadores do plano discursivo, evidenciamos algumas marcas de subjetividade da autora; no entanto, reconhecemos que tais marcas disponibilizadas pela articulista não lhe conferem uma voz autêntica no texto, pois em vez de utilizar nesse gênero a primeira pessoa do singular, ela prefere usar a primeira do plural. Esse dado foge um pouco da prototipicidade aludida ao gênero artigo de opinião. Podemos conferir tais conectores em “... nos implica questionar...” (linha 2); em “Sabemos que as condições sociais de nosso país...” (linha 4); em “...nos leva a questionar o porquê de terem direitos...” (linhas 8 e 9); em “o que nos leva a concluir muitas vezes...” (linhas 13 e 14); e por fim em “e tudo leva-nos a termos os piores índices de evolução...” (linhas 14 e 15).

Os lugares retóricos ocupados por essa articulista são: lugar retórico de ordem, como pode se observar em “Sabemos que as condições sociais de nosso país não estão entre as melhores...” (linhas 4 e 5), já que a palavra *melhores* implica percebermos a intenção dela em colocar o país como um dos piores na ordem dos vários indicadores quando comparado a outros países. Esse mesmo lugar é reforçado, mais uma vez, em “... e tudo leva-nos a termos os piores índices de evolução...” (linhas 14 e 15).

Outro lugar retórico ocupado pela autora é o de essência, visto que ao tratar dos adolescentes em “... como lidar com tais adolescentes? E que pena eles devem pagar...” (linhas 5 e 6) ela transparece que não são todos os adolescentes que deverão ser penalizados, mas aqueles que estão envolvidos com atitudes criminosas. Outro trecho que podemos perceber nitidamente esse lugar é em “A lei da Maioridade Penal estabelece que tais indivíduos responderão por seus atos à partir dos 18 anos de idade...” (linhas 7 e 8), pois, mesmo não mencionando o número e o título da Lei, a autora deixa claro que são apenas àquelas que tratam de crimes praticados por sujeitos, cuja punição se dá apenas a partir dos 18 anos. Dessa forma, esse espaço ocupado pelo retor nos faz perceber que há por ela um reconhecimento de outras leis que tratam os crimes praticados por menores de idade, porém a dita Lei da Maioridade Criminal é superior às demais, dessa forma exercendo supremacia (excelência).

O lugar retórico de quantidade é ocupado em “... pelos mais variados motivos...” (linha 5), visto que a expressão em destaque representa variedade quantitativa de possíveis justificativas pelas condições sociais do país. Esse mesmo

lugar é ocupado também em “... o que nos leva a concluir muitas vezes,...” (linhas 13 e 14), já que, quantitativamente, a expressão sublinhada suscita uma possível substituição por *na maioria das vezes*.

O texto que será disposto na Figura 7 é pertencente à mesma autora do texto da Figura anterior, ou seja, é pertencente à colaboradora Paula Fernanda (pseudônimo); no entanto, salientamos as fases distintas de produção desses dois textos. O texto a seguir representa a última produção dessa colaboradora ao término do Ensino Explícito.

Figura VII – Artigo de opinião de Paula Fernanda ao término do Ensino Explícito

Exclusão: um problema. Sua solução?	
Paula Fernanda	
1.	A exclusão social é um problema que prevalece há décadas no território
2.	brasileiro pelos mais variados motivos e vão em sua imensidão, desde questões
3.	econômicas até questões étnicas, são exemplos claro disso, o preconceito quanto as
4.	classes sociais, o racismo <u>e</u> homossexualismo <u>que além de</u> excluir os indivíduos,
5.	são também precursores da violência.
6.	O fato da exclusão está presente na realidade que <u>nos cerca, nos induz</u> a
7.	viver <u>e</u> encará-la como uma coisa comum <u>em nosso meio, porém</u> , surgem
8.	questionamentos das próprias vítimas ao indagarem o porquê de viver em uma
9.	sociedade que se diz justa, <u>no entanto</u> , priva os cidadãos de exercer o que lhes é de
10.	direito.
11.	Questões como essas não devem ser descartadas, <u>pois</u> é uma forma de
12.	conscientizar a todos <u>e</u> não percebemos, <u>mas</u> , o exercemos de maneira brusca,
13.	atentando contra a dignidade do outro.
14.	<u>Resta-me dizer que, se continuarmos</u> a permitir que tais atitudes nasçam
15.	<u>em nosso próprio lar</u> e se procriem pelo mundo afora, <u>não conseguiremos</u>
16.	controlá-las, <u>pois</u> perdurará <u>em nossos descendentes</u> como que uma herança
17.	genética, infelizmente não muito boa, <u>por isso</u> conscientize-se <u>e</u> procure
18.	conscientizar a todos dessa questão.

Fonte: Dados da Pesquisa – Produção textual dos colaboradores

Inicialmente, percebemos que o título atribuído a esse artigo de opinião é mais instigante ao compará-lo com o anterior, embora reconheçamos as diferentes temáticas sugeridas para as produções. O título *Exclusão: um problema. Sua solução?* torna o artigo mais envolvente à leitura por se perceber que a autora já trata a exclusão como um problema, porém ainda não apresenta solução ou soluções para tratá-lo. Essa autora não considera o olho (*lead*) como importante na construção desse gênero, visto que, mais uma vez, não o disponibiliza.

O texto é disposto, estruturalmente, em quatro blocos paragrafícos. Inicialmente, a autora apresenta o tópico frasal: *A exclusão social no território brasileiro ao longo das décadas*, acrescido de exemplos de ordem étnica para introduzir o seu ponto de vista. No segundo parágrafo, nos é apresentado a exclusão como, segundo a autora, algo comum, já que somente suas vítimas questionam os reais princípios da cidadania com vista ao exercício dos seus direitos. No parágrafo seguinte (terceiro), há uma retomada das ideias lançadas no parágrafo anterior, pois percebemos a reiteração dada pela autora quando utiliza na linha 11 a expressão: “Questões como essas não devem ser descartadas...”, ao mesmo tempo em que emite o seu juízo de valor sobre a maneira incoerente com que são tratados os excluídos. No quarto e último parágrafo, a autora conclui demonstrando de forma subjetiva as consequências por meio de apresentação de condicionalidade para, por fim, aconselhar o leitor a se conscientizar que as atitudes de exclusão no lar podem gerar outros comportamentos exclusivos pelo mundo afora.

No plano retórico-discursivo, o texto cumpre razoavelmente a funcionalidade do gênero artigo de opinião, pois nesse exemplar a argumentação é encarada de modo mais explícito pela autora. Nessa perspectiva, ela se insere constantemente no seu discurso escrito por meio da primeira pessoa do plural. Esse dado demonstra uma melhoria significativa na produção dessa colaboradora, pois ao compararmos o texto produzido por ela ao da fase do Ensino Implícito percebemos que o plano do expor deu lugar ao do argumentar nessa segunda fase.

No viés linguístico para análise do uso dos conectores interfrasais, percebemos a presença do marcador lógico de adição e em: “... o racismo e homossexualismo...” (linha 4); “... nos induz a viver e encará-la ...” (linhas 6 e 7); “... conscientizar a todos e não percebemos...” (linha 12); e por último em: “... conscientize-se e procure conscientizar a todos...” (linhas 17 e 18). Nesse mesmo viés, com a função de acréscimo de argumentos, só que como marcador discursivo, dispomos na linha 4 do além de. Quanto ao uso dos marcadores lógicos de concessão/adversidade, temos o porém em “...em nosso meio, porém...” (linha 7); o no entanto em “... no entanto, priva os cidadãos de exercer...” (linha 9); e do mas em “... mas, o exercemos de maneira brusca...” (linha 12). O marcador lógico explicativo pois fica evidente duas vezes em “... pois é uma forma de conscientizar a todos...” (linhas 11 e 12); e em “... pois perdurará em nossos descendentes...” (linha 16). A utilização do se como marcador lógico de condicionalidade fica evidente em “... se

continuarmos a permitir...” (linha 14). Já o marcador lógico de conclusão *por isso* em “... por isso conscientize-se...” (linha 17) representa a relação sintático-semântica intencionada pela articulista para introdução dos períodos conclusivos do seu texto opinativo.

Nessa mesma linha de análise linguística, reconhecemos nesse texto que vários períodos de marcação de subjetividade ficam evidentes. O uso do marcador discursivo de subjetividade *resta-me dizer que* na linha 14 demonstra a voz da articulista, assegurando nesse parágrafo de conclusão a sua opinião. Ademais, percebemos a inclusão da sua voz em outros períodos, tais como: “... nos cerca, nos induz...” (linha 6); “... em nosso meio...” (linha 7); “... se continuarmos a permitir...” (linha 14); “não conseguiremos controla-las...” (linhas 15 e 16); e por fim em “em nossos descendentes...” (linha 16); porém, percebemos que nesses períodos destacados a primeira pessoa do plural ocupa o espaço da primeira do singular. Nesse sentido, isso demonstra uma habilidade por parte da autora ao expor sua opinião, já que a sua inclusão no discurso tem a função de angariar do leitor maior credibilidade.

Quanto aos argumentos utilizados pela articulista, visualizamos a argumentação por exemplo em “... são exemplos claro disso, o preconceito quanto as classes sociais, o racismo e homossexualismo...” (linhas 3 e 4), visto que esse tipo de argumento fundamentam a estrutura do real a fim de expressar conhecimento de causa por meio de exemplificações sobre o fato tratado. E o argumento pela analogia em “... perdurará em nossos descendentes como que uma herança genética...” (linhas 16 e 17), já que nesse período fica evidente a comparação das questões de ordem social discorridas a fatores biológicos (hereditários).

O lugar retórico de quantidade é ocupado em “... prevalece há décadas no território brasileiro...” (linhas 1 e 2) como introdução do primeiro parágrafo. A expressão em destaque (*há décadas*) representa, de forma não definida, que o Brasil vem passando há anos pelo problema da exclusão.

Ao cotejarmos os dois textos, o da Figura V ao da Figura VI, acredita-se na contribuição da experiência didática para que essa colaboradora se assumisse como melhor articulista em seu discurso escrito, já que, ao longo das nossas análises, percebemos o seu crescimento nos âmbitos textual, linguístico e retórico-discursivo. Porém, há de se convir, que o gênero produzido ainda apresenta algumas escolhas

gramaticais e ortográficas que precisariam ser redimensionadas, não desconsiderando o importante papel do procedimento de reescrita despertado.

5.5 A entrevista com o professor colaborador ao término da Unidade Didática

Apresentamos, nesta seção, alguns trechos da entrevista com o professor colaborador com o intuito de analisar a sua visão sobre a execução da experiência de ensino ministrada pelo pesquisador por meio da Unidade Didática.

No trecho abaixo da entrevista, percebemos a avaliação do colaborador com relação à sua formação inicial como sendo falha. A lamentação dele permeia a “nova” matriz curricular que ora se apresenta na universidade de atuação desse docente, pois a disciplina Linguística Textual começou a ser ministrada no Campus V apenas no ano de 2007.

Nesta descrição, o colaborador reconhece a formação continuada como possibilidade de suprimento de lacunas advindas da sua formação inicial. Para ilustração disso, segue o trecho:

Pesquisador: *Como você recorda o enfoque dado ao manuseio das abordagens textuais com vista à Linguística Textual na época da graduação?*

Professor colaborador: *Em relação à época da graduação a linguística ...textual não foi explorada... isso foi... hoje eu vejo como uma falha na minha graduação... na nossa graduação. É... quando eu vejo que hoje a universidade já está preocupada com isso, lamento na minha época não ter tido essa preocupação... considero isso como uma falha a ser suprida com uma experiência como esta mesmo...com ou... outros trabalhos XXX e as pesquisas, já que teve essa lacuna por que não?*

Ao ser indagado sobre os aspectos que consideraria negativos para produção do gênero Artigo de Opinião pelos seus alunos antes da Unidade Didática, o professor reforça, implicitamente, uma das hipóteses lançadas ao nosso trabalho: como os professores não receberam formação inicial com aportes teórico-metodológicos da LT, dificilmente trabalharam a noção de gênero textual e a sua variedade com os alunos pesquisados. A produção textual para os alunos, sobretudo a do Artigo de Opinião, configurava uma deficiência linguística, já que, conforme verbalização do colaborador, muitos deles além de não se sentirem à vontade para

praticá-la, também desconheciam a estrutura do gênero em foco. A seguir, disponibilizamos o trecho da entrevista que nos serviu para tal análise:

Pesquisador: *Conforme você respondeu no questionário de conhecimento/cadastro do professor colaborador, que aspectos você considera negativos quanto à dificuldade de produção do Gênero Textual: Artigo de Opinião por parte dos graduandos?*

Professor colaborador: *Aí já diz respeito a... parte do artigo de opinião... quando nós começamos esse trabalho em que se falou em artigo de opinião... eu percebi... em diálogo com alguns alunos... através das produções enquanto colaborador eu fiquei observando... eu notei dificuldades... a princípio... eles temiam... como se fosse uma coisa do outro mundo... mas... essa coisa do outro mundo era falta de... conhecimento das estruturas... do... da abordagem pela qual foi feita e agora vejo que...e... esse ponto negativo que eles tinham antes... o medo... como maior ponto negativo o me::: do em produzir um artigo de opinião pelo qual não conheço não sei como se fazer... hoje eu já vejo que isso foi superado... grande parte... a maioria...já qualquer momento qualquer professor que pedir para construir um artigo de opinião eles construirão sem aquele receio inicial...*

No trecho acima, reconhecemos na fala do professor colaborador o seu acompanhamento durante o processo de crescimento cognitivo no tocante à produção textual dos graduandos, em especial do Artigo de Opinião. Consoante aos postulados teóricos de Meurer (1997), vemos que os procedimentos de trabalho docente, cuja tônica permeia a produtividade textual de gêneros, deve, antes de tudo, fazer com que o sujeito-produtor alvo se sinta motivado, desinibido e seguro em suas composições.

Sequencialmente, optamos por apresentar o último questionamento de modo parcial, visto que nele disponibilizamos de categorias analíticas sobre as sensações de avaliação do colaborador com relação ao grupo pesquisado; as sensações de avaliação de co-autoria do colaborador no processo de formação; não obstante, as suas sensações avaliativas com relação ao papel fundamental que exerce a universidade enquanto lócus apropriado no processo de formação inicial docente.

Pesquisador: *Diante das etapas vivenciadas, qual delas considera de maior relevância ao desenvolvimento da Competência Leitora e Produtora dos graduandos?*

Professor colaborador: *[...] é... no todo não tem aqui a décima primeira mas eu faria uma síntese da experiência positiva... e nós... marcou nosso trabalho... abriu horizontes para mim... para eles... bem mais para mim... hoje a grande maioria já tem noção sobre o que é fazer parte de uma universidade... eles*

podem ainda ter dificuldade por exemplo de trabalhar com formação com texto... isso aí já não faz parte só da disciplina... mas faz parte de outros... mas com relação a produzir qualquer outro texto... artigo... um poema... a...um... um conto ou mesmo qualquer outro dentro do que foi abordado ao longo da experiência eles já ganharam segurança... já não serão marinheiros de primeira viagem... numa linguagem mais simples... em outras etapas... nas outras disciplinas que virão... marcou...eu diria que marcou a vida deles profundamente... e bom que marcou positivamente... e alguém a principio não marcou positivamente para uma pessoa foi um caso isolado... mas a grande maioria externa isso espontaneamente... nem tampouco para nos agradar... mas externam isso espontaneamente... porque já ganharam segurança em produzir, ler... até em conversa com os amigos... eles já conversam já diferenciando os públicos... já há uma preocupação na conversa em saber com qual publico está falando... como falar... o que falar... se vai escrever já há essa preocupação... eu diria que o objetivo da experiência foi... até então atingido... parabênizo pela ousadia de uma experiência... a... com pessoas chegando na universidade... colher e... assim.. esses pontos de vista... foi ousadia, mas foi gratificante... tanto para mim colaborador para você acredito que bem mais... para os jovens volto a dizer marcou profundamente a vida deles... se hoje eles tivessem de escrever um livro sobre a experiência da UNEAL... eles já teriam um capítulo pronto... e esse capítulo você deu um pontapé inicial muito bom.. e esse primeiro capítulo já estaria pronto... finalizo com isso agradecendo também a::: sim... é... a oportunidade que a vida nos proporcionou... eu digo nos proporcionou porque... é... eu mesmo na universidade não tinha passado por uma experiência desse porte... mas agradeço a Deus pela oportunidade porque trouxe também... é... uma contribuição enorme para mim... abriu olhos... é... eu jamais imaginaria que a experiência tornaria me algo tão prazeroso e gratificante porque vimos resultado... foi um processo que vimos mudanças... e mudanças positivas... o que é bom... o que faz ainda acreditarmos na universidade... que ela vai produzir bons frutos.

Nesse último trecho transcrito da entrevista, percebemos o cumprimento do desiderato do nosso estudo que é o de proporcionar aos colaboradores uma melhor desenvoltura com relação a questões de lectoescrita de gêneros textuais. O colaborador se apresenta gratificado pela sua participação na experiência de ensino; dessa forma, se realizam alguns postulados teóricos da pesquisa-ação (Thiollent, 1988; Ibiapina, 2008) no tocante à formação docente com base nos processos reflexivos de construção e reconstrução de conhecimentos socialmente elaborados.

Há de se reconhecer o grande papel da universidade no despertar de questões que enfoquem o *texto* como unidade de sentido. Esse fato também fica evidente na opinião do colaborador com base nas transcrições da entrevista. Reiteramos que a escola de ensino básico também deve repensar o seu papel para que, ao se inserirem no campo acadêmico, não tenhamos sujeitos tímidos em relação à demonstração e à sustentação dos seus pontos de vista. A ideia do trabalho com a argumentação desde as séries iniciais possibilita aos indivíduos uma

melhor atuação argumentativa, tanto social quanto academicamente (Dutra, 2006). Ademais, conforme observações feitas pelo colaborador, o trabalho com a argumentação proporciona ao indivíduo a noção de auditório para melhor desdobramento e adequação do seu discurso, tanto oral quanto escrito.

Outro dado importante para o nosso estudo é que, ao resgatarmos os momentos vivenciados na experiência de ensino, percebemos que houve uma nítida apreciação valorativa do processo de co-autoria pelo colaborador, ficando isso demonstrado pelo uso recorrente de possessivos da primeira pessoa do plural (nosso, nossa). Analisamos sua demonstração como extremamente pertinente já que, desde o início do nosso trabalho, não pretendíamos partir de uma visão unilateral do processo, mas de uma avaliação coletiva em que os vários instrumentos aplicados e analisados tivessem pesos equivalentes na pesquisa-ação colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados contribuiu para confirmarmos que os alunos recém-chegados na universidade, sobretudo nos cursos de licenciatura em Letras, apresentam certa falta de preparo quanto ao processo de escrita de gêneros textuais predominantemente argumentativos.

No início da nossa pesquisa, buscamos perceber por meio de questionário perfil do aluno colaborador e do questionário perfil do professor colaborador quais gêneros eles reconheciam como mais difíceis para a produção escrita em língua materna. Nesses primeiros instrumentos aplicados, ficaram evidentes as suas dificuldades em produzir textos argumentativos, sobretudo o artigo de opinião. Esse dado veio acompanhado de alegações quanto à falta de hábito de escrita nos segmentos anteriores à universidade. Isso se tornou uma das nossas preocupações de estudo, visto que se presume que os sujeitos ingressantes no Curso de Letras tenham sido estimulados a serem bons leitores e produtores textuais em sua educação básica.

A decisão de se levar a efeito uma pesquisa-ação, em forma de uma experiência didática, se deu pela nossa forte convicção de que o professor pesquisador que se integra em atividades de estudos de pós-graduação deva ter o propósito de atuar em prol de uma necessária consciência social de contribuição efetiva para melhoria do ensino básico e superior da sua região. Nesse sentido, consideramos que a experiência realizada cumpriu esse desiderato, na medida em que seus resultados contribuíram efetivamente para a renovação do ensino da língua materna. E por ter sido realizada com alunos do Curso de Letras, a experiência teve um duplo papel: tentar melhorar o nível da produção escrita dos licenciandos e, ao mesmo tempo, familiarizá-los com técnicas e procedimentos de ensino que poderão vir a ajudá-los em suas atuais ou futuras práticas pedagógicas.

Conforme expusemos ao longo do nosso trabalho de pesquisa, a argumentação precisa ser ensinada desde as séries iniciais, uma vez que o seu contato desde cedo possibilita ao aluno uma melhor desenvoltura na produção de gêneros textuais. Ademais, reconhecemos a necessidade do ensino dos conectores

interfrasais, já que pudemos constatar que o uso desses mecanismos de coesão é ainda limitado nos textos produzidos pelos colaboradores.

A nossa pretensão de ensino na Unidade Didática não se restringiu somente ao uso apropriado dos mencionados conectores, mas também proporcionar aos colaboradores uma dimensão textual e retórico-discursiva do gênero artigo de opinião. A bem da verdade, temos nesse gênero uma representação autêntica de sujeito-autor, visto que no seu processo de produção é imprescindível à emissão de ponto de vista.

A nossa pesquisa teve duas fases distintas, conforme relatamos, a do Ensino Implícito e a do Ensino Explícito. Na primeira fase, observamos que alguns poucos graduandos colaboradores se aproximaram do gênero proposto; mas foi na segunda fase, de fato, que pudemos observar uma razoável melhora em suas produções escritas, tanto no plano textual, quanto linguístico, bem como no retórico-discursivo. Nesse último viés, ficou medianamente evidente o emprego consciente dos tipos de argumentos e quais lugares retóricos foram recorridos em suas produções.

Da pesquisa realizada, temos a convicção de que os instrumentos aplicados não foram suficientes para suprir todas as necessidades advindas dos segmentos da educação básica quanto à produção de gêneros textuais. Afinal, mesmo prolongando de 15 para 21 oficinas, em decorrência da própria dinâmica metodológica do nosso tipo de pesquisa, reconhecemos a dificuldade que alguns alunos ainda têm em expressar o seu ponto de vista. Entretanto, percebemos a importância da nossa experiência de ensino para a produção do artigo de opinião, pois acompanhamos a aproximação prototípica dos alunos a esse gênero.

A pesquisa-ação colaborativa também cumpriu o papel de possibilitar ao professor colaborador da disciplina Leitura e Produção de Texto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL um olhar mais refinado para o trabalho com gêneros textuais, pois, conforme sua alegação, a disciplina Linguística Textual não lhe foi subsidiada na formação inicial. Há de se reconhecer que o trabalho com os gêneros não é tão novo, conforme suscita Marcuschi (2008), porém a escola quase sempre se ocupou em trabalhar com os gêneros numa perspectiva literária. Esse fato tem sido motivo de debates desde o surgimento dos postulados teórico-metodológicos da Linguística de Texto na década de 60, na Europa; porém a sua disseminação no

Brasil se deu em meados da década de 80. Nesse sentido, isso pode nos servir para entender que a formação inicial e/ou continuada dos formadores de professores de língua materna, muitas vezes, não contemplou tal discussão.

Temos plena consciência da complexidade das etapas vivenciadas, pois a nossa pesquisa-ação dependeu em grande parte do comportamento receptivo dos colaboradores. Nesse sentido, os colaboradores, tanto alunos quanto professor regente da turma, foram muito prestativos, atenciosos e responsáveis às etapas. Salientamos que essa harmonia entre o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa fez com que todos avaliassem a experiência como extremamente positiva.

Ao final do trabalho da experiência didática, verificamos que o uso “espontâneo” dos marcadores discursivos foi rarefeito devido, possivelmente, à necessidade de maior exposição e tratamento mais efetivo sobre o uso desses recursos. Dessa forma, o usuário da língua precisa de um tempo maior para maturar as ideias (conceitos) e relações semânticas que cada um desses marcadores veicula. De fato, o tempo despendido nessa experiência didática não foi suficiente para promover o uso consciente desse recurso. Além disso, percebemos que o perfil do aluno no tocante à sua escolarização antes da universidade já aponta, possivelmente, para um fraco ou, no máximo, mediano desempenho ao longo do Curso de Letras. Isso, obviamente, se reflete no ato de produzir textos. Como se viu no capítulo 5 referente às análises dos textos dos alunos colaboradores.

Diante da situação apresentada, resta-nos dizer que os cursos de formação de professores precisam considerar o ensino dos gêneros textuais como uma tônica em suas discussões. Para um diálogo com o nosso objeto, elegemos a abordagem sócio-retórica de estudo de gêneros, pois vemos a validade de sua proposta ao considerar o gênero como ação social (SILVEIRA, 2005; SWALES, 1990; MILLER, 1994).

Nessa perspectiva, ante as variações apresentadas ao longo do nosso trabalho de dissertação, temos também consciência de que além da complexidade da pesquisa, enveredamos, de certa forma, por uma pesquisa de cunho inovador em nossa universidade. Percebemos com isso, a abertura que poderá vir a ter trabalhos que não apenas se limitem a mera observação, mas que, acima de tudo, primem pela ação do intervir, já que a nossa realidade alagoana se apresenta carente de

ações que despertem nos sujeitos o desenvolvimento das suas competências leitora e escritora, seja no ensino básico ou no superior.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- ABREU, Antônio Suárez. **O design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez, 2007
- BHATIA, Vijay K. **Analyzing Genre – language use in Professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação, e dá outras providências.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BORBA, Valquíria Claudete Machado. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Tese de Doutorado. Maceió: PPGLL/UFAL, 2009.
- BRASIL. GESTAR II- Língua Portuguesa. In: **Caderno de Teoria e Prática- TP6: Leitura e processos de escrita II**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- COSTA, Jairo José Campos da. Expansão do ensino superior estadual em Alagoas: o caso do Campus V da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. In:

INTERFACES- Revista Interdisciplinar dos Departamentos do Campus V da UNEAL. Ano.2. vol.1. n.2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p.143-162.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESSWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.179-193.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Líber, 2004.

DUTRA, Vania L.R. **A construção do texto argumentativo no primeiro segmento do ensino fundamental**. Estudos linguísticos XXXV, 2006. p. 1960-1969. Disponível em:

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/486.pd>> acessado em 17/05/2010 às 09h05min.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso**. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2009.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. **A cognitive process theory of writing**. Carnegie Mellon University, 1981, p. 928-950.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social. Brasília, DF: MEC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M.Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz et al (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.108-129.

HULSTJIN, Jan H. **Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second- Language Learning**.SSLA, 27.2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUES, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore G.V; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo et al (Orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 83-98.

KOCH, Ingedore G.Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. **Entre contos de uma posse e o poder da palavra**: “ligações perigosas” entre a mídia, a palavra e o poder político. Maceió: EDUFAL, 2008.

LINDEMANN, Erika. (1982) **A Rhetoric for Writing Teachers**. Trad. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. New York: Oxford University Press, 1982. p. 33-57.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

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

MATHEWS, Robert C., et al. Role of Implicit and Explicit Processes in Learning from Examples: A Synergistic Effect. In: **Journal of Experimental Psychology**: Memory, Learning and Cognition, v.15, nº 6, 1989.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3.ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003. p.100-129.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**: com exercícios corrigidos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: Aviva Freedman and Peter Medway. (Eds) **Genre and the new rhetoric**. GB: Taylor & Francis, 1994. p.23-42.

MILLER, Carolyn. **Estudos sobre**: gênero textual, agência e tecnologia. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: UFPE, 2009.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/co3-arto6.pdf>>. Acessado em 02/02/2009.

PFROMM NETO, S. et alii. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias e perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

REBER, Arthur. **Implicit learning and tacit knowledge**: an essay on the cognitive unconscious. Oxford: Oxford University Press, 1993.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROBINSON, P. Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. **Language Learning** 47, 1997.

SAVIOLLI PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.p.281-293.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Seleção em prosa e verso**: uma coletânea de exemplares diversificados de gêneros textuais escritos. Maceió: UFAL, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge: CUP, 1990.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TOKOWICZ N; MACWHINNEY, B. Implicit and explicit measures of sensitivity to violation in second language grammar: An event-related potential investigation. **Studies in Second Language Acquisition**, 27. 2005

VAN GELDERE, Amos; OOSTDAM, Ron. Improving Linguistic Fluency for writing: Effects of Explicitness and Focus of Instruction. **Educational Studies in Language and Literature 2**. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 2002

ZIMMER, Márcia C.; ALVES, Ubiratã K.; SILVEIRA, Rosane. **Aprendizagem da L2 como processo cognitivo**: a interação entre conhecimento explícito e implícito. Nonada, 9, 2006.

APÊNDICES

Carta de apresentação e questionário de sondagem – perfil do aluno colaborador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezado(a) graduando(a),

Eu, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, aluno do curso de Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário, em anexo, que tem como finalidade coletar dados para a realização da pesquisa, cujo tema é “**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: Uma experiência na formação inicial de professores de Língua Materna através do uso de conectores interfrásticos em Pesquisa Colaborativa**”. Os dados coletados nesse questionário serão utilizados na referida pesquisa, a ser realizada durante o período de 2009.2 e 2010.1.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela sua valiosa contribuição, ao mesmo tempo em que me predisponho ao esclarecimento de quaisquer dúvidas nesse sentido.

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Mestrando em Educação Brasileira - CEDU/UFAL
(82)9127-8267/8809-9092
richardcavalcanti@hotmail.com e ricardojcavalcanti@ig.com.br

CONHECENDO OS(AS) ALUNOS(AS) – CADASTRO/QUESTIONÁRIO

Antes de tudo, muito obrigado pela colaboração.

I- DADOS PESSOAIS

- Nome completo: _____ Idade: _____
- Estado civil: _____
- Tem filhos(as)? Quantos(as) Que idades? _____
- Endereço: _____
- Bairro onde mora: _____
- Cidade: _____
- Trabalha? () SIM () NÃO
- Trabalha na área de educação? Em quê? _____
- E-mail: _____

II- DADOS REFERENTES A ASPECTOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR, PREFERÊNCIAS E HABILIDADES

- Você fez o curso médio **em escola pública?** ()
Ou **em escola particular?** () - Assinale o curso:

Ensino Médio () Científico () Magistério/Normal Médio () Técnico ()

Se **Técnico**, especificar:_____ Outro curso ()Especificar:_____

- No curso Médio/ 2º grau, qual era a sua disciplina preferida?_____ Por quê?_____
- Em que disciplina você tinha mais dificuldade?_____ Por quê?_____
- Qual é a sua diversão/ passatempo preferido? Assinale, por obséquio, colocando 1 para o mais preferido, 2 para o seguinte em ordem de importância e assim por diante...

Passeios () Leitura () televisão () Cinema () Praia () barzinho ()

- Qual o tipo de programa de televisão preferido?_____
- Qual o tipo de leitura/ Gênero de leitura preferido? Responda colocando a ordem de preferência.

Jornais () Livros () Revistas () A Bíblia ()

- No caso de revista, dizer a(s) revista(s) preferida(s):_____
- No caso de livro:
 - citar o livro que leu mais recentemente:_____
 - citar um livro que tenha sido muito significativo para você:_____
- Como é a sua relação com a escrita? Você gosta de escrever?() ou Não gosta muito de escrever? () Justifique sua resposta:_____
- Em relação às habilidades (leitura, escrita, cálculo), conhecimentos e competências básicas desenvolvidas por você ao longo da Educação Básica, o que você tem a dizer de positivo e de negativo? Acha que foi proveitosa? Acha que foi falha? Em quê, especificamente?

- Você sabe usar computador para fazer tarefas acadêmicas?
SIM() NÃO()
- Você sabe navegar bem na Internet?_____
- Em relação à leitura na tela do computador: (Pode assinalar mais de uma alternativa)
Gosta () Não gosta () Não se incomoda () Tem dificuldade () Prefere ler no papel



APÊNDICE 2

Carta de apresentação e questionário de sondagem – perfil do professor colaborador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezado professor colaborador,

Eu, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, aluno do curso de Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário, em anexo, que tem como finalidade coletar dados para a realização da pesquisa, cujo tema é **“O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: Uma experiência na formação inicial de professores de Língua Materna através do uso de conectores interfrásticos em Pesquisa Colaborativa”**. Os dados coletados nesse questionário serão utilizados na referida pesquisa, a ser realizada durante o período de 2009.2 e 2010.1.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela sua valiosa contribuição.

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Mestrando em Educação Brasileira - CEDU/UFAL
(82)9127-8267/8809-9092

richardcavalcanti@hotmail.com e ricardojcavalcanti@ig.com.br

CONHECENDO O PROFESSOR COOPERADOR – CADASTRO/ QUESTIONÁRIO

Antes de tudo, muito obrigado pela colaboração.

I- DADOS PESSOAIS

- Nome completo: _____ Idade: _____
- Estado civil: _____
- Tem filhos(as)? Quantos(as) Que idades? _____
- Endereço: _____
- Bairro onde mora: _____
- Cidade: _____
- Trabalha na área de educação há quanto tempo? _____
E no Magistério Superior? _____
- E-mail: _____

II- DADOS REFERENTES À SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso(s)

- () Ensino Médio/ 2º grau:

Curso: _____

Instituição: _____

- () Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

- () Especialização

Curso: _____

Instituição: _____

- Mestrado/Doutorado

cursando

concluído

Curso: _____

Instituição: _____

- Tem participado de cursos de atualização/aperfeiçoamento, nos últimos três anos, que na programação tenha discutido sobre questões relativas à leitura e/ou à produção textual de Gêneros Discursivos no Ensino Superior?

não

sim, especificar: _____

III- SITUAÇÃO ATUAL DE TRABALHO:

a) Vínculo na IES: Efetivo/ Concursado Contratual

b) Disciplina específica que prestou seleção para inserção na Instituição de Ensino Superior: _____

c) Períodos em que leciona _____

d) Faixa etária dos alunos: _____

e) Carga horária semanal nesta IES: _____

f) Trabalha em outra IES? SIM NÃO

Se SIM, especificar a carga horária nas IES semanalmente: _____

g) Trabalha em outra área que não está diretamente ligada à educacional?

SIM NÃO Se SIM, especificar a área: _____

IV- OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS:

a) Tem trabalho(s) científico(s) apresentado(s)/publicado(s)? SIM NÃO

Se SIM, assinale de que forma está (ao) contemplado(s):

comunicação oral artigo científico Pôster artigo de opinião/ ensaio para revista/ jornal

b) Envolveu-se em alguma atividade de pesquisa/ extensão quando era estudante da graduação/ especialização? SIM NÃO

Se SIM, especificar: _____ - _____

c) Está envolvido atualmente em alguma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisador? SIM NÃO

Se SIM, especificar: _____

Instituição responsável: _____

V- DADOS REFERENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

a) Que tipo de material didático utiliza com mais frequência em suas aulas de Língua Portuguesa? (Enumere, pela ordem de uso, deixando em branco o que nunca foi usado, se for o caso)

jornais

apostilas/módulos com abordagens teóricas

livros teóricos adotados com base na ementa da disciplina

gramáticas

artigos acadêmicos

revistas

materiais com áudio, quais? _____

outros, especificar: _____

b) Em geral, que metodologia adota no trabalho com a leitura? (Enumere, pela ordem de uso, deixando em branco a que nunca foi usada, se for o caso)

leitura compartilhada com a turma

leitura compartilhada em grupo

leitura em voz alta individual

leitura silenciosa

outras, especificar: _____

c) Você tem trocado experiências com os/as professores/as das áreas afins da sua IES com relação ao trabalho com a leitura e a produção textual?

() Não

() Sim () nos horários de encontros acadêmicos/ reuniões

() outros, especificar: _____

d) Quais as suas dificuldades no trabalho com a *lectoescrita* em sala de aula no Ensino Superior? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não acontece se for o caso)

() alunos que não compreendem o tema (e o rema) do texto proposto

() alunos que apresentam deficiências de leitura e escrita, advindas dos segmentos anteriores ao Ensino Superior

() alegação de falta de tempo para leitura dos textos recomendados

() outros, especificar: _____

e) Dadas suas observações nas aulas, no tocante ao Ensino de Língua Materna, qual(is) Gênero(s) Textual(is) os graduandos sentem maior dificuldade de produzir? (Enumere, pela ordem de dificuldade, deixando em branco o que nunca foi usado, se for o caso)

() Fábula

() Conto

() Crônica

() Artigo de opinião

() Ensaio

() Ponto de vista

() Outro, especificar: _____

APÊNDICE 3

Questionário de satisfação 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO (1) – ALUNO(A)

Antes de tudo, muito obrigado pela colaboração.

Nome: _____ Colaborador (a) nº: _____

Data: _____

1. Como você avalia a experiência didática que você está vivenciando? Diga isso numa frase.

2- Como foi até aqui a sua relação com a escrita nesta etapa proposta?

() gostei de escrever; () não gostei de escrever

- Se respondeu que gostou de escrever, especifique o porquê. Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.

() fui incentivado(a) a escrever pelos textos que li nas aulas;

() consegui me expressar melhor na escrita;

() gostei de escrever textos opinativos;

() escrevendo, aprendi mais, me soltei mais;

() outros, especificar: _____

- Se respondeu que não gostou de escrever, especifique o porquê. Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.

- () acho que ainda não fui incentivado(a) escrever;
- () sempre tive dificuldade de me expressar na escrita;
- () achei a experiência cansativa;
- () continuo inseguro(a) ao escrever;
- () outros, especificar: _____

3- Quais procedimentos você utiliza, regularmente, para a produção textual na modalidade escrita? Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.

- () identifico quem será o leitor do meu texto e me baseio nisso;
- () atento para a objetividade do meu texto, procurando a articulação de coerência a partir do título;
- () seleciono o tipo de linguagem e o vocabulário do meu texto;
- () faço antes um planejamento, um rascunho do que vou dizer;
- () outros, especificar: _____

4- Você costuma fazer revisão da sua produção textual?

- () sim, em todas as situações de produção escrita, independentemente do gênero textual
- () não, não tenho o costume;
- () às vezes, a depender do gênero textual.

5- Quais gêneros textuais trabalhados julga mais difíceis para produção textual escrita? (Enumere, pela ordem de dificuldade, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

- () crônica; () fábula; () parábola; () conto; () artigo de opinião
- () outros, especificar: _____

APÊNDICE 4

Questionário de satisfação 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezado (a) graduando(a):

Gostaria de dispor da sua colaboração, mais uma vez, no sentido de responder ao questionário de satisfação II abaixo, cujas respostas servirão como dados finais para a minha pesquisa de dissertação de Mestrado. Você não precisa assinar este questionário. Assim, asseguro-lhe que os dados serão utilizados exclusivamente para a pesquisa e serão devidamente desidentificados. Dessa forma, serão preservados os seus nomes.

Agradeço antecipadamente a sua valiosa colaboração; bem como a sua atenção despendida durante as etapas vivenciadas.

Prof. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO (2) – ALUNO (A)

- 1- **Como você avalia as aulas ministradas pelo professor pesquisador? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.)**
- () bem conduzidas
 () medianamente conduzidas
 () mal conduzidas
 () precisava de alguns ajustes quanto aos conteúdos disseminados
 () outros/ Especificar: _____
- 2- **As aulas proporcionaram interesse no tocante à Leitura e Produção Textual?**
- () sim
 () não
 () mais ou menos
- 3- **Que atividades propostas você apreciou mais nas aulas? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.)**
- () construção de sumário da Seleta;
 () reformulação de conceitos a partir dos conhecimentos advindo da Educação Básica;
 () leitura dos mais variados Gêneros Textuais;
 () leitura e identificação das teses dos textos opinativos;
 () produção textual: redação de artigos de opinião;
 () refacção de parágrafos produzidos, a partir dos apontamentos feitos pelo pesquisador;
 () pesquisa sobre os Conectores;
 () exercícios para emprego de conectores
 () outros, especificar: _____
- 4- **Em qual momento você se sentiu com mais dificuldade nas aulas conduzidas pelo professor pesquisador? Diga isso de modo sintético.**
- _____
- _____
- 5- **Que recurso(s) didático(s) o professor pesquisador utilizou foi/ foram mais significativo(s) para sua aprendizagem? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso.)**
- () datashow/ slides
 () retroprojektor/ transparências
 () seleta de textos
 () quadro de giz
 () quadros esboços conceituais/ lista de legendas fotocopiados
 () produções corrigidas fotocopiadas
 () exercícios de gramática de texto
 () outros, especificar: _____
- 6- **Em qual etapa você se sentiu mais estimulado (a) a produzir textos opinativos?**
- () na primeira etapa
 () na segunda etapa
 () em ambas etapas
- 7- **Diante da experiência vivenciada, como você avalia a sua aprendizagem na leitura e produção do Gênero Textual: Artigo de opinião? Assinale até duas alternativas.**
- () melhorei meu processo de compreensão e consciência crítica na leitura;
 () melhorei a minha expressão escrita;
 () não melhorei meu nível de leitura;
 () não melhorei minha produção escrita.

- 8- Sintetize, em duas linhas, como você se sentiu como “escriva”, ou seja, como articulista na experiência de ensino.
-
-

APÊNDICE 5

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL / CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR COLABORADOR
- ETAPA FINAL-**

- 1- Em que ano você concluiu sua graduação?
- 2- Em que ano você concluiu sua especialização?
- 3- Como você recorda o enfoque dado ao manuseio das abordagens textuais com vista à Linguística Textual na época da graduação?
- 4- No tocante às abordagens linguísticas, qual (is) fato(s) você considera importante(s) para a sua formação profissional?
- 5- No ato de planejar, que aspectos você julga importantes para a disciplina de Leitura e Produção de Textos?
- 6- O que vem a sua mente na hora de planejar as suas aulas?
- 7- Conforme você respondeu no questionário de conhecimento/ cadastro do professor colaborador, que aspectos você considera negativos quanto à dificuldade de produção do Gênero Textual: Artigo de Opinião por parte dos graduandos?
- 8- Como você avalia a aprendizagem dos alunos diante da experiência vivenciada na disciplina Leitura e Produção Textual em Língua Materna?
- 9- E em relação aos graduandos colaboradores, qual foi, em sua opinião, o ponto melhor absorvido por eles nessa experiência didática?
- 10- Diante das etapas vivenciadas, qual delas considera de maior relevância ao desenvolvimento da Competência Leitora e Produtora dos graduandos?

APÊNDICE 6

Transcrição da entrevista com o professor colaborador ao término da unidade didática

Pesquisador: *Em que ano você concluiu sua graduação?*

Professor colaborador: 2004... ano 2004, conclusão da graduação.

Pesquisador: Em que ano você concluiu sua especialização?

Professor colaborador: seria ano 2008.

Pesquisador: Como você recorda o enfoque dado ao manuseio das abordagens textuais com vista à *Linguística Textual* na época da graduação?

Professor colaborador: Em relação à época da graduação a linguística ...textual não foi explorada... isso foi... hoje eu vejo como uma falha na minha graduação... na nossa graduação. É... quando eu vejo que hoje a universidade já está preocupada com isso, lamento na minha época não ter tido essa preocupação... considero isso como uma falha a ser suprida com uma experiência como esta mesmo...com ou... outros trabalhos XXX e as pesquisas, já que teve essa lacuna por que não?

Pesquisador: No tocante às abordagens linguísticas, qual (is) fato(s) você considera importante(s) para a sua formação profissional?

Professor colaborador: É... é tem uma certa relação com a anterior por que os fatos que eu consideraria importante para essa formação... primeiro... que preocupação se dá à pesquisa? ...ter a pesquisa como fato constante, por que não? Ela vai... gerar dois aspectos, ou seja, em se preocupar XXX pessoal e profissional também... aí o que acontece... como você fazer isso? Com que enfoque você vai dar logicamente a questão linguística? Será que você vai é... se preocupar a atender as exigências da universidade ou para ser algo de fato importante para a sua formação? Esse é o meu ponto de vista...

Pesquisador: No ato de planejar, que aspectos você julga importantes para a disciplina de *Leitura e Produção de Textos*?

Professor colaborador: ...bom ...nessa disciplina indiscutivelmente um aspecto muito importante é o planejamento ...a peça-chave ...porque através desse planejamento vai se ter uma ideia dessa... se houve ou não evolução por parte dos alunos... vai nos servir como uma forma de XXX. Eu planejei e vou esperar ao longo do processo... ou vai haver necessidade de eu mudar em algum ponto? ...tornar flexível em alguns pontos?. É... houve uma evolução então eu vou ter que modificar determinado ponto aquele... então o planejamento pra mim é um aspecto-chave a essa questão.

Pesquisador: O que vem a sua mente na hora de planejar as suas aulas?

Professor colaborador: No que vem à mente na hora de planejar as aulas... até retomando à anterior... um bom planejamento... e ...também uma outra coisa... o material...o que vou trabalhar? Como será recebido XXX? É... eu vou fazer unicamente isso me preocupando com a avaliação ou me preocupando com a qualidade... com na outra ponta o aluno? O que é que ele vai... vai apresentar algo ou não? Vai ser... ser uma aprendizagem significativa ou meramente cumprir XXX atender às exigências XXX...Você tem que pensar um pouco... mas a avaliação não pode ser descartada... mas o principal é como será recebido por ele porque nós sabemos quando se chega... principalmente numa turma como essa que está ingressando... eles têm... eles ainda não têm esse amadurecimento como as outras turmas... e... aprender algo realmente significativo... vão ficar amedrontados no início... isso já está sendo visível, não com relação à essa disciplina, mas com relação às outras... de forma geral tem que ter uma preocupação como eles vão encarar... ainda são... é... o fato deles terem chegado... ainda percebemos XXX. E... no nosso olhar já nos cabe... trabalhar.

Pesquisador: Conforme você respondeu no questionário de conhecimento/ cadastro do professor colaborador, que aspectos você considera negativos quanto à dificuldade de produção do *Gênero Textual: Artigo de Opinião* por parte dos graduandos?

Professor colaborador: Aí já diz respeito a... parte do artigo de opinião... quando nós começamos esse trabalho em que se falou em artigo de opinião... eu percebi... em diálogo com alguns alunos... através das produções enquanto colaborador eu fiquei observando... eu notei dificuldades... a principio... eles temiam... como se fosse uma coisa do outro mundo... mas... essa coisa do outro mundo era falta de... conhecimento das estruturas... do... da abordagem pela qual foi feita e agora vejo que...e... esse ponto negativo que eles tinham antes... o medo... como maior ponto negativo o me:: do em produzir um artigo de opinião pelo qual não conheço não sei como se fazer... hoje eu já vejo que isso foi superado... grande parte... a maioria...já qualquer momento qualquer professor que pedir para construir um artigo de opinião eles construirão sem aquele receio inicial...

Pesquisador: *Como você avalia a aprendizagem dos alunos diante da experiência vivenciada na disciplina Leitura e Produção Textual em Língua Materna?*

Professor colaborador: *...É... em síntese essa questão é interessante... eu consideraria que a aprendiza... gem desses alunos sofreu digamos que... um impacto... impacto porque... veja só... estava chegando há duas semanas... três semanas na universidade... foi informado que iria participar de uma experiência... e... começa a ter contato já com o mundo acadêmico... logicamente através da sua forma de promover esse contato para a experiência pela qual eles passaram... esse contato foi sendo assim... foi crescendo... indiscutivelmente... nós é... fomos conduzindo, fomos envolvidos... você enquanto pesquisador, eu enquanto colaborador... a turma enquanto alunos colaboradores... foi crescendo a tal ponto que... a aprendizagem deles hoje se fôssemos ter... se fôssemos mensurar... houve melhora significativa... há aqueles casos... que sabemos que... desinteresse grande... são casos isolados... diria que na grande maioria a experiência foi muito positiva.*

Pesquisador: *E em relação aos graduandos colaboradores, qual foi, em sua opinião, o ponto melhor absorvido por eles nessa experiência didática?*

Professor colaborador: *É... parte até... como uma sequência da anterior... esses graduandos... isso aí já vai um ponto de vista meu... aliado assim... conversas com eles, o contato porque... eles até... por conta da experiência tenham mais contato comigo nos momentos... e eu ficava sondando que vocês tão achando tal? É preciso melhorar algum ponto? Essa sondagem mais para ver algo que fosse acrescentado... algumas mensagens no início uma forma de... chamando-os para... literalmente, para participarem mas o ponto que eu consideraria melhor absorvido por eles de fato foi a escrita... é... a escrita hoje... isso declarado por eles... alguns isoladamente... outros que perderam o medo do falar tanto que alguns XXX qual era o nome? XXX hoje espontaneamente é... a... sua opinião já chegou nesse ponto falar e escrever... o escrever eles declaram com uma preocupação já um pouco diferente... e agora eu vou trabalhar com qual conectivo? Eu vou utilizar qual? Eles já têm uma gama de informações... já XXX procura em seu discurso que é melhor usar... porque antes não... na...o tinha aquela preocupação do escrever e do falar mas... mas eu particularmente... na minha observação... eu chego a conclusão que o escrever para eles foi bem mais significativo... sabemos que ainda tem aquelas pessoas que ainda têm... mas conseguimos vencer barreiras...e se conseguimos é também, eu conseguir até conversar indicar alguns que ficaram com medo de participar e depois foram se engajando e aí depois com o passar dos dois ou três meses... atingiríamos os cem por cento logicamente... mas a contribuição para eles... logicamente... é abrangente... chegaria num ponto que nem nós imaginávamos até agora... no que foi trabalhado... eles... isso marcou a vida deles... antes... iam chegar na UNEAL e agora a experiência... por esta experiência indiscutivelmente... essa bagagem adquirida com a experiência para eles vai... ser assim uma importância significativa... nas próximas é... nas próximas etapas da formação desses alunos... isso... eles vão sempre recordar foi dito isso em sala... vai recordar... vai produzir um texto vão lembrar exatamente do nome Ricardo Jorge... porque foi uma experiência que quebrou paradigmas para eles... para o instituição... é interessante é... quanto a experiência, eu volto a dizer nós não tínhamos dimensão... e a coisa ganhou um dimensão muito além do esperado, tratando como bem conduzida.*

Pesquisador: *Diante das etapas vivenciadas, qual delas considera de maior relevância ao desenvolvimento da Competência Leitora e Produtora dos graduandos?*

Professor colaborador: *Diante das etapas vivenciadas... na primeira etapa ainda aquele contato inicial... um ponto positivo nesta primeira etapa refacção... ela foi bem mais assim... com uma disposição maior para a refacção do texto... mesmo com aquela incerteza... na segunda etapa, a refacção eu vi... em alguns... através de alguns contatos... observando... é como eles... não sei se por conta da segurança... já ter feito a primeira produção... já ter mais segurança na produção... alguns como que já não acharam necessário ser refeito... e sabemos que é um processo... a escrita é um processo... é a produção nesse processo não pode se dar como acabada logo assim... há necessidade de continuarem... sempre... mas eles nisso aí eles ainda carregam aquela impressão... ah, fiz cabou-se... mas não é assim... é... no todo não tem aqui a décima primeira mas eu faria uma síntese da experiência positiva... e nós... marcou nosso trabalho... abriu horizontes para mim... para eles... bem mais para mim... hoje a grande maioria já tem noção sobre o que é fazer parte de uma universidade... eles podem ainda ter dificuldade por exemplo de trabalhar com formação com texto... isso aí já não faz parte só da disciplina... mas faz parte de outros... mas com relação a produzir qualquer outro texto... artigo... um poema... a...um... um conto ou mesmo qualquer outro dentro do que foi abordado ao longo da experiência eles já ganharam segurança... já não serão marinheiros de primeira viagem... numa linguagem mais simples... em outras etapas... nas outras disciplinas que*

virão... marcou...eu diria que marcou a vida deles profundamente... e bom que marcou positivamente... e alguém a principio não marcou positivamente para uma pessoa foi um caso isolado... mas a grande maioria externa isso espontaneamente... nem tampouco para nos agradecer... mas externam isso espontaneamente... porque já ganharam segurança em produzir, ler... até em conversa com os amigos... eles já conversam já diferenciando os públicos... já há uma preocupação na conversa em saber com qual publico está falando... como falar... o que falar... se vai escrever já há essa preocupação... eu diria que o objetivo da experiência foi... até então atingido... parabeno pela ousadia de uma experiência... a... com pessoas chegando na universidade... colher e... assim.. esses pontos de vista... foi ousadia, mas foi gratificante... tanto para mim colaborador para você acredito que bem mais... para os jovens volto a dizer marcou profundamente a vida deles... se hoje eles tivessem de escrever um livro sobre a experiência da UNEAL... eles já teriam um capítulo pronto... e esse capítulo você deu um pontapé inicial muito bom.. e esse primeiro capítulo já estaria pronto... finalizo com isso agradecendo também a::: sim... é... a oportunidade que a vida nos proporcionou... eu digo nos proporcionou porque... é... eu mesmo na universidade não tinha passado por uma experiência desse porte... mas agradeço a Deus pela oportunidade porque trouxe também... é... uma contribuição enorme para mim... abriu olhos... é... eu jamais imaginaria que a experiência tornaria me algo tão prazeroso e gratificante porque vimos resultado... foi um processo que vimos mudanças... e mudanças positivas... o que é bom... o que faz ainda acreditarmos na universidade... que ela vai produzir bons frutos.

APÊNDICE 7

Cronograma das aulas

1ª Aula/ Oficina: 22 de setembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Aplicar o questionário de sondagem do professor e dos alunos colaboradores e envolvê-los na pesquisa.

Procedimentos:

- Orientações a respeito do material didático adquirido: Seleta em Prosa e Verso;
- Informações sobre a pesquisa, bem como a necessidade do engajamento dos sujeitos envolvidos: o professor-pesquisador, o professor-colaborador e os alunos colaboradores. Falar sobre a experiência didática que irá ser desenvolvida com os alunos e que será centrada na noção de Gêneros Textuais;
- Apresentação da definição e rápida exemplificação dos Gêneros Textuais;
- Aplicação de questionários de sondagem do professor colaborador e dos alunos colaboradores (Apêndices 1 e 2).

2ª Aula/Oficina – 23 de setembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Identificar os gêneros textuais de uma Seleta em Prosa e Verso.

Procedimentos:

- Retomada do que foi abordado na aula passada;
- Discussão sobre a noção de Gênero e Tipo Textual, Propósito Comunicativo e Esferas de circulação dos Gêneros;
- Formulação de conceito sobre Gêneros Textuais;
- Leitura e comentário das crônicas: *Crônica da Loucura* de Luiz Fernando Veríssimo (Anexo 2) e *Como era bom chorar* de Danuza Leão (Anexo 3).
 - Leitura silenciosa;
 - Leitura expressiva pelo pesquisador e intercalada pelos alunos;
 - Interrogatório didático: que gênero é esse? Onde ele pode ter sido publicado? Como é a linguagem? Qual o propósito da crônica?
- Remissão a pesquisar a crônica na *Internet* e/ou outras fontes;
- Construção de sumário a partir da classificação dos Gêneros Textuais da Seleta em Prosa e Verso, como atividade pós-aula.

3ª Aula/Oficina - 29 de setembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Conscientizar os alunos da grande variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade, identificando aqueles mais frequentes e produtivos, bem como os suportes em que circulam.

Procedimentos:

- Retomada do que foi abordado na aula passada;
- Exploração da Seleta em Prosa e Verso a partir do levantamento dos gêneros da Seleta no aproveitamento dos sumários dos alunos;
- Propósitos comunicativos de alguns gêneros: para que serve a fábula? A parábola? O apólogo? A crônica? E o artigo de opinião?
- Formulação de conceito sobre o Gênero Textual Crônica;
- Leitura de crônica intitulada: Namorando o bandido; (Anexo 4)
- Apresentação dos conceitos teóricos dados ao gênero crônica, enfatizando seu uso e função, linguagem e circulação por meio de exposição de *slides*; (Anexo 5)
- Releitura dos conceitos, como atividade pós-aula, a partir do envio do material por e-mail ao grupo de pesquisa.

4ª Aula/Oficina – 30 de setembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Caracterizar o artigo de opinião diante das situações retóricas (situação/problema que gerou a argumentação).

Procedimentos:

- Retomada do que foi abordado na aula passada;
- Identificação na Seleta dos gêneros híbridos, a contemplar a Redação e o Artigo de Opinião;
- Caracterização dos gêneros opinativos contemplados;
- Situacionalidade do objeto de estudo no Artigo de Opinião;
- Remissão à captação das teses dos oito artigos de opinião presentes na Seleta, a fim de perceber a emissão de juízo de valor atribuída pelo/a articulista, bem como os problemas, conflitos, argumentos, opiniões e posições assumidas.

5ª Aula/Oficina: 06 de outubro de 2009: terça-feira

Objetivo: Ensinar, ainda implicitamente, sobre o artigo de opinião: análise comparativa de um ou mais artigos de opinião, não só do ponto de vista da organização retórica, mas também dos argumentos apresentados (argumentos baseados na razão, baseados na emoção e baseados nos costumes e na ética).

Procedimentos:

- Retomada do que foi abordado na aula passada;
- Resgate da recomendação da leitura dos Artigos de Opinião e a identificação de suas teses como atividade pós-aula;
- Leitura do primeiro Artigo de Opinião da Seleta: *Bom mesmo é “ficar”* (Anexo 6), seguida de interrogatório didático: qual é a reação do leitor a partir dessa leitura? O título é sugestivo ao foco do texto? O autor defende um ponto de vista/uma ideia/uma opinião? Qual é a função das aspas no título do texto?
- Discussão sobre a tese do texto e se os argumentos estão calcados na razão e/ou na emoção;
- Explicação sobre os *pistéis* aristotélicos: o *Ethos*, o *Pathos* e o *Logos*;
- Leitura do segundo Artigo de Opinião por um aluno: *Ficar e Namorar estão em alta* (Anexo 7) por um aluno, retomando as perguntas do interrogatório didático anterior;
- Leitura do terceiro Artigo de Opinião por um aluno: *Ficar pode ser fatal* (Anexo 8), seguindo os mesmos procedimentos de análise textual dos textos anteriores;
- Conceituação dos termos Convencer e Persuadir, segundo as concepções teóricas de Abreu (2004).

6ª Aula/Oficina - 06 de outubro de 2009: terça-feira

Objetivo: Conceber, implicitamente, características do Artigo de Opinião para produção de parágrafo com base no gênero Carta de Leitor.

Procedimentos:

- Identificação dos canais de circulação dos gêneros: Artigo de Opinião e Redação de Vestibular;
 - Leitura do próximo artigo de opinião da Seleta: *O espetáculo das algemas* (Anexo 9), seguida de interrogatório didático: que aspectos perceberam na estrutura deste artigo de opinião? Existem marcas de personalidade? Este texto é assinado?;
 - Identificação de vozes trazidas ao texto;
 - Identificação das perguntas retóricas presentes e conseqüentemente das respostas encaminhadas pelo articulista à consolidação da sua tese;
 - Eleição do próximo artigo de opinião a ser lido e analisado pelo grupo: leitura intercalada pelo pesquisador e pelos alunos colaboradores;
 - Introdução à noção de vozes contrárias a do articulista: concepção de contra-argumentação/refutação;
 - Leitura das teses produzidas pelos alunos como recomendação de atividade pós-aula;
 - Remetê-los a se posicionar diante de um conflito escolhido e os argumentos apresentados, redigindo um parágrafo com sua opinião e posição com base nos problemas e nos argumentos apresentados;
- Coleta dos textos produzidos, para correção e *a posteriori* voltá-los a refacção.

7ª Aula/Oficina - 07 de outubro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Apresentar os tipos de argumentos no âmbito da linguagem para captação dos tipos de auditório: Universal e Particular.

Procedimentos:

- Retomada das discussões da aula anterior;
- Questionamentos quanto à sensação durante a execução da atividade; bem como, quanto ao papel assumido por eles no ato de produção;
- Distribuição de material fotocopiado sobre Argumentação na linguagem (Anexo 11);
- Conceituação sobre Auditório Particular e Auditório Universal, com base nos postulados teóricos de Abreu (2004);
- Leitura do texto da Seleta: *Formação acadêmica e científica* (Anexo 12) para reconhecimento dos tipos de argumentos utilizados pelo articulista.

8ª Aula/Oficina - 10 de outubro de 2009: sábado

Objetivo: Discutir a pertinência da Revisão e da Edição Textual, a fim de que os alunos se apropriem dessa habilidade no ato da escrita.

Procedimentos:

- Retomada do que foi abordado na aula passada;
- Introdução aos conceitos de revisão e edição textual a partir de material fotocopiado distribuído (Anexo 13);
- Uso de transparências para visualização do material fotocopiado distribuído, a fim de que o pesquisador pudesse acompanhar a leitura de modo compartilhado com o grupo;
- Situa-los no conceito de Coesão e Coerência Textual para que compreendam a importância dos seus usos em determinados gêneros textuais escritos;
- Devolução dos parágrafos construídos pelos alunos para refacção textual.

9ª Aula/ Oficina - 10 de outubro de 2009: sábado

Objetivo: Reconhecer as posições assumidas pelos articulistas a partir da leitura de artigos de opinião; bem como analisar coletivamente parágrafos desidentificados.

Procedimentos:

- Alusão a proposta de atividade pós-aula: percepção dos tipos de argumentos utilizados pelos articulistas nos artigos de opinião da Seleta: *Obama e 2009* e *Mãos ao alto* (Anexos 14 e 15);
- Leitura das teses construídas pelos alunos com base em suas leituras e apreensão do ponto de vista do articulista;

- Definição da palavra *olho* para entendimento desse aspecto como critério de editoração textual do gênero artigo de opinião;
- Apresentação, em transparências, de sete parágrafos desidentificados para análise coletiva a partir das categorias tratadas eleitas pelos alunos como critérios de revisão e de edição textual;
- Fazer os alunos lerem e perceberem o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados na defesa desse ponto de vista em cada um dos parágrafos socializados.
- Aplicação de um pequeno questionário de satisfação, pedindo a opinião do aluno sobre a experiência até então desenvolvida (Término do Ensino Implícito) (Apêndice 3).

10ª aula/ Oficina - 21 de outubro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Produzir um artigo de opinião com base, ainda, na instrução implícita a fim de emissão de juízo de valor à temática: *Redução da maioria penal: a favor ou contra?*

Procedimentos:

- Comentar sobre a produção dos parágrafos, em forma de réplica, na aproximação com o gênero textual: Carta do leitor;
- Levantamento dos títulos dos artigos de opinião trabalhados até essa etapa;
- Resgate das características discutidas pelo grupo presentes no gênero em foco;
- Encaminhamento à produção de um Artigo de Opinião diante da temática: *Redução da maioria penal: a favor ou contra?*;
- Coleta das produções para análise de *Corpus* e posterior triangulação.

11ª Aula/ Oficina – 27 de outubro de 2009: terça-feira

Objetivo: Identificar a figura do articulista em veículos de comunicação da mídia escrita, a fim de se apropriarem dos discursos calcados na razão e na emoção por ele utilizados, com base em sua visão política, econômica, social, etc.

Procedimentos:

- Discussão sobre a proposta de atividade da aula anterior – Produção de Artigo de Opinião – para percepção dos sentimentos e sensações atribuídos à ação pelos graduandos colaboradores;
- Chamamento da atenção dos graduandos para a forma diferenciada de correção;
- Comparação extensiva da primeira produção com a segunda;
- Ênfase no uso dos conectores interfrasais no estabelecimento da relação sintático-semântica entre os períodos;
- Distribuição de material fotocopiado – Artigo de Opinião: *Dando a volta por cima* (Anexo 18) para análise explícita das características do gênero;
- Introdução aos conceitos de Coesão Referencial a partir de algumas categorias textuais observadas pelos graduandos;

12ª Aula/ Oficina – 28 de outubro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Ensinar explicitamente como utilizar os marcadores argumentativos linguísticos da argumentação.

Procedimentos:

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Apresentação de características peculiares ao Artigo de Opinião e à Redação de Vestibular; bem como sua tenuidade;
- Listar, junto com o grupo de alunos, o maior número de marcadores argumentativos e identificar as relações semânticas que eles exercem ao ligar idéias;
- Discussão sobre a Clareza no processo de produção textual;
- Distribuição de material fotocopiado: textos lacunados (Cloze) e pedir aos alunos para preenchê-los usando os marcadores textuais de um banco de palavras dado;
- Apresentação das respostas do Teste Cloze I: *Ser celebridade – Vantagens e desvantagens* (Anexo 19), em transparência com auxílio de retroprojektor, a fim de que os alunos corrijam o seu preenchimento e se auto-monitorem nos percentuais de acertos e erros;

13ª Aula/ Oficina – 03 de novembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Ensinar explicitamente como utilizar os marcadores linguísticos da argumentação.

Procedimentos:

- Resgate da atividade de Cloze proposta na aula anterior;
- Análise coletiva dos níveis de desempenho do Teste Cloze;
- Distribuição de material fotocopiado sobre: *Conjunção/ Conector Interfrasal e O Artigo de Opinião e seus elementos articuladores* para leitura e análise coletiva (Anexos 20 e 21);
- Remetê-los a uma releitura dos conectores, a partir do quadro esboço apresentado.

14ª Aula/ Oficina – 04 de novembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Reiterar os conceitos de marcadores lógicos e discursivos à introdução conceitual de Silogismo.

Procedimentos:

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Diferenciação entre os Marcadores Lógicos e Discursivos;
- Apresentação dos conceitos retóricos sobre Silogismo;
- Distribuição de material sobre outros operadores argumentativos, com base em Meyer (2008) (Anexo 22).

15ª Aula/ Oficina – 10 de novembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Reensinar explicitamente os marcadores argumentativos e seus aspectos semânticos; e introduzir os marcadores discursivos da subjetividade, marcadores lógicos e marcadores metadiscursivos.

Procedimentos:

- Retomada das discussões da aula anterior;
- Captação da leitura pós-aula sobre a *Construção da Autonomia; e a Memorização de algumas fórmulas úteis à argumentação* (MEYER, 2008);
- Leitura dos marcadores textuais/discursivos pelo pesquisador intercalada pelos graduandos;
- Análise coletiva dos marcadores: suas aproximações e alterações semânticas.

16ª Aula/ Oficina – 10 de novembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Reensinar explicitamente os marcadores argumentativos e seus aspectos semânticos; por meio de exercício de construção e/ou ligação de períodos na busca da empregabilidade dos conceitos de Coesão e Coerência.

Procedimentos:

- Aplicação de exercício sobre o uso dos operadores da argumentação através de exercício de completar lacunas em frases, para juntar orações com conectores (Anexo 23);
- Correção e comentários das frases feitas, inclusive considerando as possibilidades (relações semânticas);
- Reforçar o uso dos conectores com *Mais exercícios sobre o uso dos conectores* (Anexo 24);
- Encaminhar-lhes, como atividade pós-aula, a leitura do artigo de opinião: *Sou contra a redução da maioria penal* (Anexo 25), para que além de perceberem a tese defendida pelo articulista, procedam à substituição dos marcadores em destaque por outrem de equivalência semântica;

17ª Aula/ Oficina – 24 de novembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Reconhecer o uso dos conectores interfrasais através de exercício de associação de períodos.

Procedimentos:

- Retomada sobre os enfoques dos exercícios propostos como atividades pós-aula
- Correção dos exercícios em lousa para proporcionar análise coletiva;

18ª Aula/ Oficina – 24 de novembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Resgatar os princípios trabalhados no artigo de opinião diante do posicionamento retórico do articulista na captação dos marcadores utilizados.

Procedimentos:

- Resgate da carga semântica dos conectores a partir do artigo de opinião encaminhado anteriormente: *Sou contra a redução da maioria penal*;
- Discussão coletiva sobre as variadas possibilidades de respostas;
- Aplicação de Teste Cloze II: *A televisão e o perigo da banalização da violência* (Anexo 26), a fim de que os graduandos, por meio das pistas textuais dos parênteses, possam inferir as possibilidades de uso correto dos marcadores lógicos e/ou discursivos;
- Coleta do Cloze para análise dos dados.

19ª Aula/ Oficina – 25 de novembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Reconhecer por meio das respostas atribuídas ao Cloze II, a percepção semântica dos graduandos no uso *correto* dos marcadores.

Procedimentos:

- Retomada das discussões da aula anterior a partir das suas sensações quanto ao Cloze II;
- Explicação das pistas dos parênteses do Cloze utilizado, na busca do entendimento da relação sintático-semântica;
- Correção das respostas ao Cloze II através de transparência no retroprojetor para abertura das possibilidades de erros e acertos a partir das respostas transpostas aos seus gabaritos;

20ª Aula/ Oficina – 01 de dezembro de 2009: terça-feira

Objetivo: Produzir, conscientemente, um artigo de opinião com base no uso atento dos marcadores; bem como no posicionamento retórico do graduando.

Procedimentos:

- Exposição e sistematização dos operadores argumentativos e marcadores da subjetividade, modalizadores, etc;
- Solicitar-lhes a escrita de um artigo de opinião com base na temática: *Exclusão Social* utilizando conscientemente os operadores argumentativos (Anexo 27);
- Coleta e análise das produções textuais para posterior retorno aos alunos.

21ª Aula/ Oficina – 09 de dezembro de 2009: quarta-feira

Objetivo: Devolver os textos dos alunos e comentá-los para fazer a reescrita, na recomendação do uso explícito dos marcadores.

Procedimentos:

- Retorno das produções textuais dos alunos corrigidas para refacção;
- Esclarecimento de algum procedimento de correção adotado pelo pesquisador;
- Aplicação de questionário na ênfase da instrução explícita (Apêndice 4);
- Coleta do Questionário de Satisfação II;

APÊNDICE 8**Relato detalhado das aulas/oficinas**

A **primeira aula/oficina** na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Materna aconteceu no dia 22 de setembro de 2009, com durabilidade de uma hora e vinte minutos, ou seja, das 19h. às 20h20min. A frequência de alunos nesse dia contava com 32 (trinta e dois) colaboradores.

No primeiro momento de contato do pesquisador com o grupo de estudo se fez necessário alguns esclarecimentos no tocante à definição do objeto de estudo na disciplina em curso, visto que o professor colaborador regente da disciplina já tinha tido quatro aulas anterior ao contato do pesquisador com a turma. O professor colaborador regente, na aula anterior, havia comentado que seria disponibilizado no setor de xerox da Universidade uma seleta de textos, recomendando, assim, a aquisição desse material; esse procedimento foi em acordo com o objetivo da proposta da experiência didática do pesquisador.

A seleta de textos foi apresentada aos alunos de modo que houve a necessidade de antecipadamente esclarecer-lhes que o material subsidiado contava com exemplares de gêneros diversificados, no entanto, no desenrolar das aulas, iríamos nos deter a alguns gêneros específicos. O manuseio da seleta possibilitou aos alunos colaboradores o primeiro contato com os gêneros textuais presentes na antologia em verso e prosa. Inicialmente indagamos, já que o objeto de estudo se concentrava na leitura e produção de textos, noutras palavras: na lectoescrita de gêneros textuais, que conceito poderia se atribuir à terminologia Gêneros Textuais. Percebemos a confusão presente entre Gênero e Tipo Textual pelos graduandos. Houve alusão do pesquisador sobre como anteriormente os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) tratavam os gêneros e tipos textuais como sendo categorias semelhantes. Os alunos foram instigados a diferenciarem essas categorias textuais/ discursivas, a partir dessa ponte dialética do pesquisador.

Nesse sentido, abriu-se uma discussão de como eram tratados os gêneros na Educação Básica outrora, já que a concepção de gênero estava restritamente ligada à concepção literária, a ilustrar: o Lírico, o Épico e o Dramático, sendo Platão o precursor do estudo dos gêneros, assumindo o caráter literário, na Antiguidade. A partir disso, os alunos foram apresentados a perspectiva de gêneros numa abordagem retórica, Aristóteles foi contemplado na discussão. Com base nos estudos filosóficos e da linguagem do ensino médio e/ou já da Universidade, perguntei-lhes o que seria *Retórica*; alguns alunos lembraram que Aristóteles era seguidor de Platão, no entanto o conceito de retórica, pelos alunos, não foi conceituado ainda nesse momento visto que os alunos silenciaram a esse questionamento. O manuseio da seleta, visando à identificação dos gêneros textuais presentes, foi o próximo passo; pedimos-lhes que identificassem se os Gêneros Textuais (GT) subsidiados naquele suporte textual integrava restritamente a esfera literária. Os alunos puderam verbalizar que a miscelânea de GT integrava as mais variadas esferas discursivas.

Partindo dessa discussão inicial sobre o estudo dos GT, o pesquisador esclareceu-lhes que cada GT tem um objetivo, uma finalidade, ou seja, um propósito comunicativo. Diante disso, o pesquisador aludiu às verbalizações suscitadas pelos graduandos ao conceito de GT formulado coletivamente: *“manifestação da atividade humana através da linguagem. Há de se reconhecer que os GT podem ser apresentados nas modalidades oral e escrita.”*

Diante deste relato, observamos que os alunos foram introduzidos à Noção de Gênero Textual, pois como fora narrado anteriormente, havia uma confusão entre gênero e tipo textual até esse momento. A visão embrionária sobre o objeto de estudo possibilitou o envolvimento por uma parte considerável de alunos. Ao término dessa oficina, houve remissão dos alunos a outros conceitos em fontes diferenciadas como atividade pós-aula; bem como o preenchimento do questionário de cadastro do aluno colaborador e do professor colaborador.

A **segunda aula/oficina** na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Materna aconteceu no dia 23 de setembro de 2009, com duração de uma hora e dez minutos, correspondente ao horário de 20h40min. às 21h50min. A frequência de alunos neste dia foi de 33 (trinta e três) colaboradores.

A oficina foi iniciada a partir de alguns pontos que versavam o nosso objeto de estudo, ou seja, a nossa experiência didática; nesse sentido, foi reiterada a importância da fidedignidade das informações disponibilizadas no questionário de cadastro do aluno, sobretudo no tocante às práticas de leitura e de escrita respondidas. Em seguida, o pesquisador salientou a importância de as aulas serem iniciadas com a retomada dos aspectos discorridos anteriormente, a começar pela concepção de Gênero Textual (GT). Os alunos demonstraram nesse momento de resgate, a internalização de alguns conceitos discutidos na aula anterior; o professor pesquisador esclareceu que o nosso estudo é calcado na Linguística de Texto, área de estudo surgida na década de 1960 e chegada ao Brasil em meados da década de 1980, disciplina essa que ainda não integra a matriz curricular do 1º período do curso de Letras, mas que desde já nos subsidia uma concepção de texto como rede de relações intrínsecas e extrínsecas, de modo significativo; desmitificando o texto como mero amontoado de frases.

A aula deu prosseguimento com a discussão sobre a convencionalidade classificatória que era atribuída aos tipos de textos, a citar: a narração, a descrição e a dissertação. No entanto,

Marcuschi (2008) menciona mais duas classificações para as sequências textuais, além das tratadas anteriormente: a argumentação e a injunção. A continuidade da discussão se deu com base nas características tipificadas do Gênero Textual, segundo Bakhtin (2003), filósofo russo, a quem é validado o bom senso no estudo dos gêneros, a tratar: conteúdo, forma composicional e estilo. A partir disso, os graduandos foram instigados ao reconhecimento dos GT que circulam na modalidade escrita no meio acadêmico, a reconhecer: a lista de divulgação dos aprovados no vestibular, o comunicado, o aviso, o edital, os conteúdos programáticos de cada disciplina, as ditas ementas; não obstante as citações dos gêneros existentes na academia da modalidade oral. Os alunos foram apresentados a concepção formal de gênero numa abordagem bakhtiniana, com o entendimento que toda interação humana se dá através das práticas sociais da linguagem; bem como o princípio *sine qua non* inerente à linguagem: o Dialogismo; já que ninguém fala para não ser escutado, tampouco escreve para não ser lido.

Na aula em curso foram tratadas de questões sobre o propósito comunicativo que cada gênero engendra, segundo Swales (1990); e que cada GT circula em determinados domínios discursivos, noutras palavras, em esferas de atividade humana; a partir desse enfoque, foi feita a distribuição de quadro esboço de gêneros textuais, domínios discursivos e modalidades de uso (MARCUSCHI, 2008 - Anexo 27). Desse modo, salientou-se que todo autor no ato de escrita deverá ter em mente o seu leitor, assim questionamentos imprescindíveis a essa ação serão: o que? Por quê? Para que? Para quem? Logo, o texto falado ou escrito não é uma atividade monológica. Os enfoques sobre os Domínios Discursivos foram os mais diversos no tocante ao reconhecimento de outros GT presentes no cotidiano dos alunos enquanto sujeitos ativos na comunicação; bem como alusão sobre a infinidade de gêneros presentes na atualidade nas modalidades orais e escritas, suas transmutações e hibridizações.

A ilustração desse viés discursivo se deu por meio da leitura de uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo, intitulada: Crônica da loucura. Houve recomendação para que a leitura em primeiro instante fosse feita de modo silencioso para apropriação do texto; no ato da leitura compartilhada (intercalada entre o pesquisador e alunos colaboradores) surgiu muita descontração, já que o propósito dessa atividade, além do reconhecimento do GT era a leitura fruição. O questionamento sobre a classificação do gênero possibilitou aos alunos expressarem suas ideias, elegendo-o como GT piada; GT comédia, para que por último pudessem reconhecê-lo como crônica humorística. Outro questionamento do pesquisador à leitura foi: vocês costumam ler crônicas? A resposta a esse questionamento foi unanimemente negativa. O esclarecimento de a crônica lida conter sequências textuais predominantemente narrativas foi necessário.

Uma aluna se pronunciou no momento sobre o seu contato com crônicas no ensino médio (colaboradora 31), transparecendo a confusão que à época tinha sido entre os gêneros: crônica e conto literário, possivelmente por ambos integrarem narrativas curtas. A aula sucedeu com mais uma leitura de crônica: Como era bom chorar, de Danuza Leão; classificada como crônica feminista e o reconhecimento do seu domínio discursivo.

Para concluir, o pesquisador recomendou como atividade pós-aula a construção individual de um sumário, com base na Seleta de Textos em Prosa e Verso (SILVEIRA, 2009), a fim de fazê-los reconhecer os GT contemplados na antologia; e, conseqüentemente, sentirem-se estimulados a pesquisar a crônica como GT, em variadas fontes.

A **terceira aula/oficina** aconteceu em 29 de setembro de 2009, com durabilidade de uma hora e dez minutos, correspondente ao período das 19h.05min. às 20h15min., esse momento contou com 32 (trinta e dois) graduandos.

Inicialmente, conforme tratado no momento anterior a esse, foi feito o resgate dos aspectos discutidos a fim de situá-los na discussão que sucederia ao encontro. Observamos, professor pesquisador e professor colaborador, a espontaneidade nas falas dos alunos, com relação à diferença entre gênero e tipo textual; os lugares de circulação dos GT; os gêneros que circulam na academia e a análise do gênero crônica, por meio da leitura de duas crônicas e remissão de pesquisa sobre esse gênero como atividade pós-aula. Os alunos, nesse instante, também apresentaram suas produções de sumário, socializando-as coletivamente; o professor pesquisador elencou os gêneros reconhecidos pelos alunos na lousa; bem como o quantitativo de cada gênero.

A crônica foi conceituada pelos alunos a partir da apropriação das características presentes nos textos lidos. As respostas foram mediadas pelo pesquisador, a fim de estabelecer um conceito na coletividade, a eleger: “a função da crônica é expressar o cotidiano, ora de forma poética, ora de modo humorístico e até mesmo em tom argumentativo”. Chegado a esse *consenso*, foi-lhes apresentada uma crônica de cunho social, intitulada: Namorando o bandido, cuja autoria é do pesquisador (CAVALCANTI, 2009). O objetivo dessa ação, além de reforçar o conceito de crônica,

era de captar o surgimento de crônicas a partir de notícias, manchetes, etc. Os procedimentos de leitura se assemelharam aos anteriores: leitura silenciosa, leitura compartilhada pelo pesquisador e pelos graduandos. O questionamento que veio à tona foi: esta crônica se diferencia das lidas anteriormente? As respostas dos alunos versaram a positividade, já que, segundo eles, as anteriores detinham um tom humorístico, pitoresco; bem como a linguagem mais conversacional. Uma aluna se pronunciou sobre a crônica, falando sobre o propósito de levar o leitor a uma reflexão sobre os acontecimentos cotidianos por meio de texto. Outro aluno se pronunciou quanto ao objetivo de demonstrar um ponto de vista, uma tese.

O pesquisador aproveitou o enfoque atribuído e questionou o que seria tese para eles, as respostas convergiram à crença de algo que os alunos acreditavam ser verdadeiro. A palavra verossimilhança foi usada pelo pesquisador para explicar-lhes o sentido desse vocábulo na cadeia argumentativa, na modalidade oral ou escrita. A seguir, a indagação foi no tocante à classificação daquele gênero lido, os alunos revelaram a semelhança com o artigo de opinião, já que mesmo sem esse gênero ter sido estudado minuciosamente nas aulas até então, os alunos tinham tido contato por meio da construção dos seus sumários. Os alunos reconheceram fatos e argumentos na condução da tese do texto; algo contemplado em meio à discussão pelos alunos foi a capacidade do autor em questionar e encaminhar a determinadas respostas, interrogando que estratégia seria aquela utilizada. Assim, os alunos tiveram o conceito de *pergunta retórica*, conforme Abaurre & Abaurre (2007):

[...] é o que dá início ao desenvolvimento da análise. Essa estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida de sua análise." Na síntese conceitual de uma aluna: "as perguntas retóricas, então, servem para elevação da tese.(p.258)

Diante disso, houve a distribuição de material fotocopiado, contendo: a crônica como gênero textual/discursivo, seu uso e classificação, sua circulação e linguagem. O pesquisador utilizou como recurso o projetor de slides (datashow) a fim de tratar os conceitos teóricos sobre o gênero crônica. Os questionamentos foram os mais variados diante da explanação do pesquisador, a contemplar: se os autores de crônicas se baseiam em fatos reais ou ficcionais para produção dos seus textos; o nível de linguagem utilizado nesse gênero (adequação); a classificação do gênero e as fronteiras com outros gêneros, neste caso a hibridização. Pudemos perceber o envolvimento dos alunos na explanação do gênero, remetendo-lhes, em seguida, ao questionamento: aqui alguém já se imaginou como cronista? Houve respostas divididas entre o "sim" e o "não". Para concluir, o pesquisador fez menção ao referencial teórico utilizado à construção do material explanado; bem como recomendou como atividade pós-aula, a releitura do material, já que eles teriam acesso aos slides via e-mail.

A **quarta aula/oficina** aconteceu no dia 30 de setembro de 2009, com duração de uma hora e quinze minutos, correspondente ao período de 20h45min. às 22h. A frequência contabilizada neste dia foi de 34 (trinta e quatro) alunos colaboradores.

Inicialmente, recapitulamos o que tinha sido trabalhado na aula anterior. Como não tínhamos tido um momento na aula anterior para problematizarmos os gêneros híbridos, pois, segundo classificação de Silveira (2009), alguns gêneros oscilavam entre uma e outra característica tipológica: crônica ou apelo? Redação/ artigo de opinião, etc. Para se apropriar das características de cada um dos gêneros da seleta foi necessária a recomendação de leitura prévia. Nesse sentido, o questionamento do pesquisador versou esse procedimento, e as respostas convergiram a: "li alguns"; em seguida o pesquisador perguntou-lhes qual gênero tinha despertado mais atenção? Um dos colaboradores se pronunciou: "Eu gostei da anedota." Outro gênero mencionado pelos colaboradores foi a fábula, possivelmente pelo contato com esse gênero no período escolar infantil, visto que os próprios graduandos reconheceram que o domínio de circulação das fábulas era o didático. A parábola foi também mencionada como gênero atrativo, porém o que nos surpreendeu foi o fato de alguns alunos relatarem que nunca tinham tido contato com esse gênero antes da experiência didática em curso. Pudemos observar, a partir desses questionamentos do pesquisador, que a atividade de construção do sumário não se restringiu a uma prática mecânica de reconhecimento dos gêneros pela classificação e pelo título, mas a concepção de texto como unidade significativa e que se destina a uma funcionalidade.

O tratamento do conceito de Intertextualidade esteve presente nessa discussão, pois os alunos identificaram um texto intitulado: Oração do viciado em internet (paródia), ligando-o ao gênero oração, nesse caso o Pai-nosso.

Diante da miscelânea de discussões sobre o reconhecimento dos GT e dos seus domínios discursivos, os alunos foram questionados sobre qual gênero eles tiveram maior dificuldade de produção na Educação Básica? As respostas oscilaram entre poema, conto, e a *redação*. Houve necessidade de esclarecimento sobre os gêneros mencionados, com relação às suas características e circulações.

Observamos que o último GT mencionado pelos alunos, nesse caso a Redação Escolar, se apresentou na seleta com certa hibridização com o artigo de opinião, o que nos levou ao questionamento se integram a mesma categoria discursiva. Os alunos demonstraram dúvidas quantos aos limites entre um gênero e outro, as falas foram nesse sentido: “sim”, “não”, “eu acho que é a mesma coisa porque tanto na redação quanto no artigo de opinião você vai expor.” O pesquisador aproveitou as respostas para interrogar-lhes sobre suas satisfações com relação às suas redações de vestibular no tocante à refacção; unanimemente os alunos responderem que mudariam alguns pontos em suas produções. A partir disso, o pesquisador pôs em evidência as características e aproximações entre redação e artigo de opinião, a tratar a redação de vestibular como um texto com marcas da impessoalidade, porém com tom argumentativo indireto, já que não se poderia dispor de marcadores discursivos como: em minha opinião, eu penso, eu acho, etc; enquanto que o artigo de opinião remete-nos a percepção, de modo direto, sobre a tese defendida pelo articulista, visto que as marcas de pessoalidade estão explícitas; outro aspecto enfocado foi que o artigo de opinião se presta a um fim social e não se restringe a um contexto escolar como é vista a redação; bem como, no artigo de opinião encontramos a assinatura do seu articulista.

Tomando como base os depoimentos quanto à dificuldade de produção dos gêneros, elegemos, professor pesquisador e professor colaborador, o gênero artigo de opinião para ser trabalhado em nossas oficinas daquele momento em diante. Na construção coletiva dos sumários constatou-se a presença de 08 (oito) gêneros classificados como artigos de opinião. Assim, a atividade pós-aula versou a leitura deles a fim de identificar as teses dos autores; o pesquisador chamou a atenção ao término da aula para a importância de analisar as opiniões dos articulistas no processo de construção de suas teses, ou seja, na defesa dos seus juízos de valor.

A **quinta aula/oficina** aconteceu no dia 06 de outubro de 2009, das 19h15min. às 20h13min, ou seja, a durabilidade do encontro foi de cinquenta e seis minutos; e contava com 34 (trinta e quatro) graduandos colaboradores.

Seguindo o mesmo ritual das aulas anteriores, iniciamos com resgate aos tópicos trabalhados. Houve participação positiva dos alunos com relação a essa proposta e percebermos que essa ação proporcionou o envolvimento gradativo à totalidade de discentes. Com base nisso, o pesquisador mencionou o gênero eleito ao estudo e ao mesmo tempo interrogou-lhes sobre a recomendação de atividade pós-aula, nesse caso a leitura dos artigos de opinião e a identificação de suas teses. Os alunos demonstraram entusiasmo em suas falas com relação à proposta extraclasse, transparecendo o comprometimento com suas leituras.

Nesse sentido, o pesquisador propôs a leitura compartilhada do primeiro artigo de opinião da seleta, intitulado: Bom mesmo é “ficar”. Questionando-lhes sobre a reação do leitor a partir daquela leitura; se o título era sugestivo ao foco do texto; se o autor defendia um ponto de vista/uma ideia/uma opinião. O pesquisador também chamou atenção para o uso das aspas no título do texto, perguntando-lhes sobre a intencionalidade do articulista. A importância do reconhecimento do tópico frasal foi suscitada pelo pesquisador a fim de os alunos visualizarem esse elemento como constituinte do texto argumentativo na perspectiva de evitar digressões em suas futuras produções textuais, ou seja, as ditas ideias vagas, truncadas.

O passo seguinte foi o reconhecimento da posição assumida pelo articulista, nesse instante os alunos perceberam que o texto traz algumas vozes para reforço da tese e/ou refutação de alguns argumentos contrários à opinião do articulista. O pesquisador salientou que para o convencimento ao leitor, precisa do uso de estratégias argumentativas, conforme Fiorin & Saviolli Platão (2006). Outro ponto discutido nesse momento foi sobre os estudos retóricos da Antiguidade; Aristóteles por ter se separado de Platão, na condição de discípulo, criou a retórica como ciência e despertou a fúria de Platão, que julgava a retórica como artefato falacioso, logo a verossimilhança de Aristóteles e dos sofistas foi derrubada por ele. Aristóteles elegia pistéis/provas para articulação do discurso nas ágoras, local onde eram proferidas as reuniões públicas na Grécia Antiga, a entender: o *Ethos*, o *Pathos* e o *Logos* (REBOUL, 2004). O primeiro versa a concepção de caráter ancorada no social; o segundo trata do conhecimento do seu interlocutor, em um contexto micro ou macro, ou seja, em um auditório particular ou universal; e o último aborda a importância da mediação por meio das escolhas da fala, ou seja, do discurso, já que objetiva favorecer o articulista.

A continuidade se deu por meio de observações sobre a tese do texto lido, se calcadas na razão ou na emoção. Em seguida foi feita a leitura do segundo artigo de opinião por um aluno, intitulado: Ficar e namorar estão em alta. A leitura aconteceu de modo analítico (pausado) a fim de que os alunos identificassem pistas linguísticas e textuais/discursivas que levassem ao reconhecimento da cadeia argumentativa desenvolvida pelo articulista. Os alunos leram algumas teses construídas e reconheceram vozes presentes no texto. Por último, o terceiro texto lido: Ficar pode ser fatal; a leitura por uma das alunas foi feita de modo pausado entre os parágrafos. Os alunos perceberam que o título já suscitava à tese.

Após a leitura dos gêneros artigo de opinião e de suas teses houve menção aos vocábulos *convencer* e *persuadir*, pois segundo Abreu (2004) o primeiro é tratado por alguns teóricos como campo de atuação da razão enquanto que o segundo pertence à emoção. Portanto, há de se atentar para análise da presença de provas concretas, dados estatísticos, dentre outros aspectos que estão presentes nos textos argumentativos para o reforço da tese.

Como nesse dia o professor das duas últimas aulas estava em outra atividade institucional, de modo que nos avisou com antecedência, os alunos tiveram continuidade da discussão após o intervalo.

A **sexta aula/oficina** aconteceu como continuidade do momento anterior, com durabilidade de uma 1h20min., correspondente ao período de 20h40min. às 22h. A frequência contabilizada neste momento é a equivalente à anterior, ou seja, 34 (trinta e quatro) graduandos.

Esse momento foi retomado pelos aspectos discutidos a fim de que os alunos pudessem distinguir os pistéis/ provas aristotélicas, o *Ethos*, o *Pathos* e o *Logos*, nos gêneros Artigo de Opinião e Redação de Vestibular. A conscientização contemplou pontos de distinção, já que o primeiro visualiza um interlocutário por meio do seu veículo de circulação (jornal, revista, etc), noutras palavras, o *suporte textual* (grifo nosso) e sua circulação é jornalística; o segundo versa apenas emitir uma opinião na impessoalidade, já que há uma projeção do interlocutor.

Sequencialmente, fizemos a leitura do quarto artigo de opinião da seleta, intitulado: O espetáculo das algemas. Questionamentos quanto à estrutura textual, às marcas de personalidade, bem como à assinatura foram lançados ao grupo para que pudesse confrontar com os artigos de opinião lidos anteriormente, visto que os artigos apresentaram hibridização tipológica no gênero: artigo de opinião/ redação de vestibular. Houve espaço para o tratamento da transmutação das notícias e manchetes enquanto gêneros textuais a textos predominantemente argumentativos, como o Artigo de Opinião. A verossimilhança tratada anteriormente foi resgatada como aspecto de aceitabilidade do articulista ao alocutário, não obstante à alusão de aspectos como: o uso intencional das aspas pelo articulista, a identificação de vozes trazidas ao texto, o esclarecimento de palavras desconhecidas (dentre elas: meliantes), o reconhecimento das perguntas retóricas a fim de captar se a tese estava apresentada de modo implícito ou explícito. O canal de veiculação deste artigo de opinião também foi enfocado, neste caso a *Gazeta de Alagoas*. Esse procedimento nos permitiu discutir o poder da argumentação via canal.

O próximo passo foi a eleição do artigo de opinião a ser lido, a considerar que os graduandos tinham tido contato com esses GT previamente por meio de atividade pós-aula. *Pena de morte: a favor ou contra* foi o texto escolhido pelos graduandos para continuidade nas discussões. A leitura compartilhada pelo pesquisador e graduandos foi positiva, pois houve envolvimento de todos à ação. O direcionamento das atenções versou ao título, já que a partir dele não podíamos ainda ter precisão da tese a ser defendida. Outro aspecto tratado durante a leitura foi a presença das vozes contrárias a do articulista, a contra-argumentação (estratégia argumentativa de refutação). Os alunos reconheceram a tese do texto no último parágrafo, já que, segundo eles, o texto apresentava, predominantemente, sequências expositivas. Após essa etapa, os alunos naturalmente se prontificaram a ler suas teses construídas como sugestão de atividade pós-aula, o que nos deixou, professor pesquisador e professor colaborador, satisfeitos com relação ao andamento da nossa experiência de ensino.

Com base nisso, os alunos se sentiram instigados a construir réplicas aos textos lidos. Assim, o pesquisador distribuiu algumas folhas, de modo que alguns preferiram redigir em seus próprios cadernos. A proposta consistia em escolher um dos textos lidos como texto-base e construir um parágrafo, emitindo juízo de valor. A atividade inicial era a construção do gênero textual: Carta do Leitor, visto que o teor discursivo é argumentativo. Os graduandos indagaram quanto ao livre arbítrio de atribuir um título às suas produções, o pesquisador deixou-lhes à vontade. Essa ação teve durabilidade de trinta minutos e o recolhimento das produções com vista à correção foi outro procedimento adotado nesta oficina.

A **sétima aula/oficina** ocorreu no dia 07 de outubro de 2009, das 20h50min. às 21h50min., ou seja o equivalente a uma hora. Esse momento contou com 34 (trinta e quatro) graduandos. A atividade foi iniciada, conforme combinado desde os primeiros momentos, com a retomada de algumas discussões envoltas na atividade de produção, tais como: quem gostaria de relatar como se sentiu frente à proposta de produção de ontem? Dentre os relatos poderíamos mencionar: “professor... eu me senti assim... um pouco nervosa.” (fala da colaboradora 08); “porque para mim é difícil desde o ensino médio escrever... para falar a facilidade é maior, mas escrevendo...” Alguns alunos aludiram a deficiência de produzir textos ao seu *não-gosto* pela leitura. O aluno colaborador 05 relatou sobre sua preferência na exposição escrita à falada. Esses depoimentos levaram o pesquisador a questioná-los quanto ao imbricamento da leitura à escrita e vice-versa. Outro ponto levantado aos graduandos foi com relação à sua imagem no ato de produzir, se sentiram articulistas. Unanimemente a resposta foi positiva. Em seguida, o pesquisador perguntou-lhes se tinham se sentido instigados à produção (réplica) com menção ao texto-base escolhido por eles. O ensino implícito, até então, proporcionou ao pesquisador uma dimensão dos conhecimentos oriundos dos segmentos anteriores à universidade, conforme depoimento de um aluno: “leio, junto as ideias no papel e depois faço um rascunhozinho e reviso”. Esses relatos foram imprescindíveis à valorização dos sujeitos produtores. A ação de produção tinha sido executada na aula anterior; nesse caso tinha contado apenas com um dia para que o pesquisador procedesse com as correções do material coletado, portanto a negociação permeou a entrega das suas produções na oficina posterior a esta.

O pesquisador deu prosseguimento à oficina com distribuição de material fotocopiado sobre Argumentação na linguagem e conceitos sobre os tipos de argumento calcados no senso comum/consenso, em provas concretas, em argumentos de autoridade, na argumentação lógica e nos argumentos por raciocínio lógico (GESTAR II – BRASIL, 2008) para que os alunos pudessem acompanhar a projeção em retroprojektor.

A leitura do pesquisador levantou questionamentos sobre os limites do convencer e do persuadir no uso da razão e da emoção. A argumentação tratada neste contexto foi a Dialética (REBOUL, 2004), visto que o seu propósito é vencer *com* o outro e não vencer o outro na elevação de pontos de vista (grifo nosso). Um questionamento foi lançado por uma aluna: “professor nesse caso eu tenho que conhecer o que o outro quer?”. A mediação ao questionamento se deu com base no resgate dos tipos de auditório mencionados no início da experiência de ensino: o auditório particular e o auditório universal (ABREU, 2004). Esclareceu-se que o auditório universal é maior, ou seja, se torna mais fugidio o controle do discurso de convencimento; enquanto o particular detém certo controle. Nesse sentido, o pesquisador solicitou a leitura intercalada a partir do tópico *Estrutura textual argumentativa* a fim de que os alunos reforçassem o conceito de tese, bem como exemplificassem, com base na leitura dos conceitos sobre os tipos de argumento, os mais utilizados por eles em suas produções orais e/ou escritas.

Diante das ações de apropriação do material e execução de leitura coletiva, uma aluna (colaboradora 25) relatou: “quando a gente vai escrever as coisas se apresentam de modo solto.” Esse depoimento suscitou aos colegas certo silenciamento, provavelmente por alguns se sentirem também dessa forma. O pesquisador esclareceu-lhes quanto à importância da apropriação de estratégias no ato da escrita atreladas ao conhecimento do tema a ser discorrido.

A oficina continuou com a leitura dos artigos de opinião da Seleta em prosa e verso (SILVEIRA, 2009) a fim de que os discentes buscassem os tipos de argumento presentes nos textos lidos. A leitura desses textos já tinha sido recomendada como atividade pós-aula e, ligado a isso, sugeriu-se a elaboração subjetiva das teses captadas. O texto escolhido para iniciar tinha como título: Formação acadêmica e científica. O pesquisador indagou-lhes sobre as semelhanças e/ou dessemelhanças com os textos lidos em oficinas anteriores. Os alunos ficaram à vontade para expor suas construções escritas com base nas suas percepções sobre a tese do texto. Outro aspecto enfocado pelos alunos foi quanto ao tópico frasal e a articulação feita pelo produtor na condução do discurso escrito. Como a tese do texto girava em torno da defesa da autenticidade das produções acadêmicas, no sentido de conceituar o ato de pesquisar, o professor colaborador se sentiu instigado a contribuir com a discussão pela sua experiência como docente no tratamento e no zelo de trabalhos acadêmicos que desrespeitam a autoria.

Em seguida, o pesquisador pediu-lhes que reconhecessem os tipos de argumento utilizados no texto lido. O primeiro identificado pelos alunos foi o argumento de autoridade, visto que a nota de rodapé contemplava a especialidade do articulista; o argumento baseado no senso comum foi também reconhecido pelos alunos, além dos argumentos baseados em provas concretas e os de raciocínio lógico.

Para concluir este momento, o pesquisador reiterou o tratamento que será dado aos dois textos que não tinha sido contemplados (artigos de opinião) na aula seguinte, remetendo-lhes, novamente, ao reconhecimento dos tipos de argumento utilizados pelo articulista.

A **oitava aula/oficina** aconteceu no dia 10 de outubro de 2009, convém esclarecer que esse momento se deu em um sábado em conformidade com os ajustes da Universidade, lócus da pesquisa, no tocante ao calendário letivo. A duração do primeiro momento contemplou das 9h. às 10h50min., ou seja, o equivalente a uma hora e cinquenta minutos. Nessa atividade contamos com 25 (vinte e cinco) graduandos; provavelmente essa quantidade de alunos frequentes se deu por conta do comércio local ter mais destaque nesse dia, referimo-nos à feira livre, a considerar que alguns desses sujeitos se inserem nesse contexto como trabalhadores.

A aula se iniciou com o resgate de pontos discutidos no momento anterior, os aspectos levantados pelos colaboradores foram: o convencer e o persuadir; a argumentação na linguagem; a cadeia argumentativa lançada pelo articulista por meio do uso dos tipos de argumento; por último referendou-se a leitura do texto sobre formação acadêmica e científica a fim de buscar os tipos de argumento utilizados pela articulista textual/ autora.

Com base nisso, o pesquisador indagou-lhes sobre a proposta de atividade pós-aula: leitura dos artigos de opinião da Seleta para identificar o uso dos argumentos desprendidos pelos articulistas. Pudemos perceber o comprometimento da turma com relação à proposta, já que eles naturalmente depunham passagens textuais apreendidas em suas leituras. O pesquisador modificou o caminho a ser percorrido, pois os alunos, por serem esclarecidos previamente no ato de suas produções quanto ao dia de divulgação da correção dos seus textos, demonstravam ansiedade para se apropriarem dessas atividades. Assim, o pesquisador indagou-lhes quanto à importância da revisão e da edição textual, bem como à adoção de critérios de revisão textual. Os alunos responderam que nem sempre adotavam esses procedimentos. Outro questionamento permeou a cautela para elaboração de determinados gêneros e concomitantemente o colaborador 05 verbalizou: *“sim, o resumo, não precisa a gente quando termina revisar... enquanto que a redação faz uma vez e depois revisa.”* O pesquisador continuou questionando-lhes: vocês fazem a revisão para perceber o quê? *“erro ortográfico.”*, *“a ideia...se está articulada.”*, *“a concordância”*, *“a coesão e a coerência.”*, *“os passos... no caso da redação.”*

A partir desse último depoimento, problematizou-se a estrutura canônica da redação escolar/ de vestibular: introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme modelo convencionalizado na educação básica e até mesmo na universidade. Os alunos ainda relataram outros aspectos importantes no ato de revisão das suas produções: *“acentuação.”*, *“pontuação”*. A discussão contemplou na fala do pesquisador a importância da estética textual (margem/ paragrafação).

Nesse sentido, o pesquisador distribuiu material fotocopiado contemplando critérios a serem analisados para revisão e edição textual. Esse material teve a finalidade de fazer com que os alunos se apropriassem da simbologia atribuída a alguns itens por eles mencionados e posteriormente revisarem as suas produções; não desconsiderando outros aspectos que não tinham sido contemplados em suas falas. Esse procedimento contou com o uso de transparências para que os alunos tivessem uma melhor visualização e o pesquisador proporcionasse uma leitura mais interativa, de modo coletivo. Dentre os questionamentos lançados ao grupo, podemos destacar: quando vocês escreveram aquele parágrafo tiveram a intenção de persuadir? Os colaboradores unanimemente responderam positivamente ao questionamento. O pesquisador lançou ainda: será que conseguiram em suas análises? *“não sei.”*, *“a intenção era essa...”*. Como o trabalho consistia em os alunos se apropriarem das suas produções para reescreverem, houve necessidade de estabelecer conceitos introdutórios sobre coesão e coerência, uma vez que a primeira estabelece relação entre períodos, ou seja, encontra-se no nível microtextual; enquanto que a segunda, está inserida no nível macroestrutural do texto, noutras palavras, na relação semântica de textualização. Aspectos como: ortografia, pontuação enquanto aspecto de coesão e de coerência, o uso de letras maiúsculas, o uso de palavras excessivas para evitar a repetição foram enfocados nesse momento.

Em consequente, o pesquisador distribuiu as produções dos alunos corrigidas contemplando a simbologia do quadro esboço fotocopiado e utilizado em transparências. O chamamento da atenção se deu para a predominância do tema das produções dos alunos: *ficar e namorar*. A linguista Ingedore Villaça KOCH foi mencionada no momento para que os alunos pudessem entender a metáfora atribuída pela autora do texto a um crochê na construção da cadeia coesiva. Aspectos como: tópico frasal; desenvolvimento; conclusão; e elemento relacionador ocuparam espaço nesse momento.

A conclusão desse momento se deu com a proposta de revisão de suas produções corrigidas pelo pesquisador com as simbologias atribuídas para auxiliá-los no processo de refacção/

reescrita. Pudemos observar que alguns graduandos procederam de modo mais rápido em suas revisões enquanto que outros foram mais minuciosos.

A **nona aula/oficina** aconteceu como continuidade do momento anterior, visto que esse dia foi dividido em dois momentos. A duração desse segundo tempo de ensino se estendeu das 11h.10min. às 12h.30min, o equivalente a uma hora e vinte minutos. Reiteramos a frequência de 25 (vinte e cinco) graduandos, conforme descrito no primeiro momento.

Com o retorno do intervalo, o pesquisador retomou os questionamentos lançados anteriormente quanto à leitura e a construção de parágrafos descritivos das teses dos textos recomendados/ artigos de opinião: *Obama e 2009*; e *Mãos ao alto*. Os alunos tiveram uma participação significativa nessa proposta, já que percebemos a desenvoltura com que alguns liam suas produções. Os graduandos evidenciaram em suas explanações a aproximação entre o expor e o argumentar, os limites/ as fronteiras e o imbricamento. A fala de um graduando tratou acerca da ideologia despendida na construção do discurso, evidenciamos: “*professor os gêneros textuais em sua produção estão ligados a uma ideologia, né?...*” (colaborador 18). O pesquisador esclareceu-lhes, com base nesse questionamento, sobre a importância de entender o convencimento como processo oriundo de uma ideologia e que pode ser modificada a partir da internalização de novos valores e/ou de novas crenças.

O primeiro texto lido, *Obama e 2009*, contou com leitura intercalada entre o pesquisador e os graduandos colaboradores. As observações contempladas permearam o canal de divulgação, o título e o subtítulo do artigo. Assim, a palavra *olho* (ABAURRE & ABAURRE, 2007) fez parte da discussão, esclarecendo-lhes que esse aspecto é uma das categorias de edição textual e geralmente é atribuída pelo editor do canal de divulgação a fim de fazer com que o leitor seja introduzido à tese textual; nesse sentido, o olho é um deslocamento de uma passagem textual que, na análise do editor, possui características que demarcam o ponto de vista do articulista.

A leitura contemplou ainda aspectos analíticos com base na presença dos tipos de argumento, além do reconhecimento de conectores, como: *no entanto*, *entretanto*. Nesse último procedimento descrito, percebemos a dificuldade que os alunos tiveram em estabelecer a relação semântica entre os períodos. A partir de questionamentos do pesquisador sobre esse viés, contemplamos a verbalização de uma graduanda (colaboradora 29): “*essa deficiência vem do ensino médio professor...*”. O pesquisador chamou atenção para importância desse conhecimento não somente no nível micro, ou seja, no nível linguístico; mas também o conhecimento de mundo como fator imprescindível à análise textual.

Após a conclusão da leitura, os alunos mencionaram que aquele tinha sido o artigo de opinião mais difícil até então, pois, segundo eles, a tese não ficava tão explícita para um leitor inexperiente, o que, a nosso ver, confirmava a ideia impressa da importância do conhecimento de mundo no contato textual. O segundo texto, *Mãos ao alto*, foi prontamente elencado pelos graduandos como mais fácil de assimilação da tese comparado ao lido anteriormente. Esse procedimento contemplou as mesmas categorias de leitura e análise dos textos lidos, ora pesquisador, ora alunos colaboradores. Um dos aspectos mencionados pelos discentes, com base nas suas análises, foi com relação à linguagem, ou seja, o nível da linguagem despendida pelo articulista, pois, para os alunos, a linguagem contemplava uma carga preconceituosa ideologicamente. Outros pontos comunicados foram: a intertextualidade presente no texto; a aproximação daquele artigo de opinião ao formato da crônica enquanto gênero textual/discursivo.

Encerrados os procedimentos de leitura dos artigos de opinião, o trabalho prosseguiu com o esclarecimento do pesquisador quanto à desidentificação/ o anonimato das suas produções, uma vez que seriam apresentadas em transparências a fim de que, coletivamente, eles visualizassem categorias já tratadas até o momento sem o auxílio de simbologia. Essa estratégia de não evidenciar os sujeitos em suas produções escritas deu margem ao combate de quaisquer formas de preconceito linguístico.

Assim, as categorias identificadas pelos colaboradores nos sete parágrafos escolhidos para projeção foram: aspectos contraditórios do discurso; os problemas de concordância e de pontuação; o uso dos conectores de modo semanticamente duvidoso; bem como a ausência desses marcadores, acarretando em problemas de conexão; os tipos de argumento despendidos ao ponto de vista; os recursos anafóricos e catafóricos de coesão textual; a ausência de título em algumas produções; e até mesmo o uso de paralelismos.

Para concluir essa etapa, os alunos receberam do pesquisador um questionário de satisfação, intitulado: *Questionário de satisfação I*; a fim de catalisar, com base em suas respostas, suas sensações com relação ao experimento de ensino até então vivenciado. Convém esclarecer que nesse momento a etapa do *Ensino Implícito* foi concluída.

A **décima aula/oficina** aconteceu em 21 de outubro de 2009. O tempo despendido a essa ação foi de uma hora e quarenta minutos, ou seja, o período compreendido das 20h40min. às 22h.20min. Esse momento contou com a presença de 33 (trinta e três) graduandos.

Conforme havia sido esclarecido aos colaboradores, nesse momento intuíamos iniciar a segunda etapa do nosso experimento de ensino, porém pensamos ser interessante redimensionarmos a ação na visualização de um corpus mais aproximado ao artigo de opinião, visto que as primeiras produções dos alunos contemplaram produções de parágrafos em forma de réplicas; alguns se assemelharam ao gênero textual Carta do leitor.

Assim, o pesquisador elencou na lousa o título dos artigos de opinião trabalhados até aquela etapa, a fim de que os alunos relembassem características discutidas nos textos, no sentido de aproximar e ao mesmo tempo distanciar os textos esboçados entre si. O pesquisador ainda chamou a atenção dos alunos para os temas envolvidos dos títulos, para conseqüente recapitulação das teses discutidas.

Diante disso, o pesquisador discorreu sobre um dos grandes problemas enfrentados na sociedade brasileira vigente: a criminalidade entre os menores de idade. Referendou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, surgido em 1990, como aporte legal na preservação dos direitos desses sujeitos. Os alunos relataram, a partir disso, sobre a existência de opiniões divergentes, ora do senso comum, ora de autoridades competentes na área jurídica, social, psicológica, no tocante ao favorecimento ou desfavorecimento da impunidade dos menores infratores.

Após esse levantamento de ideias (*brainstorm*), aos graduandos foi lançada a proposta de produção de um artigo de opinião com o tema: *Redução da maioria penal: a favor ou contra?* O propósito dessa atividade era que os alunos emitissem pontos de vista considerando os aspectos discutidos, de ordem legal ou psicossocial, bem como a consideração do direito do cidadão votar a partir dos dezesseis anos de idade, conforme tinha sido reconhecido por alguns colaboradores.

Diante do solicitado, pudemos observar, mais uma vez, o tempo despendido à execução da atividade proposta; o que, a nosso ver, provavelmente se deu por conta de alguns alunos ainda apresentarem certa tensão com relação à produção escrita. Um dado interessante é que a maioria dos discentes preferiu redigir suas produções na folha do próprio caderno. A atividade de produção tomou cerca de uma hora e dez minutos.

Para finalizar, o pesquisador remeteu-lhes a buscar, em fontes variadas (bibliográficas e webgráficas), as conjunções coordenativas e subordinativas a fim de proporcionar um contraste e/ou aproximação entre a classificação convencional da gramática normativa e os aportes teóricos desses conectores à luz da Linguística de Texto.

A **décima primeira aula/oficina** ocorreu no dia 27 de outubro de 2009, das 19h10min. às 20h15min, ou seja, a duração foi de uma hora e cinco minutos. Esse momento teve contabilizado 35 (trinta e cinco) alunos, o equivalente à totalidade contemplada no diário de classe do professor colaborador.

A aula iniciou com menção à proposta de produção do artigo de opinião na aula anterior. O pesquisador procedeu com a entrega das produções corrigidas; esclareceu-lhes que aquela forma de correção não contemplava a simbologia atribuída a correção da primeira produção (construção de parágrafos). Os alunos de posse das suas produções puderam comparar as correções feitas anteriormente a um nível mais elevado de produtividade textual, visto que a atividade atribuiu ao gênero proposto às especificidades trabalhadas. O pesquisador questionou-lhes sobre o porquê daquela atividade ter demandado de um tempo maior para execução. A partir disso, podemos destacar depoimentos de alguns graduandos: “*para mim a preocupação é que antes não tinha noção do que fosse um texto e agora...*” (colaborador 25).

Nesse sentido, a discussão girou em torno de algumas observações feitas pelo pesquisador quanto ao ato de produção textual na identificação de pontos imprescindíveis a essa ação. Questionamentos necessários como *o que*, *por que*, *para que* e *para quem* foram utilizados para ilustrar a figura do articulista/produtor textual na seleção do seu discurso na materialização do texto escrito. Outro aspecto comentado foi o fato de o texto opinativo produzido não poder se apresentar como um jogo de adivinhações, ou seja, dispor de ideias evasivas, pois ao produtor textual é incumbida a responsabilidade de travar um diálogo com o seu interlocutor/alocutário (leitor).

O uso apropriado de conectores no estabelecimento de relação sintático-semântica; os critérios de revisão textual a partir de análise linguística foram aspectos discutidos nesse primeiro momento. Pudemos observar que a relação interativa entre a turma, professor colaborador e pesquisador proporcionou momentos de naturalidade na internalização dos aspectos levantados, isentando a tensão que era empregada aos comentários das produções textuais nos segmentos escolares anteriores a esta etapa de ensino.

Como continuidade, o pesquisador distribuiu as produções dos graduandos para que eles se atentassem aos pontos destacados em suas atividades. Conforme análise do questionário de satisfação I respondido pelos alunos, o pesquisador questionou-lhes se ainda continuavam achando o Artigo de Opinião como gênero textual mais difícil de produção; a resposta foi positiva. Uma aluna colaboradora verbalizou: “*todo e qualquer tipo de produção é muito difícil...*”. A partir desse depoimento, discorreremos sobre a estrutura do gênero artigo de opinião, pois os alunos antes dessa produção tinha tido contato com outros gêneros dessa tipologia. Assim, as características lembradas pelos discentes permearam: o título, o olho, a assinatura e a nota de rodapé, bem como sua circulação na esfera discursiva jornalística e sua isenção na esfera discursiva escolar.

Diante do reconhecimento dos aspectos observados pelos alunos, o pesquisador distribuiu um artigo de opinião fotocopiado, intitulado: *Dando a volta por cima*. (SARMENTO, 2006, p.183-184; ABAURRE & ABAURRE, 2007, p. 253- 260). Os aspectos discorridos pelos alunos quanto à estrutura do artigo de opinião foram evidenciados nesse texto, além de aspectos voltados à identificação dos leitores do artigo de opinião, a sua estrutura e a linguagem empreendida nesse gênero. Para essa atividade, os alunos foram estimulados a usar algumas estratégias de leitura para melhor entendimento da tese, a evidenciar: a predição a partir do título e em consequente do olho, como estratégia de antecipação do texto apresentado; a inferência como estratégia de dedução a partir do contexto situacional. O pesquisador discorre sobre a funcionalidade da introdução, das perguntas retóricas presentes naquele texto, bem como nos argumentos calcados na emoção.

Evidenciou-se, nesse momento, o envolvimento dos alunos nas explicações ao mesmo tempo em que lhes foi chamada a atenção para o uso dos marcadores lógicos e discursivos pela articulista na elaboração da produção escrita. O acréscimo de conceitos introdutórios sobre coesão referencial foi válido ao momento (KOCH, 2003), a considerar conforme analisa Abreu (2008, p.39) que os sujeitos na ausência de aspectos coesivos de retomada do referente utilizam costumeiramente os vocábulos: *mesmo* ou *referido* como aspecto sofrível em suas produções (grifo do autor).

Por fim, o pesquisador sugeriu-lhes o reconhecimento do tipo de linguagem utilizada em alguns artigos de opinião, remetendo-lhes a reflexão sobre a identidade de escrita do articulista. Essa atividade visou à identificação de alguns articulistas de veículos de comunicação da mídia escrita, a fim de se apropriarem dos discursos calcados na razão e na emoção por eles utilizados, com base nas visões políticas, econômicas, sociais, etc.

A **décima segunda aula/oficina** aconteceu no dia 28 de outubro de 2009, das 20h45min. às 22h, a duração foi de uma hora e quinze minutos. A frequência contabilizada nesse dia foi de 35 (trinta e cinco) alunos.

Esse momento se deu início com o resgate da atividade trabalhada na oficina anterior. O artigo de opinião, *Dando a volta por cima* (op.cit) serviu para que os alunos visualizassem a forma que o articulista elegeu para construção desse texto; bem como confrontar com o modelo canônico que lhes é apresentado o gênero Redação de Vestibular. Assim, os alunos puderam perceber, de modo explícito, os limites entre um gênero e outro, a contemplar: a não-delimitação de linhas, o uso de perguntas retóricas, as marcas de subjetividade na demonstração do ponto de vista do articulista, o encadeamento progressivo entre os parágrafos, nota de rodapé com informações sobre o articulista (argumento de autoridade), os elos coesivos anafóricos e catafóricos, bem como a identificação de outros tipos de argumento calcados na razão e na emoção. A coesão referencial com uso do *mesmo* e do *referido* foi mais uma vez retomada nesse instante a fim de ilustrar a aplicação dessas palavras em produções textuais sofríveis.

O pesquisador deu continuidade à discussão discorrendo sobre a importância da clareza nas produções textos. O professor colaborador, diante do esboço sobre a importância desse ponto, relatou à turma que, na condição de tutor de educação à distância (EAD) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), se deparava com textos postados virtualmente cujo enfoque da clareza era inacessível. Salientou, ainda, sobre a dificuldade que alguns sujeitos têm em emitir clareza em seus discursos, seja na modalidade oral ou escrita.

A partir disso, o pesquisador indagou-lhes sobre as atividades de leitura e escrita como ações imbricadas. A fala de uma das colaboradoras nos chamou atenção: “*professor não é possível que eu falo tão errado do que a maneira que eu escrevo?*”. Nesse questionamento pudemos observar, conforme alguns postulados teóricos, que o discurso oral talvez pareça ser mais entendível em detrimento do escrito. Há de se reconhecer, que a escola por muito tempo hipervalorizou a modalidade escrita, deixando a oralidade como segundo ou até mesmo último plano de trabalho; assim, os alunos transportam à língua oral características típicas dos seus cotidianos, visto que a escola provavelmente não tenha se atentado ou priorizado esse viés. Percebemos o quão seria importante esse trabalho de análise linguística a partir das marcas da oralidade presentes nas

produções dos alunos. Alusões à linguagem utilizada pela articulista do artigo de opinião evidenciado foram também contempladas, com o intuito de concebê-la como fator imprescindível a atingir o leitor desse gênero.

Diante dessas retomadas discursivas, o pesquisador distribuiu fotocópias de uma proposta de atividade com texto, cujo título era *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*. Foi solicitado aos alunos que procedessem com uma leitura silenciosa a fim de reconhecer o tipo de atividade proposta. O pesquisador ao indagar sobre a familiarização e o tipo de atividade distribuída, obteve algumas verbalizações: “*complete...*”, “*é uma atividade de complete...*”, “*texto lacunado*”. A partir dessas falas, o pesquisador apresentou-lhes o termo *Teste Cloze* esclarecendo que foi um procedimento de leitura surgido nos anos de 1950 pelos estudos de Wilson Taylor, jornalista norte-americano, para medir a capacidade de leitura dos sujeitos e perceber como os leitores se comportavam com relação à sua capacidade de inferência.

Houve menção à disponibilização, nesse primeiro momento de aplicação do cloze, de um banco de palavras. O pesquisador indagou-lhes sobre quais palavras e /ou expressões do banco já tínhamos tido contato com a leitura dos artigos de opinião, os alunos facilmente as reconheceram. Assim, esclareceu-lhes que a proposta de atividade consistia em, a partir das pistas textuais, completarem os espaços faltosos com auxílio do banco de palavras. Essa atividade teve durabilidade de 15 (quinze) minutos e os alunos se sentiram à vontade para comunicar a finalização da ação. Em seguida, o pesquisador questionou-lhes sobre a sensação no ato da atividade e os graduandos transpareceram bastante entusiasmo com relação à atividade proposta.

Para concluir, o pesquisador esclareceu-lhes que o procedimento de correção desse primeiro momento de aplicação do Cloze seria a auto-correção, já que intuía o auto-monitoramento de correção. Foram apresentadas as respostas de preenchimento ao grupo, de forma gradativa, com auxílio de retroprojeter e uso de transparências. A aula foi finalizada com a resposta ao último espaço faltoso a fim de que os alunos, em seguida, contabilizassem seus acertos e erros no Cloze para verbalização dos percentuais de acertos e erros na aula seguinte.

A **décima terceira aula/oficina** aconteceu no dia 03 de novembro de 2009, das 19h10min. às 20h15min., ou seja, a duração foi de uma hora e cinco minutos. Contamos, nesse dia, com a presença de 35 (trinta e cinco) graduandos.

A aula foi iniciada, conforme havíamos combinado, com o resgate ao Teste Cloze aplicado na aula anterior. Uma das colaboradoras (colaboradora 35) voluntariamente emitiu juízo de valor diante da atividade proposta: “*... tive dificuldade com o sentido de algumas palavras...*”. O pesquisador aproveitou o depoimento e perguntou-lhes sobre a existência de palavras e/ou expressões com sentidos iguais, a fim de que os alunos percebessem a relação semântica. Houve explanação minuciosa dos mecanismos de preenchimento do Cloze na identificação de sentido para estabelecimento da coesão e consequente coerência textual.

A partir disso, foi-lhes apresentada a terminologia *Conectores Interfrasais/ Interfrásticos*, delimitando-os em: *marcadores lógicos* e *marcadores discursivos*, em conformidade com Koch (1987, p.85). Os graduandos, diante da exposição do pesquisador, puderam aludir o uso dos conectores a fatores adequados de conexão, encadeamento de ideias; evidenciou-se, bem como, as vozes e o paralelismo presentes no texto.

Após as considerações quanto ao uso correto das palavras e expressões do Cloze (conectores interfrasais), os alunos se sentiram à vontade para verbalizarem coletivamente a compreensão estrutural do Artigo de Opinião trabalhado em forma de Teste Cloze. Pudemos reconhecer observações no tocante ao reconhecimento da ausência de perguntas retóricas, o que lhes fez perceber a não-rigidez estrutural desse gênero (razoavelmente estável); o direcionamento do articulista, desde o primeiro parágrafo, à defesa do seu ponto de vista foram outros fatores eleitos pelos graduandos como elementos propícios ao entendimento da progressividade textual.

Dadas essas observações, o passo seguinte era analisar, coletivamente e de modo autônomo, os níveis de acertos e erros no Cloze proposto. Os alunos receberam o esclarecimento que o nível I se destinava àqueles que tinham errado até 04 (quatro) espaços, ou seja, o nível considerado adequado; o nível II àqueles que oscilaram seus erros entre 05 e 06 (cinco e seis), ou seja, um nível intermediário; enquanto que o último nível, o III, era destinado àqueles que superaram 07 (sete) preenchimentos equivocados. Esse procedimento permitiu aos alunos uma verbalização voluntária sobre seus níveis de competência leitora. Interessante esclarecer que os níveis oscilaram entre o II e III dos que se sentiram à vontade para assumir os seus níveis, cujas respostas foram 11(onze) alunos ao primeiro e coincidentemente 11(onze) também ao segundo. Os 13 (treze) demais graduandos silenciaram as suas respostas quanto à classificação dos seus níveis.

O procedimento seguinte permeou a distribuição de material fotocopiado sobre os tipos de conjunções/conectores interfrasais a fim de serem retomadas as pesquisas sobre essa temática encaminhada como atividade extra-classe. Material fotocopiado sobre o *artigo de opinião e os seus elementos articuladores* também foi utilizado nesse espaço. Os alunos puderam cotejar a relação semântica estabelecida entre os conectores por eles pesquisados ao material fotocopiado que ora lhes foi apresentado. O pesquisador direcionou como atividade pós-aula, uma releitura dos conectores apresentados do quadro esboço.

A **décima quarta aula/oficina** aconteceu no dia 04 de novembro de 2009, com durabilidade de uma hora e vinte minutos, ou seja, das 20h.40min. às 22h.; a frequência contabilizada de envolvidos na pesquisa nesse dia foi de 34 (trinta e quatro) graduandos.

O início da aula se deu com a retomada da atividade de análise de conectores proposta como atividade pós-aula. Nesse momento, os alunos puderam observar os conectores que tinham sido lhes apresentados em confronto com os que foram pesquisados por eles. O esclarecimento sobre os marcadores lógicos e discursos, reiterativamente, foi a tônica desse primeiro instante. Pudemos, a partir desse procedimento adotado, fazer a leitura intercalada, ora pelo pesquisador, ora pelos graduandos, dos elementos articuladores disponibilizados naquele material fotocopiado, cujo enfoque era a construção da cadeia argumentativa.

Convém mencionar que ao analisarmos os elementos presentes no material, foi identificada por um dos colaboradores (colaborador 05) a possível presença de termos (conectores) que levam o leitor a perceber o desfecho a ser dado no texto de opinião. Diante disso, houve a necessidade dos graduandos se familiarizarem com o termo *Silogismo*. O pesquisador apresentou-lhes o termo e indagou-lhes sobre o seu conceito, o mesmo colaborador conceituou-o: “*quando eu estudei eu vi que é composto de duas premissas... por exemplo...Aristóteles é homem, aí é a primeira premissa...ele é mortal...logo, todo homem é mortal.*”

Diante disso, o pesquisador sentiu a necessidade, com base na explanação do graduando, em apresentar-lhes os silogismos lógicos e os silogismos preferíveis. O exemplo dado para ilustrar esse segundo tipo de silogismo, nesse caso o *preferível*, foi o seguinte: *todo filho ama a mãe; Armando é filho; logo ama a mãe*. O questionamento sobre qual silogismo apresentava ser mais verdadeiro foi necessário à discussão para que os alunos concebessem-nos como fatores importantes no campo da Lógica, noutros termos, como parte integrante dos estudos retóricos.

Nesse sentido, o pesquisador distribuiu um quadro esboço, por meio de material fotocopiado, contemplativo de outros elementos utilizados no discurso para indicar certeza, probabilidade (usando-se, nesse viés, a retomada sobre o conceito de modalização), relação causa/consequência, acréscimo de argumentos. Nesse último, os alunos indagaram sobre o uso do *não obstante*, o pesquisador esclareceu-lhes a sua aplicação como sinônimo de *apesar de/disso*, uma das colaboradoras (colaboradora 33) se posicionou: “*professor esse tipo de linguagem a gente só usa aqui na faculdade, por que se for usar lá fora...*”. O pesquisador, imbuído da fala da colaboradora, disse-lhe que o uso mais intenso é realmente na linguagem escrita, porém existem eventos comunicativos, em espaços fora da universidade na modalidade oral, que demandam de uma linguagem mais bem elaborada e dependerá, exclusivamente, dos propósitos comunicativos envolvidos ao discurso. Ainda, o pesquisador esclareceu-lhes que aquele quadro iria ter um enfoque mais significativo em uma análise contextualizada, a fim de perceberem, mais explicitamente, as relações semânticas estabelecidas.

Para finalizar, o pesquisador distribuiu material fotocopiado com base na apresentação teórica de Meyer (2008, p.263-268) e direcionou-o como atividade de leitura pós-aula. Como o material era constituído de três páginas, houve recomendação de proceder à leitura de forma prévia para que as discussões chegassem a um nível melhor no ambiente da pesquisa.

A **décima quinta aula/oficina** aconteceu no dia 10 de novembro de 2009, com duração de uma hora e dez minutos, ou seja, o tempo que se estendeu das 19h.10min. às 20h20min. A frequência da pesquisa nesse dia foi de 33 (trinta e três) graduandos.

A aula teve início com o resgate ao discorrido na aula anterior como forma de arrumação do conhecimento construído. Dentre os enfoques, reiteramos: a relação semântica dos quadros apresentados, a identificação dos elementos articuladores em lógicos ou discursivos, o uso desses elementos como conectores. A partir disso, interrogou-se sobre os procedimentos de leitura adotados para apropriação do material distribuído como atividade pós-aula. (MEYER, 2008)

Nesse sentido, os alunos verbalizaram sobre a leitura feita, demonstrando-nos comprometimento com a pesquisa em curso. O pesquisador chamou-lhes a atenção para o vasto campo de estudo onde se insere a Argumentação; esclareceu-lhes sobre o objetivo daquele trabalho

na apropriação dos elementos descritos à construção do Artigo de Opinião, bem como à construção de outros gêneros textuais, sobretudo os de caráter argumentativo.

Diante disso, o pesquisador encaminhou-lhes o seguinte questionamento: Diante dos elementos lidos, quais vocês destacariam, problematizando-os ou trazendo-os como questionamentos? “*todos eles são importantes.*”, “*tem alguns que não sabia que existiam...*”, “*alguns ainda continuo tendo dificuldade de saber o significado*”. Com nesses depoimentos, pudemos perceber que a gerência autônoma daqueles elementos no uso de suas produções, deveria ser constante para uma melhor produtividade em seus discursos escritos; pois os alunos ainda continuavam concebendo a argumentação escrita como atividade discursiva difícil de apropriação.

O pesquisador reiterou o uso das estratégias argumentativas como mecanismo propício à cadeia argumentativa para disposição das ideias. Suscitou-se a argumentação como atividade de desenvolvimento cognitivo; não obstante, a capacidade inata do indivíduo. Houve menção, bem como, ao planejamento discursivo tanto na modalidade oral quanto na escrita, a fim de desmitificar o que a escola propagou em suas práticas metodológicas por muito tempo: a espontaneidade no tratamento da língua falada em detrimento da preocupação com a língua escrita; logo, a dificuldade com relação à materialização do texto escrito é bem mais acentuada. Com isso, o pesquisador suscitou pesquisas acadêmicas na análise dos discursos calcados no emocional e no racional, chamando-lhes atenção para os limites das modalidades (oral e escrita) na construção dos gêneros.

A oficina transcorreu com a leitura do material *Memorização de algumas fórmulas úteis à argumentação* (Meyer, 2008), pausadamente, para que os alunos pudessem problematizar suas inquietações. A leitura foi executada pelo pesquisador e com a participação dos alunos colaboradores, de modo intercalado. A aula finalizou mediante a exposição dos marcadores textuais/discursivos do material subsidiado.

A **décima sexta aula/oficina** aconteceu no dia 11 de novembro de 2009, com duração das 20h.45min. às 21h55min., ou seja, o correspondente a uma hora e dez minutos de interatividade com a turma pesquisada. A frequência nesse dia contava com 34 (trinta e quatro) graduandos colaboradores.

O início da aula se deu por meio da entrega de material fotocopiado com proposta de exercício sobre *Uso de conectores interfrasais*. O material apropriado pelos alunos serviu-lhes, de imediato, no estabelecimento da diferença entre o Teste Cloze e a nova proposta de exercício. O pesquisador esclareceu-lhes acerca do uso dos conectores lógicos naquele exercício, com o resgate na sua relação à Gramática Normativa através das terminologias: conjunções coordenativas e subordinativas. Para tal, houve necessidade do pesquisador apresentar-lhes o primeiro exemplo a fim de conduzir os alunos a executarem suas atividades autonomamente.

Nesse momento, resgatou-se a relação semântica estabelecida pelos conectores, ao mesmo tempo em que lhes foi apresentado as fronteiras tênues entre: adversidade/ concessão; explicação/conclusão/consequência; finalidade/mediação; bem como, contemplou-se o resgate semântico de: adição; condicionalidade; temporalidade; proporcionalidade e conformidade.

A partir do primeiro exemplo esboçado e problematizado, os alunos puderam perceber a carga semântica presente na construção dos períodos, na isenção de rigidez quanto ao uso de respostas únicas. A atividade procedeu de modo bastante interativo, sendo que o graduando se inscrevia à fala. Com base na leitura de sua resposta, era questionado aos demais alunos a ocorrência de outras possibilidades de respostas e, diante disso, era lhes solicitado a análise da relação semântica presente. Os alunos se sentiram instigados a perceber as ideias tratadas em cada período a fim de estabelecer relação com a ausência da pontuação e consequente substituição desse aspecto coesivo pelo uso dos conectores. Houve, ainda, a abertura discursiva no tratamento dos conectores conclusivos para que fossem resgatados os princípios de silogismos lógicos e preferíveis. Nesse sentido, pudemos perceber *in lócus*, o envolvimento dos colaboradores na atividade proposta.

Para concluir, o pesquisador distribuiu outro material fotocopiado, intitulado: *Mais exercícios sobre o uso dos conectores*. Nesse momento, chamou-se a atenção para a construção das sentenças em ordem direta e/ou indireta; bem como a flexão dos verbos. Encaminhou-se também a análise do Artigo de Opinião: *Sou contra a redução da maioria penal* a fim de que os alunos exercitassem o processo de substituição dos marcadores presentes por outros com valor semântico equivalente.

A **décima sétima aula/oficina** aconteceu no dia 24 de novembro de 2009, no horário das 19h. às 20h.20min., ou seja, o correspondente a uma hora e vinte minutos de duração. Esclarecemos que nesse dia tivemos dois momentos, a compreender esse como o primeiro. A frequência desse primeiro momento contou com 35 (trinta e cinco) graduandos.

Para iniciar a aula, o pesquisador solicitou-lhes a localização dos exercícios propostos como atividade pós-aula: *Mais exercícios sobre o uso dos conectores* e a análise do artigo de opinião mencionado na décima sexta oficina. Com base nisso, questionou-se sobre a dificuldade para execução das atividades propostas; as respostas oscilaram entre o “sim” e o “não”. Foi-lhes acrescido o questionamento com relação à diferença daquele exercício comparado ao exercício iniciado na oficina anterior. A verbalização de uma aluna (colaboradora 28) pode evidenciar sua percepção: “uso da reescrita como forma de mudança dos tempos verbais...”.

Assim, a atividade tomou seu curso por meio de correção em lousa, a partir da análise coletiva do grupo da pesquisa. Nesse momento, presenciaram-se alusões à coerência a partir da lógica, a considerar o exemplo: *vim, vi, venci*, como princípio no tocante à coerência das ações. O exercício proporcionou aos alunos colaboradores a percepção das variadas respostas dadas pelos seus colegas, a contemplar: ordem direta e indireta e o uso de conectores de valor equivalente às suas respostas; ou mesmo diferentes.

A retomada de noções sobre Coesão Referencial foram também necessárias, visto que em alguns períodos o referente se apresentou de modo elíptico. Com base na implicitude do sujeito nas sentenças, os alunos aludiram esse processo ao que convencionalmente lhes foi apresentado e/ ou estudado na Gramática Normativa: o Sujeito Oculto/ Elíptico. Faz-se necessário mencionar, a nosso ver, que não houve construção por parte dos alunos de períodos cuja subordinação fosse marcada introdutoriamente por meio de uma conjunção, em outros termos, não houve construção cujo privilegiamento se deu pelo uso introdutório de conector.

A atividade foi constantemente intercalada com respostas e questionamentos do tipo: “Quantos períodos?”, “Qual é a relação semântica?”, “Quais conectores poderiam ser inseridos neste campo?”, “Qual (is) outra(s) possibilidade(s)?”. Dessa forma, o pesquisador pôde se apropriar das variadas respostas sobre a relação desenvolvida pelos colaboradores. Houve direcionamento do pesquisador ao quadro esboço presente nesse exercício.

Diante disso, salientamos a participação dos alunos na demonstração de suas desinibições, descontrações e, ao mesmo tempo, compromissos como termômetros nessa segunda etapa da pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o respeito à diversidade de respostas foi um grande marco até esse momento na pesquisa, devido à ausência de constrangimento nas respostas de um graduando ao outro. Esse momento foi concluído no tempo destinado à oficina, isto é, com o término do tratamento aos quatorze quesitos propostos para a execução da atividade.

A **décima oitava aula/oficina** aconteceu no dia 24 de novembro de 2009, no horário das 20h.45min. às 22h., perfazendo um tempo total de uma hora e quinze minutos. Reiteramos a ocorrência dessa oficina no mesmo dia da anterior, ou seja, esse momento corresponde ao segundo tempo. A frequência foi conservada; contamos com 35 (trinta e cinco) graduandos.

Ao retornar do intervalo, resgatamos a possibilidade de algum questionamento com base na atividade anterior. Questionamos quanto à validade do quadro esboço presente no exercício como mecanismo de ajuda; bem como, questionamento com relação a classificação que seria dada por eles aos marcadores presentes naquela atividade. A partir disso, o grupo reconheceu a importância da exposição do quadro no exercício; e, em seguida, classificaram os marcadores presentes no quadro em *lógicos*.

Dando continuidade a oficina, a atividade seguinte dessa etapa consistiu em retomar o artigo de opinião: *Sou contra a redução da maioria penal*, cujas leitura e análise já tinham sido encaminhadas como atividades pós-aula. Os alunos relataram, diante desse procedimento, que não tinham sentido dificuldade para execução dessa ação. O pesquisador procedeu com leitura compartilhada, pesquisador e graduandos colaboradores, com o propósito de se atentarem para a semelhança da temática lida com a proposta de produção textual já executada por eles.

As fases percorridas na leitura do texto foram: em primeiro lugar, os alunos se sentiram convidados a analisar a nota de rodapé, visto que continha informações do articulista; em seguida, houve a identificação no primeiro parágrafo do ponto de vista do articulista. O segundo parágrafo apresentou a inserção do articulista no contexto de discussão, conforme análise dos graduandos. A análise dos tipos de argumento se deu a partir do terceiro parágrafo; os alunos também contestaram a falta de encaminhamento do articulista quanto às respostas para as suas perguntas, as chamadas *perguntas retóricas*. Esse esclarecimento foi feito com o objetivo dos alunos perceberem que essas perguntas são estratégias retóricas de progressividade textual, levando o leitor a uma reflexão/raciocínio afim do autor.

À medida que eram problematizadas as categorias discursivo-textuais, os alunos foram instigados a evidenciar os marcadores utilizados pela articulista. Essa última ação narrada teve um caráter de análise sintático-semântica. Outra questão levantada pelos graduandos foi quanto à

repetição da expressão *sou contra* pela articulista. O pesquisador esclareceu-lhes, segundo os postulados teóricos de Antunes (2005), sobre a Repetição propriamente dita como elemento reiterativo da coesão, portanto não considerando descartável a intenção da autora.

Para concluir esse momento, o pesquisador distribuiu duas cópias do texto: *A televisão e o perigo da banalização da violência*, em forma de Teste Cloze. Esse texto teve também o formato do gênero artigo de opinião em suas características estruturais e de linguagem. A escolha para distribuição de duas cópias se deu para que o aluno entregasse uma das cópias ao pesquisador, enquanto que a outra lhe serviria de gabarito para na oficina seguinte proceder à correção coletiva e, conseqüente, autoavaliação. Salientamos que o Teste Cloze II (dois), usado nesse momento, se diferenciou do Teste Cloze I (um) utilizado na oficina 12 (doze), pois enquanto este não contemplava a evidência de banco de palavras, aquele tinha esse enfoque.

Nessa perspectiva, os alunos identificaram a atividade proposta, no resgate da sua terminologia (teste cloze); bem como sua funcionalidade. O pesquisador chamou-lhes a atenção para a percepção das pistas textuais indicativas dos parênteses para o preenchimento dos espaços faltosos. Enfatizou-lhes, ainda, a importância no estabelecimento da relação sintático-semântica no uso dos conectores. A atividade proposta teve durabilidade de 25 (vinte e cinco) minutos, sendo recolhida uma das cópias para coleta e análise de dados pelo pesquisador.

A **décima nona aula/oficina** aconteceu no dia 25 de novembro de 2009, no horário das 20h.05min. às 22h., contabilizando uma hora e cinquenta e cinco como tempo total dessa ação. A frequência foi de 34 (trinta e quatro) graduandos.

O momento foi iniciado por meio de resgate às observações dos alunos quanto à diferença entre os Clozes I e II, já que no primeiro o banco de palavras tinha sido utilizado como estratégia de preenchimento enquanto que no segundo cloze a estratégia adotada foi indicações (pistas sintático-semânticas) para efetivação desse procedimento. A quantidade de espaços foi outro ponto observado pelos alunos; na ação II contamos com 12(doze) espaços, o que diferenciou também do Teste Cloze I por termos 11 (onze) espaços.

Nesse sentido, o pesquisador encaminhou-lhes o questionamento sobre o momento que os alunos tinha sentido maior desenvoltura nas atividades de Cloze propostas. Os alunos suscitaram a primeira atividade como mais *fácil* por conta da disposição do banco de palavras para auxiliar as suas respostas. O pesquisador indagou-lhes quanto ao procedimento utilizado por eles para responder o cloze. Uma das falas de uma aluna colaboradora (colaboradora 28) representa o conhecimento intuitivo usado no momento, percebamos: *“usamos por dedução... são muitos conectores, aí a gente vai comparando o que combina...o que não combina...”*. Em seguida, ainda lhes foi encaminhado o questionamento do pesquisador: *“Qual marcador vocês tiveram maior dificuldade de reconhecer...aplicar?”* A colaboradora 34 ilustra sua visão por meio da verbalização: *“de concessão...marcador lógico de concessão...não sei nem explicar...”*. Assim, o pesquisador explanou as pistas sintático-semânticas dos parênteses do cloze utilizado, a fim de se apropriar do entendimento dos alunos com relação aos marcadores lógicos e/ou discursivos.

Diante disso, houve a correção (auto-correção) para posterior classificação dos níveis de percepção leitora atribuídos a esse artigo de opinião. O pesquisador utilizou como recurso o retroprojetor para que os alunos pudessem visualizar os marcadores utilizados pela articulista no gênero em evidência. No desenvolvimento do trabalho de correção, uma colaboradora (colaboradora 33) interrogou: *“professor quer dizer que para preencher esse texto tem que analisar o texto como um todo”*. Daí, sentimos a necessidade de retomada da concepção de texto como unidade de sentido, e não apenas como um emaranhado de frases soltas, desconectadas, seguindo o raciocínio de Koch (op.cit).

Salientamos que essa atividade de debate do cloze aplicado tomou todo o tempo destinado à oficina, visto que à medida que lhes eram apresentadas as respostas com base na autoria do artigo, os alunos questionavam outras possibilidades sintático-semânticas. Por fim, os alunos receberam as seguintes instruções quanto à avaliação dos seus níveis de competência leitora no Cloze utilizado: **(a)** Frustração, o equivalente a 44% (quarenta e quatro por cento) de acertos, ou seja, quem acertou até 05 (cinco) questões; **(b)** Instrucional, o percentual variável de 44% (quarenta e quatro por cento) a 56% (cinquenta e seis por cento), ou seja, de 06 (seis) a 07 (sete) acertos; por último o **(c)** Independente, com acertos superiores a 56% (cinquenta e seis por cento), ou seja, quem acertou entre 08 (oito) e 12 (doze) questões.

A oficina foi avaliada como atividade bastante interativa em que pudemos perceber o envolvimento dos alunos nas respostas e nas possibilidades de aproximação delas.

A **vigésima aula/oficina** aconteceu no dia 01 de dezembro de 2009, no horário das 19h. às 20h.30min., o equivalente a uma hora e meia de atividade de pesquisa. A frequência contabilizada no dia foi de 33 (trinta e três) graduandos.

A aula foi iniciada com a distribuição de material fotocopiado, a fim de que os alunos se apropriassem da leitura do material e reconhecessem a sua proposta. A partir do reconhecimento da proposta: *Produção de Artigo de Opinião*, o pesquisador esclareceu-lhes que o material subsidiado tinha como base teórica as concepções de Abaurre & Abaurre (2007. p. 335-336).

O tema em foco foi evidenciado pelos interactantes da pesquisa: *Exclusão Social*, a partir da leitura verbalizada dos graduandos, solicitada pelo pesquisador, dos excertos textuais sobre a temática. O pesquisador deixou-lhes à vontade para executar suas produções em folhas de papel A4 ou nas próprias folhas de seus cadernos.

O tempo despendido a essa atividade de produção de artigo de opinião foi de 60 (sessenta) minutos. Os alunos entregaram suas produções ao pesquisador a fim de que, com base em procedimentos adotados anteriormente de correção, pudesse fazer observações no âmbito textual, linguístico e retórico-discursivo para a *posteriori* execução das suas refacções.

A **vigésima primeira aula/oficina** aconteceu no dia 09 de dezembro de 2009, no horário das 20h. às 22h., ou seja, o equivalente a duas horas de atividade com o grupo de pesquisa. A frequência do dia foi de 31 (trinta e um) alunos colaboradores.

A aula se iniciou com o retorno das produções dos artigos de opinião dos alunos. A intervenção do pesquisador, mais uma vez, foi no sentido de que os alunos vissem a refacção como possibilidade de reflexão sobre a estrutura do gênero textual em questão. Assim, os alunos receberam suas produções para que as refizessem como última atividade dessa segunda etapa da pesquisa. O tempo demandado ao trabalho de refacção pelos alunos foi de uma hora e dez minutos.

Em seguida, para finalizar a pesquisa, propusemos-lhes responder ao *Questionário de Satisfação II*. Nesse sentido, esclareceu-se que o objetivo dessa última ação era o confronto entre as etapas vivenciadas na pesquisa-ação de cunho colaborativo. O pesquisador após 10 (minutos) recolheu os questionários.

Por fim, o pesquisador agradeceu a abertura dada pelo professor colaborador à pesquisa; bem como a sua presença em todas as oficinas de leitura e produção textual. A receptividade e o engajamento do grupo nas etapas vivenciadas foram referendados como marco imprescindível no processo de estada do pesquisador no lócus da pesquisa.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Nós, graduandos(as) do 1º período do curso de Letras: Português e Letras: Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, Campus V, situado na cidade de União dos Palmares - AL, tendo sido convidados (as) a participar como voluntários (as) do estudo **O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS ATRAVÉS DO USO DE CONECTORES INTERFRÁSTICOS EM PESQUISA COLABORATIVA**, recebemos da Sr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que nos fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar de que maneira se processa o ensino da produção escrita em Língua Portuguesa numa abordagem de Gênero Textual, utilizando como enfoque o artigo de opinião.
- Que esse estudo começará em 22 de Setembro de 2009 e terminará em 23 de Dezembro de 2009.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários, entrevistas individuais, ensino implícito e explícito e produção de texto.
- Que participaremos de todas as etapas da pesquisa.
- Que não há outros meios para se obter os resultados almejados nessa pesquisa.
- Que a participação no estudo não nos causará nenhum incômodo.
- Que sempre que necessário, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, poderemos recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderemos retirar este consentimento, sem que isso nos traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da nossa participação não permitirão a identificação dos envolvidos, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que a IES ou o participante da pesquisa não deverá ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a participação nesse estudo.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que nos foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando conscientes dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a nossa participação implica, concordamos em dele participar e para isso **DAMOS O NOSSO CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHAMOS SIDO FORÇADOS OU OBRIGADOS.**

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco /Nº: /Complemento:

Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Av.Menino Marcelo, 1391 –Residencial Tabuleiro do Martins

Bloco/Nº: /Complemento: Bloco 19 A, /apto.101

Bairro/CEP/Cidade: /Cidade Universitária – 57073-470 Telefone: (82) 8809-9092/9127-8267

Ponto de referência: Ao lado do distrito da coca-cola

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Educação

Endereço Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Cidade Universitária -

Bloco /Nº: /Complemento:

Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.

Telefones p/contato: (82) 9127-8267/8809-9092

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Participantes voluntários da pesquisa:

Assinatura do professor Colaborador/ RG

_____ RG: _____

Assinatura dos/as graduandos/as colaboradores/as: número da colaboração/ RG

01-_____ RG: _____

02-_____ RG: _____

03-_____ RG: _____

04-_____ RG: _____

05-_____ RG: _____

06-_____ RG: _____

07-_____ RG: _____

08-_____ RG: _____

09-_____ RG: _____

10-_____ RG: _____

11-_____ RG: _____

12-_____ RG: _____

13-_____ RG: _____

- 14- _____ RG: _____
- 15- _____ RG: _____
- 16- _____ RG: _____
- 17- _____ RG: _____
- 18- _____ RG: _____
- 19- _____ RG: _____
- 20- _____ RG: _____
- 21- _____ RG: _____
- 22- _____ RG: _____
- 23- _____ RG: _____
- 24- _____ RG: _____
- 25- _____ RG: _____
- 26- _____ RG: _____
- 27- _____ RG: _____
- 28- _____ RG: _____
- 29- _____ RG: _____
- 30- _____ RG: _____
- 31- _____ RG: _____
- 32- _____ RG: _____
- 33- _____ RG: _____
- 34- _____ RG: _____
- 35- _____ RG: _____

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Responsável pelo estudo

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
Orientadora

Maceió, ___ de _____ de 2009.

SELEÇÃO DE TEXTOS UTILIZADOS AO LONGO DA UNIDADE DIDÁTICA

Anexo 2

CRÔNICA DA LOUCURA

Luis Fernando Veríssimo

O melhor da terapia é ficar observando os meus colegas loucos. Existem dois tipos de loucos. O louco propriamente dito e o que cuida do louco: o analista, o terapeuta, o psicólogo e o psiquiatra. Sim, somente um louco pode se dispor a ouvir a loucura de seis ou sete outros loucos todos os dias, meses, anos. Se não era louco, ficou.

Durante quarenta anos, passei longe deles. Pronto, acabei diante de um louco, contando as minhas loucuras acumuladas. Confesso, como louco confesso, que estou adorando estar louco semanal.

O melhor da terapia é chegar antes, alguns minutos e ficar observando os meus colegas loucos na sala de espera. Onde faço a minha terapia é uma casa grande com oito loucos analistas. Portanto, a sala de espera sempre tem três ou quatro ali, ansiosos, pensando na loucura que vão dizer da li a pouco.

Ninguém olha para ninguém. O silêncio é uma loucura. E eu, como escritor, adoro observar pessoas, imaginar os nomes, a profissão, quantos filhos têm, se são rotarianos ou leoninos, corintianos ou palmeirenses.

Acho que todo escritor gosta desse brinquedo, no mínimo, criativo. E a sala de espera de um "consultório médico", como diz a atendente absolutamente normal (apenas uma pessoa normal lê tanto Paulo Coelho como ela), é um prato cheio para um louco escritor como eu. Senão, vejamos. Na última quarta-feira, estávamos:

1. Eu
2. Um crioulinho muito bem vestido,
3. Um senhor de uns cinquenta anos e
4. Uma velha gorda.

Comecei, é claro, imediatamente a imaginar qual seria o problema de cada um deles. Não foi difícil, porque eu já partia do princípio que todos eram loucos, como eu. Senão, não estariam ali, tão cabisbaixos e ensimesmados.

(2) O pretinho, por exemplo. Claro que a cor, num país racista como o nosso, deve ter contribuído muito para levá-lo até aquela poltrona de vime. Deve gostar de uma branca, e os pais dela não aprovam o namoro e não conseguiu entrar como sócio do "Harmonia do Samba"? Notei que o tênis estava um pouco velho. Problema de ascensão social, com certeza. O olhar dele era triste, cansado. Comecei a ficar com pena dele. Depois notei que ele trazia uma mala. Podia ser o corpo da namorada esquartejada lá dentro. Talvez apenas a cabeça. Devia ser um assassino, ou suicida, no mínimo. Podia ter também uma arma lá dentro. Podia ser perigoso. Afastei-me um pouco dele no sofá. Ele dava olhadas furtivas para dentro da mala assassina.

(3) E o senhor de terno preto, gravata, meias e sapatos também pretos? Como ele estava sofrendo, coitado. Ele disfarçava, mas notei que e tinha um pequeno tique no olho esquerdo. Corno, na certa. E manso. Corno manso sempre tem tiques. Já notaram? Observo as mãos. Roía as unhas. Insegurança total, medo de viver. Filho drogado? Bem provável. Como era infeliz esse meu personagem. Uma hora tirou o lenço e eu já estava esperando as lágrimas quando ele assoou o nariz violentamente, interrompendo o Paulo Coelho da outra. Faltava um botão na camisa. Claro, abandonado pela esposa. Devia morar num flat, pagar caro, devia ter dívidas astronômicas. Homossexual? Acho que não. Ninguém beijaria um homem com um bigode daqueles. Tingido.

(4) Mas a melhor, a mais doida, era a louca gorda e baixinha. Que bunda imensa. Como sofria, meu Deus. Bastava olhar no rosto dela. Não devia fazer amor há mais de trinta anos. Será que se masturbaria? Será que era esse o problema dela? Uma velha masturbadora? Não! Tirou um terço da

bolsa e começou a rezar. Meu Deus, o caso é mais grave do que eu pensava. Estava no quinto cigarro em dez minutos. Tensa. Coitada. O que deve ser dos filhos dela? Acho que os filhos não comem a macarronada dela há dezenas e dezenas de domingos. Tinha cara também de quem mentia para o analista. Minha mãe rezaria uma Salve-Rainha por ela, se a conhecesse.

Acabou o meu tempo. Tenho que ir conversar com o meu psicanalista. Conto para ele a minha "viagem" na sala de espera.

Ele ri... ri muito, o meu psicanalista, e diz:

- O Ditinho é o nosso office-boy.
 - O de terno preto é representante de um laboratório multinacional de remédios lá no Ipiranga e passa aqui uma vez por mês com as novidades
 - E a gordinha é a Dona Dirce, a minha mãe.
- E você, não vai ter alta tão cedo..."

Anexo 3

Como era bom chorar

Danuza Leão

Há quanto tempo você não chora um choro daqueles bem bons? Alguns anos, e não por falta de razões. Houve uma época em que se ia ao cinema e bastava aparecer uma criança castigada pelo destino e nossos olhos se enchiam de lágrimas. E se chorava também quando o final do filme era feliz, quando era infeliz; e se ia para o banheiro aos prantos quando na festa o homem que a gente achava que amava dançava com outra. Aliás, há quanto tempo você não chora nem por alguma injustiça ou maldade que fizeram com você? Ou vai dizer que a vida só faz te tratar bem?

Aprendemos a "segurar" quando levamos uma rasteira, sofremos a deslealdade de um amigo ou a traição do namorado, fingindo que a vida é assim mesmo, para dar uma de forte. Depois dos 35, não se chora nem quando se quebra a perna. Aprendemos a conter nossas emoções. Como os homens não choram, nós, mulheres, resolvemos nos igualar a eles, ficando tão duras quanto achamos que um homem deve ser – e alguns nem são.

Houve um tempo em que bastava que as mulheres chorassem para conseguir o que queriam – ah, bons tempos aqueles... hoje, se uma mulher deixar transparecer alguma dor, mesmo que ele esteja fazendo as malas para deixá-la, o mínimo que vai acontecer é ficar falando sozinha. Homens costumam ter pavor a mulheres que se comportam como mulheres, a não ser naquela hora – aquela. Ou você nunca ouviu a frase "Ah, não vai agora dar uma de apaixonada?" Que vida! O que homem espera de uma mulher? Que ela seja quase como um homem, que entenda de economia, de política internacional, que se transforme em surfista, tenista ou golfista – segundo as inclinações dele, claro -, que tenha opinião sobre a seleção, seja independente financeiramente, e tão bonita quanto Fanny Ardant, tão feminina quanto Jacqueline Bisset, tão boa mãe quanto foi a dele, mas que na hora certa vire uma louca desvairada de desejo – por ele, claro. Simples, não?

Eles não sabem o que estão perdendo. Se tivessem um pouquinho mais de sabedoria, perceberiam que não há nada melhor do que um bom aconchego durante e depois de uma crise de choro. É preciso que as mulheres às vezes chorem, ou nunca poderão deitar a cabeça num ombro masculino, que é tão bom. Se ninguém mostra suas fraquezas, nenhuma relação pode existir, seja ela de amizade ou de amor – paixão é outra coisa. E as mulheres às vezes precisam de quem as console, só que os homens não sabem, já que eles não choram mais...

Mas, quando ele perceber que ela está triste e tentando disfarçar, que passe a mão na sua cabeça e diga apenas "Ah, não chora, não, eu não posso ver você chorar". Ela não vai se esquecer, jamais, do homem que lhe deu a chance de ser mulher como antigamente.

E fique ele sabendo: se um dia tiver uma crise de impaciência diante de uma mulher que sofre, e seu melhor amigo for ouvi-la, depois não se queixe, porque em mulher não se pode confiar – não muito. Elas não confessam um passo em falso nem sob tortura. Se houver um clima tipo interrogatório, aí sim, elas são capazes de chorar, revoltadas com a desconfiança masculina.

Homens e mulheres bem que se merecem.

In: **Conversa com Danuza**. Revista Claudia. N.09. ano 48. Setembro de 2009.

Anexo 4

NAMORANDO O BANDIDO

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Há alguns dias uma aluna chegou assustada à escola e falou para a professora: “Fui assaltada, mas fiz amizade com o ladrão”. Não só a professora, mas todos os alunos se espantaram diante do rápido relato da colega; não por conta do assalto, até porque isso já se tornou normal no nosso cotidiano, e sim pela amizade momentânea que nascera entre a jovem e o ladrão.

O fato se deu por conta de um celular, desses mais modernos que só faltam pensar por nós, pois alguns deles já “falam”. A jovem, na tentativa de resgatar o seu chip, olha piedosamente para o ladrão e pede para que ele não leve o aparelho com a sua agenda digital; isso fez com que o sujeito não somente se sensibilizasse em devolver o seu chip, mas também o seu aparelho, que por ocasião não lhe pertencia mais; dali por diante, se inicia uma “amizade”.

A criminalidade está sem controle. O cidadão comum, ao sair de casa, precisa pensar no dinheiro que deverá desembolsar para o bandido, caso seja assaltado. Vemos cenas de fatos semelhantes a esse constantemente nos jornais e telejornais, estampados como consequência do crescimento desenfreado das cidades, sobretudo das metrópoles, gerados pela falta de condições dignas como: moradia, saneamento básico, segurança, saúde e educação. O episódio descrito acontece em uma escola de periferia e nos faz reportar o papel que a escola exerce diante do momento atual, uma vez que percebemos que muitas delas estão no meio deste fogo cruzado na disputa de ocupação de espaços entre os traficantes. Os sujeitos, que no espaço escolar são alunos, crescem diante dessa guerrilha, concebendo-a como natural, pois são também condicionados a integrarem, desde cedo, grupos de confronto. A escola se enfraquece quanto à sua identidade, pois sabemos, como é dito cotidianamente, que ela deve ser a extensão do lar; mas como esse espaço deverá ser extensão do lar se muitas vezes este está centrado em problemas que vão além da capacidade de atuação da escola?

Casos desse tipo acontecem incontavelmente nas mais variadas esferas de atuação da sociedade, porém, a escola, aglutina os mais variados segmentos. O episódio citado nos faz perceber, bem como, que esses “ finais felizes ” nem sempre acontecem, pois, conforme acompanhamos, muitas pessoas se tornam vítimas desses sujeitos por um determinado tempo, tornando-se reféns, ou ainda, ao falarem alguma coisa, quer seja do tipo do discurso da aluna são mortos à queima-roupa. Os bandidos, por sua vez, quando, e se forem, apreendidos, alegam que cometeram o latrocínio devido à reação do assaltado. A cada dia nos perguntamos, onde estão os valores “ditos” universais de respeito ao próximo, de benevolência, de compaixão, etc., a partir de uma educação familiar consciente e atuante? Mas como dispor disso se muitas vezes a família também está enfraquecida por fazer parte desse mundo tão sem limites. A aluna da professora atualmente está namorando o bandido. Resta-nos perguntar: será que se constituírem uma família repassarão esses valores para seus filhos ou proliferarão mais violência e, transportarão essa às nossas escolas? A resposta à pergunta somente poderá vir de forma positiva através de ações assistencialistas, munidas de educativas, que pensem no sujeito sempre como sendo suscetível a mudanças. Quem viver verá!

Anexo 5 – Material de exposição

A Crônica: gênero discursivo-textual

Pontos discursivos:

- **Crônica: definições e usos;**
- **Contexto de circulação;**
- **Os leitores;**
- **A estrutura;**
- **A linguagem;**
- **Os diferentes temas & e as diferentes crônicas;**

Definição: A crônica é um gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, resultado da visão pessoal, particular, subjetiva do cronista ante um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. É uma produção curta, apressada (geralmente o cronista escreve para o jornal alguns dias da semana, ou tem uma coluna diária), redigida numa linguagem descompromissada, coloquial, muito próxima do leitor. Quase sempre explora o humor; mas também trata de questões sérias por meio de uma aparente conversa-fiada. Noutras, despreziosamente faz poesia da coisa mais banal e insignificante. Registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia; o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente que vai muito além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, o sinal de vida que diariamente deixamos escapar.

Segundo Cândido, 1992: “A *Crônica* é um gênero textual oriundo da história e da literatura.”

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA: PRIMEIRA CRÔNICA ESCRITA NO BRASIL

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até a outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos.

De ponta a ponta, é toda praia Parma, muito chã e muito formosa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro: nem lho vimos. Porém, a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

Anexo 6

Gênero Textual: Artigo de Opinião / Redação de Vestibular

Bom mesmo é “ficar”

A melhor maneira de se manter um relacionamento a dois é apenas “ficando”, pois ficar com alguém é algo às vezes inesperado e portanto mais prazeroso. O descompromisso mantido pela própria palavra “ficar” é também muito atraente.

Na maior parte das vezes, “ficar” com alguém é algo tão surpreendente, que proporciona tantas “descobertas” que os relacionamentos nunca ficam repetitivos; pelo contrário, sempre se tornam em momentos agradáveis vivenciados pelos dois.

O descompromisso que a palavra “ficar” mantém, torna o relacionamento entre duas pessoas mais instável e, portanto, longe dos conflitos e da monotonia de um relacionamento mais sério.

O prazer inesperado, a descoberta e o descompromisso fazem com que a melhor maneira de se relacionar com alguém é apenas “ficando”.

(*Redação de Vestibular – autor desconhecido*)

Anexo 7

Gênero Textual: Artigo de Opinião / Redação de Vestibular**Ficar e namorar estão em alta**

Nos tempos atuais discute-se muito a questão do ficar ou do namorar. Muitas pessoas só ficam, outras só namoram, daí surgirem as discussões sobre o assunto.

As pessoas que só ficam e não querem namorar estão perdendo a chance de conhecer melhor novas pessoas, de passarem a gostar de outras pessoas e de viverem um relacionamento a dois. Sei que ficar é bom, mas certas pessoas que dizem que namorar é ruim, sem ainda ter experimentado.

Outras pessoas que preferem apenas namorar e se recusam a ficar também estão perdendo muito, pois perdem a oportunidade de diversão, de curtidão, que é muito boa. Namorar é bom, mas é melhor depois de várias ficadas.

Diante disso, é melhor unir o ficar e o namorar, pois você terá mais experiência e também estará preparado para um relacionamento a dois.

(Redação de Vestibular – autor desconhecido)

Anexo 8

Gênero Textual: Redação de Vestibular / Artigo de Opinião**“Ficar” pode ser fatal**

A realidade é essa: a vida de uma pessoa pode ser decidida em apenas uma noite. Reportagens feitas com adolescentes mostram como é grande o número de jovens que preferem ficar, a namorar.

No clima envolvente das festas noturnas, pessoas que nunca haviam se cruzado antes, terminam a noite em motéis ou em lugares propícios a uma maior intimidade sem, na maioria dos casos, usarem a consciência preservativa. Diante dessa situação, existem duas possibilidades bastante reais: uma é a da gravidez imprevista e muitas vezes precoce, e a outra é a da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, as quais, entre elas, pode estar a AIDS.

De acordo com as estatísticas, é crescente o número de jovens grávidas e de pessoas contaminadas por essas doenças, tendo que conviver com isso para o resto da vida, e pensando como seria o hoje se a decisão tomada no ontem tivesse sido mais bem pensada.

Diferente de um simples “ficar”, o namoro gera entre o casal uma maior responsabilidade nas atitudes a serem tomadas; as conseqüências podem ser positivas, como o surgimento de um novo laço familiar, em que o respeito será o condutor da união, além da estabilidade emocional que as pessoas desenvolvem.

Por isso, é importante haver o resgate dos costumes tradicionais, tendo como ordem correta e desejável o conhecimento através da apresentação normal entre as pessoas. Das afinidades surgirá o namoro, e por fim a chegada da decisão do que será melhor para os que estão envolvidos.

(Redação de Vestibular – autor desconhecido)

Anexo 9

Gênero Textual: Artigo de Opinião

Gazeta de Alagoas - 12/07/2008

O espetáculo das algemas

| RONALD MENDONÇA *

Num País onde impera o chamado “Estado de Direito” é natural que conflitos de interesse extrapolem os limites dos tribunais e cheguem às praças e becos. Sob esse holofote colocam-se nesse momento em posições antagônicas, o presidente do STF Gilmar Mendes versus Polícia Federal e o Ministério da Justiça. No centro da disputa, apenas aparentemente, velhos conhecidos do noticiário: um banqueiro, um megainvestidor e um ex-político corrupto, dentre outras raposas. Infelizmente, como soe ocorrer, essa gente não chegou a esquentar o duro colchão do cárcere, beneficiada por decisão jurídica emanada da principal corte do País. Na visão do julgador, hoje não haveria sustentações plausíveis para cercear-se a liberdade dos acusados, a não ser por condenação em juízo.

Há quem interprete que o parecer é fruto de rixa pessoal. É que, ultimamente, doutor Gilmar e alguns dos seus pares sentiram na pele o extravasamento de dados pouco recomendáveis para o currículo de um juiz do STF. Como a fonte dessas informações é atribuída à Polícia Federal, não é de estranhar que Mendes insurja-se com veemência contra a “espetacularização” que a PF vem protagonizando a cada nova ação. Aliás, não se trata de desabafo de um ministro injuriado. Boa parte da opinião pública sente o cheiro forte da autopromoção, para dizer o mínimo. Vozes há que não escondem a suspeita de uso político da organização policial. O fato é que, ao lado de uma atuação elogiável, a PF tem passado a idéia de donos absolutos da verdade com direitos até de condenação prévia. O medo é que esses delirantes superpoderes criem asas e descambem para uma Gestapo ou uma polícia stalinista. Gilmar Mendes é reticente quanto ao uso das algemas. É um tema recorrente a cada nova operação da PF. Para o ministro socialista Tarso Genro, se o meliante do morro é algemado, por que não o contraventor de camisa de seda, se a lei é igual para todos? Diante desse argumento, cabe perguntar: quem oferece mais risco de correr, pegar uma arma do policial e sair atirando, o Fernandinho Beira-Mar ou o Celso Pitta?

Humilhantes, algemas são assunto polêmico quando se trata de gente rica e poderosa, que não oferece resistência, sobretudo na ausência de assassinatos e tráfico de drogas. Golpes em bolsas de valores, safadezas nas transações comerciais, tudo isso é visto pelo povão como “roubos limpos”, sem violência física. Daí, talvez, a repulsa pelas temidas argolas.

(*) É médico e professor da Ufal.

Anexo 10

Gênero Textual: Artigo de Opinião

PENA DE MORTE: A Favor ou Contra?

Com a atual escalada da violência no mundo e também nas nossas cidades, a pena de morte volta a ser discutida, o que nos obriga a tomar um posicionamento firme contra essa medida, a despeito de todas as falácias que seus defensores possam disseminar no seio da sociedade.

Os que defendem a pena de morte argumentam que para aqueles criminosos considerados irrecuperáveis não há outra saída, pois não seriam justos os gastos que o Estado despenderia para mantê-los dentro do nosso sistema carcerário. Há também aqueles que a defendem como medida repressiva da criminalidade e, finalmente, há aqueles que afirmam ser a pena de morte uma questão fundamentada na razão, desprezando, assim, qualquer argumento de ordem emocional ou religiosa.

A despeito de parecerem justos os argumentos acima, uma reflexão mais aprofundada se faz necessária, pois a questão não pode ser encarada de uma maneira tão simplista assim. Primeiramente, fica muito difícil definir o que é um “criminoso irrecuperável”, quando temos uma sociedade tão preconceituosa e injusta que, por si só, produtora e reprodutora da violência, em que os recursos dignificadores e reabilitadores do homem são corrompidos e manipulados pela politicagem e pelo poder econômico, levando-nos a prever, indubitavelmente, que “irrecuperáveis” serão sempre aqueles que são desfavorecidos e oprimidos pela própria condição social.

Por outro lado, mesmo considerando a aplicação da pena de morte como medida repressiva, deparamo-nos com os exemplos dados pelos países que já a adotam oficialmente, onde a criminalidade, em vez de diminuir, assume, cada vez mais proporções assustadoras, como é o caso de dos Estados Unidos da América.

Concluimos, finalmente, que um crime não corrige outro. A violência não pode ser combatida com medidas igualmente violentas e desumanas, pois a lei não deve ser aplicada para tirar, institucionalmente, a vida das pessoas. O ser humano e a sociedade devem fazer um esforço para

encontrar medidas contra a criminalidade que nos tornem mais evoluídos humanamente, buscando, corajosamente, as verdadeiras causas dos comportamentos considerados perniciosos à sociedade, a fim de que possamos legar às futuras gerações um exemplo de esforço substancial para a desejada e necessária evolução ética dos grupos sociais, na perspectiva de sua crescente humanização.

Anexo 11

Texto da exposição didática sobre argumentatividade

ARGUMENTATIVIDADE NA LINGUAGEM

Sentido restrito: Corresponde a uma organização textual que tem por finalidade específica convencer ou persuadir o interlocutor a respeito de alguma ideia ou comportamento.

(...) todo uso da linguagem é argumentativo, pois estabelece uma interação com o outro, uma relação de fazer social. E toda linguagem é, assim, um processo sempre em movimento.

Somos seres argumentativos porque objetivamos algo com o uso da linguagem.

No texto argumentativo, mais especificamente, chamamos essas estratégias de argumentos. Todos os argumentos de um texto devem conduzir a um único objetivo, ou a objetivos integrados e compatíveis entre si.

ESTRUTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA

A tese constitui a ideia principal para a qual um texto pretende adesão do leitor/ ouvinte: é o objetivo de convencimento do leitor/ ouvinte.

Os **argumentos** (motivos/ razões) – São os motivos, as razões utilizadas para convencer o leitor da validade da tese.

- Que *apelo* faz ao interlocutor?

TIPOS DE ARGUMENTO

- **Argumentos baseados no senso comum, ou no consenso** – São verdades aceitas culturalmente, sem necessidade de comprovação, pois dependem muito da aceitação e do reconhecimento dos interlocutores. Argumentos de senso comum, ou baseados em experiências conhecidas, são, geralmente, usados em conjunto com outros tipos de argumentos que podem reforçá-los, torná-los menos questionáveis.

- **Argumentos baseados em provas concretas-** Recorrem a cifras, estatísticas, fatos históricos; dão à argumentação uma maior sensação maior de confiabilidade, de veracidade. Por isso, são muito empregados em textos acadêmicos e científicos ou em qualquer situação em que se pretende fazer o interlocutor acreditar com mais facilidade.

- **Argumentos de autoridade-** Recorre a fontes de informação renomadas, como autores, livros, revistas especializadas; para demonstrar a veracidade da tese. Este é um dos tipos de argumentos mais encontrados em livros didáticos e/ou em textos científicos.

- **Argumentação na lógica** - Construir um argumento, estabelecendo relações lógicas, apelando para o raciocínio, costuma conferir ao texto consistência argumentativa, pois, pelo raciocínio, é difícil ao leitor contestar às provas. Mas, por outro lado, é importante que o raciocínio proposto esteja correto, para não provocar o efeito oposto: o de incluir no próprio texto a falsidade da argumentação.

- **Argumentos por raciocínio lógico-** Como diz o nome – São argumentos que resultam de relações lógicas. Os mais comuns são os *de causa e consequência* e os *de condição*.

Fonte:

BRASIL. GESTAR II- Língua Portuguesa. *In: Caderno de Teoria e Prática- TP6: Leitura e processos de escrita II*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Anexo 12

Gênero Textual: Artigo de Opinião**Formação acadêmica e científica**| **Roberta Cajueiro ***

A produção científica é de fundamental importância para a formação acadêmica. Sem dúvida isto já é de conhecimento de todos e faz parte da exigência curricular que disciplinas ofereçam o suporte necessário para que o aluno desenvolva tal habilidade. Para que se possa produzir ciência é necessário que se pense cientificamente durante o processo acadêmico e que as disciplinas da grade curricular estimulem a pesquisa e a curiosidade. Os professores têm a responsabilidade de desafiar os alunos para a busca de respostas às questões científicas.

O que se tem observado atualmente é que as chamadas “pesquisas acadêmicas” não são bem PESQUISAS. Os alunos estão acostumados, graças aos recursos da informática, a se limitarem e a quase não pensarem mais. É possível encontrar na Internet textos e até trabalhos prontos sobre todas as áreas do conhecimento e às vezes o professor não se alerta para isso ou não quer se dar ao trabalho de acompanhar a produção dele e a investigá-lo quanto à originalidade e referências. Desde a educação básica, os alunos se deparam com a exigência pelos professores de produzir algum tipo de trabalho, seja ele individual, em dupla ou em grupo. O que poucas vezes é feito pelo professor, é fornecer material de consulta para os alunos ou o acesso para se alcançar o material. Quando isso ocorre, dificulta ao aluno fazer cópias explícitas do documento, já que o professor conhece o material indicado.

A gravidade hoje em dia é a comercialização dos trabalhos acadêmicos. A procura por trabalhos prontos favorece à preguiça e à má qualidade da formação acadêmica. É impressionante a quantidade de trabalhos plagiados ou comprados nas universidades e centros universitários. Até trabalhos (re) aproveitados de colegas ou familiares que estudam em outros períodos ou cursos! Quando não ocorre isso, os trabalhos se apresentam desorganizados e não planejados, como numa colagem aleatória de um ou vários sites consultados, buscados, procurados, mas não PESQUISADOS.

A Pesquisa necessariamente não é um trabalho digitado, impresso e entregue ao professor com uma encadernação bem “bonitinha”, como se fosse um livro recheado de páginas que, usualmente, não foram desenvolvidas pelos alunos. Quando desenvolve uma PESQUISA, o aluno passa por vários processos que vão desde a escolha do tema a critérios exigidos pelo professor na apresentação desse trabalho. O professor deve determinar as regras.

(*) É professora de Metodologia Científica - CCET/FEJAL.

Gazeta de Alagoas, 09/02/2006.

Anexo 13

PROCEDIMENTOS À ETAPA DE REVISÃO E EDIÇÃO TEXTUAL**1- REVISÃO TEXTUAL**

1.1- Frases de avaliação:

- As pessoas não vão entender por que isto é importante;
- As pessoas podem não acreditar nisso;
- As pessoas não vão se interessar muito por esta parte;
- Eu acho que poderia dizer isto de forma mais clara;

- As pessoas vão se interessar por esta parte;
- Isto está bom;
- Esta é uma frase útil;
- Estou fugindo do assunto principal;
- Isto não soa bem.

1.2- Frases diretivas:

- Vou deixar assim mesmo;
- Vou dar um exemplo;
- Vou tirar essa parte ao texto;
- Vou escrever esta parte de outra forma;
- Vou dizer mais coisas sobre o texto;
- Vou escrever com outras palavras.

2- EDIÇÃO TEXTUAL






- O texto faz sentido? (Coerência)
- Ortografia;
- Pontuação: pontos, pontos de interrogação, vírgulas, pontos de exclamação, aspas ou travessões.
- Parágrafos;
- Letras maiúsculas;
- Palavras excessivas;
- Pontos fortes e carências;
- Coesão e Coerência Textuais.









Fonte:

BRASIL. GESTAR II- Língua Portuguesa. *In: Caderno de Teoria e Prática- TP6: Leitura e processos de escrita II*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p.130-131.

Anexo 14

TABELAS CONVERSIVAS À REVISÃO/ EDIÇÃO TEXTUAL

Legenda:	Aspectos do texto para a revisão:
	Observe se as ideias estão relacionadas entre si.
	Observe se as ideias apresentadas têm início, meio e fim.
	Observe se o título combina com o parágrafo.
	Observe a ausência de título.
	Observe se a(s) palavra(s) escolhida(s) no texto está (ão) adequada(s) ou deve(m) ser substituída(s) por outras.

Legenda:	Aspectos do texto para a revisão:
	Verifique número (plural e singular), no gênero (feminino e masculino), na pessoa e no tempo verbal.
	Verifique a grafia da palavra.
	Observe a margem do papel.
	Verifique a concordância nominal e/ou verbal.
	Verifique a separação silábica.
	Verifique a pontuação.
	Verifique a acentuação.
	Verifique a ligação entre os períodos.

Anexo 15

Gênero Textual: Artigo de Opinião

31/12/2008 – Jornal EL PAÍS

Obama e 2009

Esta transição pode acabar em decepção, devido às altas expectativas diante do novo presidente americano

M. Á. Bastenier

Ano de transição, 2009, sim, mas para quê? Ano em que os especialistas afirmam que a crise vai piorar antes de melhorar. E algo assim pode acontecer no panorama político mundial, embora com a salvaguarda de que ninguém pode garantir a melhora.

Parte-se, no entanto, de uma mudança positiva: em 20 de janeiro toma posse um novo presidente norte-americano, que é impossível que mantenha o nível de despropósito do que sai. George W. Bush consentiu que alguns delinquentes da geoestratégia seqüestrassem a presidência, e por isso vai entregar a Barack Obama um planeta com todos os indicadores em números vermelhos.

Mas a opinião pública internacional, e especialmente a européia, que aceita cada vez pior as decepções, já descontou esse alívio e coloca o padrão tão desconsideradamente alto que o primeiro problema do novo presidente será que nenhuma melhora chegará tão depressa nem tão drasticamente para que o mundo se sinta compensado pelo que deixa para trás. Desfazer o emaranhado Bush-Cheney-Wolfowitz-Perle levará tempo. Esta é, por isso, uma lista de convivências em transição para 2009.

Guantánamo. É o primeiro que Obama vai liquidar, mas não se fecha uma prisão que violou todas as leis internacionais como se fosse uma mercearia. Há um plano para fazer isso em

dois anos. Entretanto, o que acontece com todas as masmorras que a CIA tem espalhadas pelo mundo, sobretudo entre os serviços ex-satélites de Moscou?

Iraque. O presidente eleito gostaria de retirar todas as tropas de combate até 2010, e o plano aprovado pelo Parlamento iraquiano fala em fim de 2011. O presidente pode aceitar esse atraso, mas os generais dizem que mesmo a segunda data é prematura. Se todos os veículos que os EUA têm na guerra fossem colocados em fila, formariam uma linha de 20 mil quilômetros, meia circunferência do planeta. E, mais importante, a nova presidência americana está disposta a deixar no Iraque um contingente preventivo de 40 mil soldados ou mais.

Afeganistão. Obama quer recrutar, como no país árabe, uma milícia civil para remediar uma guerra da qual não se vê o fim. Mas se no Iraque foi relativamente fácil pagar um contingente de sunitas, primeiro para que não combatesse o invasor americano, e segundo para que o fizessem contra outros sunitas rebeldes e os terroristas da Al Qaeda, em terra afegã é muito mais difícil distinguir talibã de quem não é.

É um país basicamente rural, diferente do Iraque urbanizado que Saddam Hussein deixou, no qual sem passar pelos chamados senhores da guerra é impossível enquadrar qualquer força e ao mesmo tempo impedir que suas armas acabem no bazar de Peshawar ou se voltem contra quem as forneceu.

Paquistão. O líder democrata disse que levaria a guerra contra o terrorismo à zona de fronteira do Paquistão com o Afeganistão, não se sabe se com o consentimento de Islamabad ou sem ele. Mas o Estado criado especialmente para receber os muçulmanos do subcontinente está para poucos experimentos, enquanto se debate entre seus próprios espasmos terroristas contra um governo que considera fantoche de Washington e contra a Índia, e um extenso apoio intelectual e popular ao fundamentalismo islâmico.

Irã. É possível que o próximo presidente americano faça algum gesto em direção a Teerã - assim como a Havana -, mas de seu colega iraniano, Mahmud Ahmadinejad, dificilmente cabe esperar concessões, porque o Irã, que é o grande beneficiário da guerra do Golfo, só está interessado em que o deixem manipular o átomo à vontade, o que Obama não pode admitir.

Oriente Médio. Todo autêntico avanço de negociação deveria passar por um giro radical dos EUA, que lhe permita se apresentar como mediador entre israelenses e palestinos, o que levaria à provável aprovação, conjuntamente com a UE, de sanções econômicas contra o ocupante.

Isso é verossímil, quaisquer que sejam as melhores intenções do futuro presidente? Seu ensurdecido silêncio diante do massacre de Gaza é cautela, imparcialidade ou pânico? Israel poupou ao presidente democrata a invasão antecipando-a, mas também o avisa de que sua vitória militar não é negociável.

Barack Obama não foi nomeado presidente de Lesoto, mas dos EUA, que continuam sendo o único ator universal, com todo o seu investimento estratégico e compromissos internacionais, e por isso essa transição bem pode acabar sendo a do desencanto, devido às altíssimas expectativas que o afro-americano não pôde ou não quis moderar.

Tradução: Luiz Roberto Mendes Gonçalves - **Visite o site do Jornal El País** – Espanha

Anexo 16

Gênero: Artigo de Opinião

MÃOS AO ALTO

JOSIAS DE SOUZA

São Paulo – À medida que vamos penetrando no caos, as coisas vão ficando mais claras: está mesmo sobrando gente no Brasil.

Gente miserável e incorrigível. Sem opção, esse pessoal vive às voltas com sua diversão predileta: o sexo.

Enquanto você lê esta frase, ventres abjetos cospem no ambiente um tipo “irreciclável” de lixo pós-industrial: seres humanos.

Desenvolveram-se no Brasil várias técnicas de extermínio: massacres, chacinas, balas perdidas, fome crônica, desnutrição, suspensão de entrega de cesta básica, desvio de merenda escolar... Mas o miserável teima em conspirar contra a modernização liberal. Ele se reproduz em quantidades épicas.

Um velho torno, quando substituído por mecanismos mais modernos e lucrativos, conforma-se. O miserável revolta-se. Embora já não tenha nenhuma utilidade, ele se reproduz aos milhões. Faz-se notar na marra.

O miserável entope o mercado com seus semelhantes. É como se legiões de bebês obsoletos, recém-saídos do útero da exclusão, gritassem para os bem-nascidos: “Vocês não vão conseguir nos ignorar. Estaremos em toda parte: debaixo do viaduto, no semáforo, na saída do restaurante...”

Até há bem pouco, graças à utopia da mobilidade social, a choldra se contentava em encenar o papel de multidão sem rosto. Agora, como que cansado de esperar por uma deixa que nunca chega, o miserável surpreende a platéia, invadindo a cena.

Os miseráveis já não cabem nos depósitos que criamos para armazená-los. Superlotadas, as jaulas transbordam. Mais de mil menores infratores vazaram da Febem nas últimas semanas. Eles inundam de pânico dionisíaco as ruas de São Paulo. Agem como se quisessem promover a distribuição de renda na porrada.

A crise brasileira está migrando rapidamente da fase do “me dá uma esmola” para o período do “isto é um assalto”.

(Folha de S. Paulo, 27/09/1999)

Anexo 18

Artigo de Opinião:

Dando a volta por cima

Famílias problemáticas infligem considerável dano, mas as pessoas resistentes sentem-se desafiadas e respondem a elas criativamente

Cibele Ruas

[...] Algumas pessoas são resistentes, aparam os golpes da vida; outras simplesmente desabam. Não adianta ser duro como aço: o impacto pode ser pior. É necessária alguma elasticidade, suficiente para absorver golpe, mas é preciso recuperar o equilíbrio. Resiliência é o nome técnico para a capacidade de absorção do choque e recuperação da forma original.

Que golpes? Famílias disfuncionais, divórcio, viuvez, perda de filhos, desemprego, problemas financeiros, violências sofridas, mudança de cidade, ou de país – há muita coisa que pode nos atingir e abalar. Não há como evitar os percalços da vida.

Nossa força pessoal é intimamente relacionada com a autoconfiança: quanto mais psicologicamente estáveis, mais resistentes seremos às tensões. [...]

A resiliência é como se fosse um músculo psíquico, que pode e deve ser exercitado. Mas é melhor encará-la como arte – a arte de bem viver: as pessoas fortes não se deixam limitar pelas adversidades; estabelecem metas que vão sempre um pouco mais além, na certeza de que os tempos ruins são passageiros. [...]

Há uma verdadeira indústria de vítimas, que tende a fazer que as pessoas se digladiem com traumas durante toda a vida: as fraquezas passam a ser nutridas a pão-de-ló. Na verdade, somos consideravelmente fortes, embora possamos não saber disto, e é esta força interior que devemos buscar.

O marco principal das pesquisas sobre a resiliência em condições de risco (pobreza, abusos físicos, alcoolismo na família, etc.) foi da psicóloga Emmy Werner, Ph.D., da Universidade de Nebraska. Ela constatou que um terço das crianças estudadas, que foram acompanhadas durante duas ou três décadas, não foi afetado por suas péssimas condições de vida. Nos outros dois terços, muitas tiveram problemas na adolescência, em geral envolvendo comportamentos anti-sociais (pequenos roubos, participação em gangues, distúrbios do comportamento, etc.). No entanto, aos 30

ou 40 anos, grande parte dessas pessoas se regenerou, determinada a não repetir a história de fracasso de seus pais.

Famílias problemáticas infligem considerável dano, mas as pessoas resistentes sentem-se desafiadas por esses problemas e respondem a eles ativa e criativamente – essa atitude se incorpora à sua personalidade, aumentando-lhes a força íntima. [...]

Pessoas que sobreviveram às situações de risco em geral não fizeram todo o trabalho sozinhas: um dos pontos cardeais da pesquisa mostra que, não tendo apoio familiar, procuraram e receberam ajuda de professores, vizinhos, pais de amigos, parentes, ou de profissionais, como orientadores escolares ou psicólogos.

Encontro, Belo Horizonte, Fevereiro de 2006. (Fragmento)

Discussão:

Esse artigo, publicado na revista **Encontro**, registra as opiniões e os sentimentos pessoais da autora no relato de um fato bem real: a capacidade que certas pessoas têm de resistir às adversidades com firmeza e criatividade.

No título *Dando a volta por cima* e no destaque *Famílias problemáticas infligem considerável dano, mas as pessoas resistentes sentem-se desafiadas e respondem a elas criativamente*, antecipa-se o tema que será abordado no artigo: a possibilidade de absorver os golpes da vida e recuperar o equilíbrio de forma gradativa. Esse tema é apresentado no primeiro parágrafo do texto, que constitui a **introdução** do artigo.

No **desenvolvimento**, que representa a maior parte do texto, a autora vai expondo suas opiniões e os argumentos em defesa de suas ideias, procurando deixar claro para o leitor o seu ponto de vista.

Segundo a narradora, as pessoas em geral podem ser muito fortes, principalmente se tiverem autoconfiança e lembrarem que os problemas logo passam. Ela refere-se também a uma pesquisa cujo resultado confirmou o fato de que pessoas cujas famílias são problemáticas muitas vezes reagem de forma positiva e superam as dificuldades.

Ao expor seus argumentos em defesa de um ponto de vista ou dar opiniões sobre um assunto e registrar sua assinatura, a autora criou um texto jornalístico que constitui um exemplo de **artigo de opinião**, também chamado **artigo opinativo** ou simplesmente **artigo**. É possível notar ainda certo envolvimento emocional na exposição do ponto de vista. “Não adianta ser duro como aço: o impacto pode ser pior”, o que faz concluir que, na opinião dela, a questão enfocada exige um comportamento equilibrado das pessoas e é de grande relevância.

Na **conclusão**, no último parágrafo, a autora expõe sua opinião final: muitas pessoas necessitam de apoio para vencer os desafios que a vida lhes impõe.

Artigo de opinião é um gênero textual que pertence ao âmbito jornalístico e se caracteriza pela exposição de um ponto de vista sobre determinado assunto.

Fonte:

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de redação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006, p.183-184.

Anexo 19

Exercício de aplicação

- Teste Cloze 1-

SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS

No Brasil, hoje em dia, revistas como *Caras* e *Istoé Gente*, que nos informam sobre a vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa dessas novelas das oito, da Globo. Entretanto, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens em se ser famoso. De fato, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas.

Na minha opinião, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. Como se sabe, a maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas

maravilhosas e carros de luxo. Além disso, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países, hospedam-se em hotéis esplendorosos.

Por outro lado, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. Como consequência, é muito difícil para as chamadas celebridades terem uma vida privada normal. Ademais, pessoas famosas também são alvo de todo tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon. Por isso, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum.

Para concluir, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.

- Teste Cloze 1-

SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS

No Brasil, _____, revistas como *Caras* e *Istoé Gente*, que nos informam sobre a
(1)
vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado
nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa
dessas novelas das oito, da Globo. _____, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens
(2)
em se ser famoso. _____, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas.
(3)
_____, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida
(4)
que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. _____, a
(5)
maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas
maravilhosas e carros de luxo. _____, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países,
(6)
hospedam-se em hotéis esplendorosos.
_____, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à
(7)
rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. _____, é muito difícil para as chamadas
(8)
celebridades terem uma vida privada normal. _____, pessoas famosas também são alvo de todo
(9)
tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon.
_____, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em
(10)
lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum.
_____, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é
(11)
famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.

BANCO DE PALAVRAS:

Para concluir - Como consequência - Ademais - Como se sabe - Além disso - Por outro lado - De fato - Na minha opinião - Hoje em dia - Por isso - Entretanto

Anexo 20

Texto da exposição didática sobre conjunção ou conector interfrasal

Conjunção/ Conector Interfrasal

É a palavra que liga orações basicamente, estabelecendo entre elas alguma relação (subordinação ou coordenação). As conjunções classificam-se em:

Coordenativas - Sendo aquelas que ligam duas orações independentes (coordenadas), ou dois termos que exercem a mesma função sintática dentro da oração. Apresentam cinco tipos:

- **Aditivas** (adição): e, nem, mas também, como também, bem como, mas ainda;
- **Adversativas** (adversidade, oposição): mas, porém, todavia, contudo, antes (= pelo contrário), não obstante, apesar disso;
- **Alternativas** (alternância, exclusão, escolha): ou, ou ... ou, ora ... ora, quer ... quer;
- **Conclusivas** (conclusão): logo, portanto, pois (depois do verbo), por conseguinte, por isso;
- **Explicativas** (justificação): - pois (antes do verbo), porque, que, porquanto.

Subordinativas – Sendo aquelas que ligam duas orações dependentes, subordinando uma à outra. Apresentam dez tipos:

- **Causais**: porque, visto que, já que, uma vez que, como, desde que;
- **Comparativas**: como, (tal) qual, assim como, (tanto) quanto, (mais ou menos) que;
- **Condicionais**: se, caso, contanto que, desde que, salvo se, sem que (= se não), a menos que;
- **Consecutivas** (conseqüência, resultado, efeito): que (precedido de tal, tanto, tão etc. - indicadores de intensidade), de modo que, de maneira que, de sorte que, de maneira que, sem que;
- **Conformativas** (conformidade, adequação): conforme, segundo, consoante, como;
- **Concessivas**: embora, conquanto, posto que, por muito que, se bem que, ainda que, mesmo que;
- **Temporais**: quando, enquanto, logo que, desde que, assim que, mal (= logo que), até que;
- **Finais** - a fim de que, para que, que;
- **Proporcionais**: à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais (tanto menos);
- **Integrantes** - que, se.

As conjunções integrantes introduzem as orações subordinadas substantivas, enquanto as demais iniciam orações subordinadas adverbiais. Muitas vezes a função de interligar orações é desempenhada por locuções conjuntivas, advérbios ou pronomes.

Anexo 21

Texto didático sobre o Artigo de Opinião

O ARTIGO DE OPINIÃO E SEUS ELEMENTOS ARTICULADORES²⁰

Discutimos, até aqui, alguns aspectos do texto de opinião, a partir da identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e os tipos de argumentos. Esses elementos estão relacionados entre si, ao longo do artigo de opinião, por **elementos articuladores**. Estes podem aparecer em uma única oração que apresente ideias complementares ou contraditórias. É possível também encontrá-los em frases ou em parágrafos diferentes.

Observe os exemplos abaixo e identifique a relação semântica estabelecida entre esses elementos:

- 1- Devemos ajudar nossos pais, **pois, sem dúvida**, a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
- 2- As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida, **mas** cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
- 3- O fumo faz mal à saúde. **Portanto**, as pessoas deveriam parar de fumar.
- 4- A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta. **Assim**, é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
- 5- A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue. **Além disso**, é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
- 6- Se o desmatamento não diminuir, **é provável** que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
- 7- É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comum a idade, **pois dessa forma** a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
- 8- A pena de morte não é solução para a criminalidade. **Primeiramente**, está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adoraram.
- 9- A pena de morte não é solução para a criminalidade. **Em segundo lugar**, porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
- 10- A pena de morte não é solução para a criminalidade. **Finalmente**, não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

ELEMENTOS ARTICULADORES

USO	EXPRESSÕES
TOMADA DE POSIÇÃO	Do meu ponto de vista/ na minha opinião/ pensamos que/ pessoalmente acho
INDICAÇÃO DE CERTEZA	Sem dúvida/ está claro que/ com certeza/ é indiscutível
INDICAÇÃO DE PROBABILIDADE	Provavelmente/ me parece que/ ao que tudo indica/ é possível que
RELAÇÃO DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA	Porque/ pois/ então/ logo/ portanto/ consequentemente
ACRÉSCIMO DE ARGUMENTOS	Além disso/ também/ ademais
INDICAÇÃO DE RESTRIÇÃO	Mas/ porém/ todavia/ contudo/ entretanto/ apesar de/ não obstante
ORGANIZAÇÃO GERAL DO TEXTO	Inicialmente/ primeiramente/ em segundo lugar/ por um lado/ por outro lado/ por fim

²⁰- Adaptado pelo pesquisador com base em: ELIANA, Gagliardi. AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: fundação Itaú Social. Brasília, DF: MEC, 2008, p.41-42.

INTRODUÇÃO DE CONCLUSÃO	Assim/ finalmente/ para finalizar/ concluindo/ enfim/ em resumo
-------------------------	---

Anexo 22

Texto da exposição didática sobre as estratégias e os recursos linguísticos da argumentação

CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA

Seja ela oral ou escrita, a **argumentação** (grifo nosso) exige domínio de técnicas diversas (procura de ideias - organização - necessidade de justificação - consideração da tese oposta - valorização estilística do apresentar de maneira exaustiva. No entanto, quem precisar escrever ou falar em público provavelmente estará achando que a aplicação dos conselhos aqui dados é um desafio difícil de vencer. Só podemos concordar; parece, de fato, que o mais difícil é integrar os procedimentos pessoais, que todos consideram espontâneos, nesses procedimentos de organização e expressão, sentidos então como uma coibição. Essa contradição é ainda mais clara nas argumentações orais, durante debates, por exemplo, quando é preciso mobilidade, expressão e apresentação mais adequadas ao conteúdo que se deseje transmitir.

Nesse caso, o locutor corre o risco de ficar em estado de sobrecarga cognitiva, ou seja, de ter de gerir simultaneamente um número excessivo de parâmetros de forma e fundo, para ser eficaz. Portanto, é imprescindível o treinamento, e essa é a razão de ser das partes intituladas "trabalhos dirigidos".

Mas restam dois pontos em suspenso:

- Como ter certeza de que nada de primordial foi esquecido no desenvolvimento argumentativo e na enunciação das palavras?
- Como memorizar o conteúdo essencial aqui exposto, que só se tornará realmente útil se deixar de ser um saber para se tornar um saber-fazer?

Assim, para enaltecermos este estudo, propomos uma análise das principais fórmulas que é preciso dominar, bem como um quadro analítico relativamente pormenorizado, que poderá servir ao mesmo tempo como lembrança e guia de avaliação.

MEMORIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS FÓRMULAS ÚTEIS À ARGUMENTAÇÃO

1- GESTÃO DE EXEMPLOS - Por exemplo, assim, em especial, é o que ocorre com, o exemplo mais significativo é...

- Esse exemplo, essa situação, essa constatação... mostra, demonstra, ilustra, prova que...

2- APRESENTAÇÃO DE IDÉIAS ALHEIAS OU CONTRÁRIAS- Fulano alega, afirma, considera, acredita, supõe que...

- Segundo, de acordo com, a crer-se em Fulano...

- X é preconceito, erro, idéia preconcebida, inverdade, interpretação, alegação sem fundamento...

3- MODALIZAÇÃO- É certo, seguro indubitável, incontestável, irrefutável, evidente... que, estou seguro, estou certo, estou convencido... de que; tenho a convicção, a certeza... de que; não há dúvida (alguma) de que...

- É impossível, indiscutível, incontestável que...; não se poderia admitir, acreditar, considerar que...

- Parece-me, é provável, verossímil que...; há fortes indícios de que...; por certo, decerto, provavelmente...

- Parece-me pouco provável, improvável, pouco verossímil que...; há pouquíssimas probabilidades de que, seria surpreendente, eu me surpreenderia se...

- É possível, não é impossível, não se pode excluir, poderia ser que...

4-VALORIZAÇÃO DE UMA IDEIA- Principalmente, sobretudo, essencialmente, prioritariamente, acima de tudo...

- É essencial, primordial, importante, crucial notar que...

5- RESUMO – REFORMULAÇÃO- Em suma, em resumo, em poucas palavras, de fato, com efeito...

- Em outros termos, em outras palavras, ou seja, isto é, ou melhor...

6- REFUTAÇÃO TOTAL- Não é verdade, é absolutamente falso acreditar, não se pode aceitar, não é de crer, não é razoável, não é justo... dizer que...

7- CONCESSÃO- É possível, pode ser, não é falso dizer, cabe reconhecer, é inegável que..., deve-se admitir, não se pode negar, reconheço, admito que...

8- ATENUAÇÃO- Não se pode chegar a ponto de afirmar, seria exagerado dizer que, a situação não está tão definida para se acreditar, é difícil ser tão categórico, essa concepção simplifica demais a realidade...

- Não se trata propriamente de, não se trata exatamente de, é simplesmente questão de...

- Essa observação é totalmente desproporcional à situação real, esses exemplos são pouco numerosos, esses números não são representativos do conjunto da realidade, os inconvenientes são muito menos numerosos do que acreditam alguns...

9- O CONTRA – ATAQUE- Esse exemplo - ao contrário - não provará..., afirmar tal idéia não será (implicitamente) reconhecer..., tal raciocínio constitui a prova cabal de que...

- Na verdade, a resposta que se pode dar..., a realidade é que..., é importante observar que...

10- DEMARCAÇÃO- Duas soluções possíveis, três obstáculos..., por várias razões...

11- ADIÇÃO- - Para começar, primeiramente, em primeiro lugar, assim também, ademais, além disso, outrossim, aliás, acresce-se que, em segundo lugar, em terceiro lugar, por um lado... por outro lado, não só... mas também, quanto a, no que diz respeito à, por fim, finalmente, enfim...

- De mesmo modo que, sem contar que, bem como...

- Além de, assim como, ademais de...

- Acrescente-se que...

12- CAUSA- De fato, com efeito, isto porque...

- Porque, devido a, visto que, uma vez que, já que, principalmente porque, mesmo porque, a pretexto de...

- Não é porque, não é por, não que... mas (porque)...

- Por causa de, em razão de, em nome de, em consequência de, sob o efeito de, à força de, graças a, por falta de...

- Resultar de, ser decorrente de, depender de, decorrer de, provir de, ser da alçada de...

- Explicação, motivo, razão, origem, fonte...

13- A CONSEQUÊNCIA- Logo, portanto por conseguinte, em consequência, por isso, por essa razão, por esse motivo, assim...

- De (tal) maneira que, de (tal) modo que, a ponto de, tão... que, tanto... que, suficiente... para que, demais... para que...

- A ponto de;

- Implicar, acarretar, provocar, induzir, causar, produzir, suscitar, incitar a, levar a, carretar...

- Efeito, impacto, incidência, repercussão, resultado, fruto, sequela...

14- FINALIDADE- Para que, a fim de que, somente para, para não...

- Para, a fim de, com o fito de, no intuito de, com a intenção de...

- Visar (a), tender a, objetivar, ter em vista, ter em mira...

- Finalidade, fim, intenção, intuito, objetivo, projeto...

15- OPOSIÇÃO-CONCESSÃO- Contudo, no entanto, entretanto, todavia, não obstante, em contrapartida, em compensação, inversamente, ao contrário...

- Enquanto, ao passo que, em vez de, se, embora, ainda que, mesmo que...

- Seja(m) qual (ais) for(em)..., por mais... que, por mais que...

- Apesar de, a despeito de, em vez de, ao invés de, a menos que...

- Antagonismo, antinomia, conflito, contradição, contraste, desacordo, diferença, discordância, incompatibilidade...

16- HIPÓTESE-CONDIÇÃO- Se, supondo-se que, admitindo-se que, com a condição de que, no caso de...

- Caso, desde que, contanto que...

17- APELO AO RECEPTOR, BOA-FÉ E PETIÇÃO DE PRINCÍPIO- O Senhor / a senhora / você... etc. não ignora, todos sabemos que, todos estão convencidos de que...

- Bem no fundo, em meu foro íntimo, minha impressão mais profunda, estou sinceramente convencido de que, peço-lhes que acreditem...

- É normal, todos sabem, é evidente que...

Fonte:

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar:** com exercícios corrigidos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008, p.263-268.

Exercício de aplicação

USO DE CONECTORES INTERFRASAIS

Complete os parágrafos abaixo empregando corretamente os conectores. Verifique, primeiramente, os tipos de relação semântica existentes.

1- _____ a cidade fosse muito atrasada, alguns moradores sabiam que muitas falcatruas ocorriam na Prefeitura, _____ ninguém se atrevia a denunciá-las _____ os filhos do prefeito viviam ameaçando a todos. _____ muitos fazendeiros da região também se aproveitavam da situação, _____ sempre conseguiam benefícios para melhorar as suas fazendas.

2- Tudo foi feito _____ o médico mandou. O paciente já apresenta algumas melhoras; _____, o tratamento está funcionando e _____ a febre baixar, vamos suspender os antibióticos _____ eles são altamente tóxicos.

3- _____ as coisas estavam correndo bem, Sílvia achou que podia marcar o dia do seu casamento. _____, algumas providências precisavam ser tomadas _____ que tudo ficasse perfeito. _____, ela resolveu telefonar ao seu Tio João, que era dono de uma gráfica, _____ de lhe pedir os convites como presente de casamento. O Tio João, _____ de ser muito sovina, concordou em dar os convites. _____ ainda faltava o buquê. Sílvia lembrou-se da sua madrinha que morava em Recife. Ela era uma mulher rica; _____ não iria lhe negar essa ajuda.

4- _____ não gostando muito da Madalena, eu decidi presenteá-la. _____ eu tiver dinheiro, eu vou comprar um anel de prata, _____ eu sei que ela gosta muito de se enfeitar.

5- Não lhe chatearei mais, _____ você me explique tudo direitinho. _____ de você ter contado uma história muito bonita, algumas coisas ainda estão confusas na minha cabeça; _____, trate logo de me dizer onde você arranhou aquela marca de batom na sua camisa.

6- Meu irmão resolveu fazer uma pós-graduação nos Estados Unidos. _____ ele fala bem o inglês. E, _____ aos testes que ele terá de fazer, ele tem estudado bastante ultimamente. _____ de obter a bolsa de estudos que ele pretende, suas notas têm que ser muito altas, _____ a concorrência é muito grande.

Anexo 24

Exercício de aplicação

MAIS EXERCÍCIOS SOBRE O USO DOS CONECTORES:

I – Junte as orações dadas para formar períodos compostos, empregando corretamente os conectores. Verifique os tipos de relação existentes entre as orações:

- 1- As fraudes eleitorais ainda acontecem. Há muitos esquemas contra esse tipo de crime.
- 2- Jaime voltou do trabalho. Jaime foi buscar os meninos na escola.
- 3- Meu primo comprou um buquê de rosas. Meu primo queria agradar a noiva.
- 4- Ela estava muito resfriada. Ela foi trabalhar. Ela tinha muito serviço acumulado.
- 5- A economia do país vai se estabilizar. Os jornais afirmam todo dia.
- 6- O carro está em bom estado de conservação. O preço do carro está razoável.
- 7- Márcia está atrasada. Márcia me telefonou que virá. Vamos esperar mais uns quinze minutos.
- 8- Sílvio é um menino pobre. Sílvio gosta de estudar. Sílvio poderá ser um bom profissional.
- 9- Minha mãe cuidou de todos os detalhes. A festa vai ser muito boa.
- 10- Ela entrou na classe. Eu estava copiando o exercício.
- 11- Sandoval está cuidando do carro. Sandoval quer fazer uma viagem segura.
- 12- Sandra está juntando dinheiro. Sandra quer passar as férias em Fortaleza.
- 13- O técnico deu as instruções. José instalou o equipamento.
- 14- Manuel está preparado. Ele passará no vestibular.

Realização das relações semânticas através dos conectores:

- **Adição:** e, nem, além de, não só... mas também
- **Adversidade/ Concessão:** mas, porém, todavia, entretanto, embora, mesmo, se bem que.
- **Causalidade/ consequência/ conclusão:** porque, como, visto que, devido à(ao), por isso, conseqüentemente, assim sendo, desse modo, portanto, logo, então.
- **Conformidade:** como, segundo, conforme, consoante.
- **Temporalidade:** quando, assim que, logo que, mal.
- **Finalidade ou mediação:** para, para que, a fim de (que)
- **Condicionalidade:** se, caso, contanto que.

Anexo 25

Exercício de aplicação

Exercício I

I- Substitua, no texto abaixo, os conectores empregados por outros passíveis de exprimir a mesma relação:

Sou contra a redução da maioria penal

Renato Roseno²¹

²¹ - Renato Roseno é advogado, coordenador do centro de defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca – Ceará) e da Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced).

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando **porque** as penas que estão previstas em lei, **ou a** aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade. **Mas** é necessário pensar nos porquês da violência, **já que** não há um único tipo de crime.

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. **Então**, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, **mas** o problema só piora. **Por isso**, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas.

O problema **não** está **só** na lei, **mas** na capacidade para aplicá-la.

Sou contra **porque** a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lá** estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. **Mas** reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, **sobretudo**, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Anexo 26

Exercício de aplicação

Teste Cloze 2 – Relações semânticas

A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Hoje em dia, a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; entretanto, há de se reconhecer que ela também é nociva, pois abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entraram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, e envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.

Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dele; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.

Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema não só da violência real, mas também da violência televisiva e virtual nos nossos dias.

Zeni Samotto - Psicóloga

Teste Cloze 2 – Relações semânticas – Aplicação

A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

_____ (1- marcador lógico de temporalidade), a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; _____ (2- marcador lógico de concessão), há de se reconhecer que ela também é nociva, _____ (3- marcador lógico de explicação) abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. _____ (4- marcador lógico de concessão) sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entraram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, _____ (5- marcador lógico de consequência) envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. _____ (6- marcador discursivo de retomada do tópico frasal inicial), esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.

Pelo que tenho lido, ou seja, _____ (7- marcador lógico de conformidade) a maioria dos especialistas em comportamento humano, _____ (8- marcador lógico de explicação) exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dele; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, _____ (9- marcador lógico de conclusão do tópico frasal), que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.

_____ (10- Marcador discursivo de conclusão), resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema _____ (11- marcador lógico de adição – Proposição I) da violência real, _____ (12- marcador lógico de adição – Proposição II) da violência televisiva e virtual nos nossos dias.

Zeni Samotto - Psicóloga

Anexo 27

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO²²

Leia com atenção os textos abaixo. Eles tratam de uma questão que vem sendo muito divulgada pela mídia e discutida em várias instâncias sociais.

Texto I

O Atlas da Exclusão Social no Brasil “traça um perfil da exclusão social a partir de sete indicadores que compõem o índice de exclusão social: pobreza, violência, escolaridade, alfabetização, desigualdade social, emprego formal e concentração de jovens.

Para o professor Marcio Pochmann, ‘as regiões Norte e Nordeste apresentam o indicador da velha exclusão, caracterizada pela ausência ou carência de escolaridade e baixa densidade

²²- Sugestão adaptada por CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa a partir do seguinte referencial bibliográfico: ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p.335-336.

populacional, enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentam outro tipo de exclusão que é a violência e onde a melhor escolaridade não significa a garantia de emprego’.

Segundo os dados pesquisados, 25% dos brasileiros vivem em condições precárias, e 42% dos municípios do país possuem altos índices de exclusão social. Apenas 200 cidades, 3,6% do total, possuem algum padrão adequado de atendimento social e representam 25% da população nacional”.

Portal do MEC.

Texto II

De modo amplo, exclusão social pode ser encarada como um processo sócio-histórico caracterizado pelo calcamento de grupos sociais ou pessoas, em todas as instâncias da vida social, com profundo impacto na pessoa humana, em sua individualidade.

Tecnicamente falando, pessoas ou grupos sociais sempre são, de uma maneira ou outra, excluídos de ambientes, situações ou instâncias. Exclusão é “estar fora”, à margem, sem possibilidade de participação, seja na vida social como um todo, seja em algum de seus aspectos.

Outro conceito de exclusão social aplicável à realidade de uma sociedade capitalista é que “excluídos são todas as pessoas que não participam dos mercados de bens materiais ou culturais”.

XIBERAS, Martine.

Texto III

Em termos dialéticos, é um processo complexo e multifacetado (polissêmico), dotado de contornos materiais, políticos, relacionais e subjetivos. Não é uma falha, uma característica do processo capitalista, ou de outro regime político-ideológico: a exclusão é parte integrante do sistema social, produto de seu funcionamento; assim, sempre haverá, mesmo teoricamente, pessoas ou grupos sofrendo do processo de exclusão.

Portal do Educador – Conteúdo Escola.

Orientações à produção:

Refleta sobre o tema e desenvolva, em um texto escrito em prosa, o seu ponto de vista sobre a questão da exclusão/ inclusão social no nosso país, de forma objetiva e muito bem fundamentada.

Você pode usar como apoio para a sua argumentação tanto a definição, quanto o estudo apresentado, mas não deve copiar nenhum trecho desta proposta.

O texto a ser produzido deve ser um artigo de opinião, que poderia vir a ser veiculado pelo jornal de um centro acadêmico estudantil.

Anexo 28

Texto da exposição didática

ESBOÇO DE UM QUADRO GERAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES Sugerido pelo Prof. Luiz Antônio Marcuschi e sua Equipe (UFPE)

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
	Artigos científicos Verbetes de enciclopédias Relatórios científicos	Conferências Debates Discussões

<p>Científico/ Acadêmico</p>	<p>Notas de aula Nota de rodapé Diários de campo Teses Dissertações Monografias Ensaio Artigos de divulgação científica Tabelas Mapas Gráficos Resumos Resenhas Comentários Biografias Projetos Solicitação de bolsa Cronograma de trabalho Organograma de atividade Monografias Autobiografias Manuais de ensino Bibliografia Ficha catalográfica Curriculum vitae Formulário de inscrição Caderneta de Aula Ensaio Portfólio</p>	<p>Reuniões Exposições Comunicações Aulas Entrevistas de campo Exames orais Exames finais Seminários de iniciantes Seminários avançados Colóquios Seminários temáticos Mesa-Redonda Defesa de trabalhos Banca Examinadora Comunicação em congresso</p>
<p>Jornalístico</p>	<p>Editoriais Notícias Reportagens Artigos de opinião Crônicas (política, esportiva) Entrevistas Anúncios Cartas do leitor Resumo de novelas Reclamações Capa de revista Expediente Cartoon Charge Programação semanal Agenda de viagem Roteiro de viagem</p>	<p>Entrevistas Noticiários de rádio e TV Reportagens ao vivo Comentários Discussões Debates Apresentações</p>
<p>Religioso</p>	<p>Orações Rezas Catecismo Homilias Hagiografias Cânticos religiosos Missais Preceitos</p>	<p>Sermões Confissão Rezas Cantorias Orações Lamentações Benzeções Cantos medicinais Mantras Ladainhas</p>

Saúde	Receita médica Bula de remédio Parecer médico Boletim médico Prontuário médico	Consulta Entrevista médica Conselho médico
Comercial	Rótulo Nota fiscal Fatura Tíquete de compra e venda Anúncio Publicidade Comprovante de pagamento Nota promissória Boleto Logomarca Comprovante de venda Pedido Recibo Ordem de serviço Relatório de vendas Carta de Promoção de Venda Lista de preço	Atendimento e venda Demonstração de produto Instruções em treinamentos
Industrial	Instruções de montagem Descrição de obras Código de obras Avisos Parecer técnico Projeto técnico Relatório de Visita Técnica Termo de Compromisso	Ordens Instruções Reuniões Instruções
Instrucional	Receitas caseiras Receitas culinárias Manuais de instrução Regras de jogo Regulamentos Contratos Horóscopos Formulários Editais Advertência Glossário Verbetes Placa Mapa Catálogo Papel timbrado Diploma Certificado de curso Atestado de participação Epígrafe	Aulas em vídeo Aulas pelo rádio Aconselhamentos

Jurídico	Contratos Leis Regimentos Regulamentos Estatutos Certidões Atestados Certificados Diplomas Normas Regras Pareceres Boletim de ocorrência Editais de convocação Aviso de licitação Auto de penhora Auto de avaliação Documentos pessoais Requerimento Autorização de funcionamento Alvará	Tomada de depoimento Arguição Declarações Exortações Depoimentos
Publicitário	Propagandas Publicidades Anúncios Cartazes Folhetos Logomarcas Avisos Necrológios Outdoors Inscrições em muros Inscrições em banheiros Placas Endereço postal Endereço eletrônico Endereço de internet	Publicidade na TV Publicidade no rádio
Lazer	Piadas Jogos Adivinhas Histórias em quadrinhos Palavras cruzadas Curiosidades	Fofocas Piadas Adivinhas Jogos teatrais
Interpessoal	Cartas pessoais Cartas comerciais Cartas abertas Cartas do leitor Cartas oficiais Carta-convite Cartão de visita Bilhetes Telegramas Memorandos	Recados Conversações espontâneas Telefonemas Bate-papo Convites Agradecimentos Advertências Avisos Ameaças Provérbios

	Boletins Relatos Agradecimentos Convites Advertências Informes	
Burocracia estatal administrativa e empresarial	Editais Comunicação Ofício Requerimento Memorando Parecer Relatório Atas Circular Portaria Despacho	Reunião Prestação de Contas
Ficcional	Poemas Diários Contos Mito Lenda Parlendas Fábulas Histórias em quadrinhos Romances Crônicas	Fábulas Contos Lendas Poemas Declamações Encenações
Dramaturgia	Peças de teatro (drama, comédia, epopéia) Script de telenovela Script de cinema Roteiro de cinema	Encenações Declamações Sketches Jograis

Seguramente, este quadro não é completo e pode ser submetido a uma outra sistematização. É uma proposta altamente provisória e até mesmo questionável. Mas já é muito mais do que a simples relação ou listagem trazida acima nos itens anteriores. Também é revelador de um aspecto singular: há domínios discursivos mais produtivos em diversidade de formas textuais e outros mais resistentes. Caso fôssemos fazer este quadro considerando culturas diversas, teríamos, certamente, surpresas bastante grandes. Pois há culturas em que a situação se inverteria totalmente em relação ao que se tem nesses quadros.