



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

SILVÂNIA DE ARAUJO PES

**O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Passo Fundo/RS, Março 2018

SILVÂNIA DE ARAUJO PES

**O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profª Drª Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo/RS

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Espíritos de Luz, pela proteção e amparo;

À Prof^a. Dr^a Luciana Maria Crestani, pela valiosa orientação, pela partilha de saberes, pelo tempo e atenção a mim dedicados;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelas valiosas aulas e pela motivação para a pesquisa;

À Karine Castoldi, por nos atender com carinho e competência;

Aos meus colegas da turma 2016, pelo convívio e parceria;

Ao meu filho, Ildebrando, pelo amor e por ter compreendido minha ausência em tantos momentos;

Aos meus pais, Cleci e Velamir, pelo apoio, compreensão e zelo;

Aos meus queridos alunos, pela participação na pesquisa;

À equipe diretiva e aos colegas do Instituto Estadual Rui Barbosa, pelo carinho e torcida;

Enfim, sou grata a todos que, direta ou indiretamente, participaram da concretização deste sonho.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

(Bakhtin, [1979]; 2011:348)

RESUMO

Não é de hoje que se defende a necessidade de mudanças na abordagem das atividades de leitura, escrita e oralidade realizadas no espaço escolar, visto que o que se detecta é que, mesmo após vários anos de escolaridade, os alunos têm dificuldades para se expressar oralmente ou por escrito de forma eficiente. Contudo, apesar dos debates acadêmicos, pesquisas e estudos, na maioria das vezes, as práticas de ensino de produção textual continuam a solicitar do aluno a escrita de textos artificiais e descontextualizados, não levando em conta que o processo de interação é o que rege a produção de textos no meio social e que, portanto, precisa-se pensar em alternativas para reduzir o caráter de artificialidade da produção na escola. Nesse cenário, surge como opção metodológica o trabalho com os gêneros textuais, objetivando ampliar propostas de atividades com a leitura e a produção de textos. Especificamente quanto ao ensino da produção textual, defende-se um trabalho que considere as condições de produção e circulação dos textos. Tendo em vista essa realidade, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar estratégias de ensino voltadas à produção do gênero artigo de opinião em sala de aula. Com esse intuito, primeiramente, se procedeu a uma revisão de literatura que abordasse a produção textual numa perspectiva enunciativa, considerando o texto como uma forma de interação entre sujeitos. Num segundo momento, desenvolveu-se uma proposta prática de trabalho com os alunos, guiadas à luz das proposições teóricas abordadas. A proposta de produção do artigo de opinião foi aplicada a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, composta por 24 alunos, no Instituto Estadual Rui Barbosa, município de São Luiz Gonzaga. A atividade foi desenvolvida em forma de uma sequência didática, nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2010). Neste trabalho, relataremos o desenvolvimento das atividades realizadas e os resultados obtidos. As bases teóricas que fundamentaram as reflexões feitas neste estudo são, principalmente, Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Serafini (1997) e Ruiz (2015).

Palavras-chave: Produção textual. Sequência didática. Artigo de opinião.

ABSTRACT

It is not of today that defends the need for change in the approach to reading, writing, and orality activities performed in school space, whereas what is detected is that, even after several years of schooling, the students have difficulties to express themselves orally or in writing efficiently. However, despite academic debates, researches and studies, mostly, the practices of textual production teaching continue to request of the student the writing of artificial and out of context texts, not taking into account that the interaction process is what conducts the text production in the social environment, and, thus, needs to think in alternatives to reduce the artificiality aspect of production in school. In this context, arises as methodological option the work with textual genres, aiming to expand proposals activities with reading and text production. Specifically about the teaching of textual production, is defended a work that consider the conditions of production and circulation of texts. In view of this reality, this research has as general objective to investigate teaching strategies aimed to production of genre opinion article in the classroom. For this purpose, first, proceeded to a literature review that approached the textual production in an enunciative perspective, considering the text as a form of interaction between people. In a second moment, it was developed a working practical proposal with the students, guided by theoretical propositions addressed. The production proposal of opinion article was applied to a class of 1° year of High School, composed by 24 students, at the Rui Barbosa State Institute, in São Luiz Gonzaga municipality. The activity was developed in the form of a didactic sequence, as proposed by Schneuwly and Dolz (2010). In this job, report the development of activities performed and the obtained results. The theoretical bases which based the reflections made in this study are, mainly, Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Serafini (1997) and Ruiz (2015).

Keywords: Text production. Didactic sequence. Opinion article.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Proposta de agrupamento de gêneros..... | 24 |
| Figura 1 – Esquema da sequência didática..... | 46 |
| Figura 2 – Elementos articuladores..... | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA | 13 |
| 2.1 Gêneros discursivos e gêneros textuais | 13 |
| 2.2 Trabalhando com gêneros na escola | 20 |
| 2.3 O gênero artigo de opinião | 24 |
| 3 REPENSANDO O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA | 30 |
| 3.1 Escrever o quê, por quê, para quê? | 31 |
| 3.2 A escrita como um processo: a mediação do professor e a reescrita..... | 39 |
| 3.3 Sequência didática: uma proposta de trabalho com gêneros textuais | 45 |
| 4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA | 48 |
| 4.1 Metodologia | 48 |
| 4.2 Aplicação prática | 50 |
| 5 PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA | 70 |
| 5.1 Quanto ao posicionamento acerca do tema e ao desenvolvimento de argumentos. | 70 |
| 5.2 Quanto ao emprego de conectores..... | 76 |
| 5.3 Quanto à organização estrutural: introdução, desenvolvimento e conclusão | 78 |
| 5.4 Quanto à pontuação..... | 81 |
| 5.5 Quanto à linguagem..... | 83 |
| 5.6 Considerações a partir da análise comparativa | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| REFERÊNCIAS | 92 |
| APÊNDICES | 95 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 95 |
| APÊNDICE B – Texto do aluno com “bilhete” orientador da professora-pesquisadora | 96 |
| ANEXOS | 98 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa | 98 |
| ANEXO B – Texto 1: Não à redução da maioria penal | 99 |
| ANEXO C – Texto 2: Por que sou a favor da redução da maioria penal..... | 101 |
| ANEXO D – Texto 3: A favor da redução da maioria penal..... | 103 |
| ANEXO E – Texto 4: Contra a redução da maioria penal | 107 |
| ANEXO F – Texto 5: Adolescência: consumo de álcool e maconha é alto nesta faixa etária | 111 |
| ANEXO G – Texto 6: Insegurança contra a zika | 112 |
| ANEXO H – Texto 7: Mentes críticas para tempos críticos | 113 |
| ANEXO I – Texto 8: Má alimentação deixa adolescentes doentes mais cedo, diz pesquisa..... | 114 |
| ANEXO J – Texto 9: O problema do Brasil..... | 115 |
| ANEXO K - Texto 10: Droga nas escolas | 116 |
| ANEXO L – Texto 11: Contando de novo a história do mundo..... | 118 |
| ANEXO M – Texto do aluno publicado no jornal da cidade..... | 119 |

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (1999, p. 141) citam que “a língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido”. Nesta mesma perspectiva, o papel da disciplina de Língua Portuguesa, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 24) “é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”. O exposto deixa claro que, nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso compreender a língua oral e escrita em seus diversos usos, percebendo a linguagem em seu estatuto dialógico e em seu caráter sócio-histórico, dos quais não pode ser desmembrada. Assim, tais aspectos não podem ser esquecidos no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Refletir sobre os usos sociais da língua nos encaminha para os gêneros textuais, que, como define Marcuschi (2008, p.155), são “textos materializados em situações comunicativas [...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos”. Os gêneros textuais – formas historicamente cristalizadas nas e pelas práticas sociais –, são referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Na aprendizagem escolar, eles podem ser considerados como mega-instrumentos (Schneuwly e Dolz, 2010) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e funcionam como referências para os aprendizes.

Nessa perspectiva, é função da escola desenvolver atividades de oralidade, leitura e produção de gêneros textuais que circulam na sociedade, para que o aluno possa reconhecer a função tanto da oralidade quanto da escrita – e características específicas dessas formas de linguagem – como meio de comunicação, informação e transmissão de cultura. Assim, é preciso estimular o aluno a produzir textos e, principalmente, a argumentar, uma vez que é essa uma das habilidades mais exigidas nos processos seletivos que farão parte da sua vida. O domínio progressivo da expressão escrita, da produção textual, mais exatamente, advém do efetivo trabalho com produção de textos, abordando gêneros diversificados, explorando suas especificidades e desenvolvendo no aluno atitude investigativa e crítica diante de suas produções e reescritas.

Com base nestas concepções, temos como tema para este estudo a produção textual, mais especificadamente, o ensino da produção textual do gênero artigo de opinião. Acreditamos que a reflexão a respeito do ensino de produção de textos é necessária, visto que tal atividade precisa ser concebida como uma prática discursiva, como uma forma de

interação entre sujeitos, entendida como um processo de construção conjunta, em que o professor – como o primeiro leitor do texto – ajude o aluno na elaboração de seu texto/discurso. Essa atividade prevê o texto como resultado de um processo que envolve várias etapas, sendo elas: planejamento, etapa em que o aluno deve considerar com quais objetivos e para quem está escrevendo; execução, a elaboração do texto inicial; revisão, fase em que o aluno revê sua produção no sentido de melhorá-la; e a elaboração do texto final.

Enquanto professora de Língua Portuguesa¹, trabalhando com turmas de ensino fundamental e ensino médio, percebo que a prática de produção textual em sala de aula, enquanto produção de saberes, nem sempre é bem encaminhada pelo professor como também nem sempre é bem recebida pelos alunos. Ao mesmo tempo, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL - UPF), na linha de pesquisa de Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, tive contato, ao longo do curso de Mestrado, com leituras que provocaram inquietações quanto à minha atuação em sala de aula, despertando reflexões sobre o encaminhamento e o processo de produção textual, considerando que a familiaridade do aluno em relação ao gênero, a previsão de um leitor que não seja unicamente o professor e a possibilidade de reescrita podem contribuir de modo significativo na melhora do texto do aluno.

Com essas convicções, e tendo consciência de que a escrita envolve não apenas fatores cognitivos e discursivos, mas também afetivos e socioculturais, procurei investigar como um docente pode agir para auxiliar os discentes no processo de aprendizagem da produção escrita, assim como para incentivá-los no desenvolvimento de suas habilidades textuais. Propus-me a pesquisar de que forma o professor pode intervir na produção de textos escritos em sala de aula, mais precisamente no gênero artigo de opinião, analisando a produção inicial, percebendo os aspectos deficitários e procurando alternativas para saná-los, de modo que estas intervenções promovam maior desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Nesse contexto, problematiza-se este estudo mediante as seguintes questões: como se poderia propor um trabalho de produção textual numa perspectiva enunciativa, ou seja, tomando o texto como uma forma de interação entre sujeitos? Que aspectos precisam ser levados em conta na elaboração e no desenvolvimento de uma proposta de trabalho desta natureza?

¹ Sempre que o registro textual se der em primeira pessoa do singular é porque o excerto em questão faz referência direta às vivências pessoais da professora-pesquisadora.

Tendo isso em conta me propus a desenvolver um trabalho com o gênero artigo de opinião, que é um gênero da ordem do argumentar e, por isso, podemos dizer que se trata de um texto do tipo dissertativo/argumentativo. A escolha por este gênero justifica-se pela necessidade, na vida cotidiana, de saber argumentar, defender pontos de vista, articular ideias abstratas e, nesse sentido, é preciso desenvolver, na escola, a competência para a leitura e para escrita de gêneros dessa natureza.

Esta investigação parte das hipóteses de que o aluno apresente dificuldades na produção de artigos de opinião, e de que essas dificuldades estejam relacionadas, principalmente, ao desconhecimento de aspectos relacionados ao gênero textual e de argumentos que lhe propiciem falar sobre o tema defendendo um ponto de vista.

O objetivo geral deste trabalho é, então, investigar estratégias de ensino voltadas à produção do gênero artigo de opinião em sala de aula. Como objetivos específicos, elencamos: verificar quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação à produção desse gênero textual; buscar alternativas (estratégias) de trabalho em sala de aula com vistas a auxiliá-los no processo de elaboração desse gênero; aplicar essas estratégias em sala de aula e verificar os resultados.

Para tanto, será desenvolvido um trabalho prático de produção de artigo de opinião com uma turma de vinte e quatro alunos do primeiro ano do Ensino Médio, do Instituto Estadual Rui Barbosa, escola em que atuo como professora de Língua Portuguesa, no município de São Luiz Gonzaga, RS. A atividade terá como base o procedimento da Sequência Didática, de Schneuwly e Dolz (2010), em que os aspectos a serem trabalhados com os alunos advêm dos resultados da análise de uma produção inicial e é com base nelas que se planejam módulos de intervenção para ajudar os alunos a (re)construírem e melhorarem seus textos. O processo de aplicação dessa Sequência Didática será relatado neste trabalho, bem como os resultados advindos da análise comparativa entre a produção inicial dos alunos e a produção final (reescrita do texto mediante os módulos aplicados).

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida, quanto aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, uma vez que busca identificar como os alunos desenvolvem a produção textual com a mediação e orientação do professor. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação, caracterizada esta pela participação e intervenção do pesquisador na pesquisa com vistas a desenvolver e implementar estratégias de ensino que possam contribuir para modificar determinadas situações pedagógicas.

Esta dissertação apresenta a seguinte organização: no primeiro capítulo, discorreremos sobre os gêneros discursivos e textuais em sala de aula, o ensino e aprendizagem de gêneros e

as peculiaridades do gênero artigo de opinião. Sabemos que os textos se diferenciam uns dos outros, mas que também apresentam certas regularidades, daí que em situações comunicativas similares, produzimos textos com características semelhantes, conhecidos como os gêneros discursivos ou textuais. Esta etapa foi norteada, principalmente, pelos escritos de Bakhtin (2011) e de Marcuschi (2008).

No segundo capítulo, apresentamos as considerações sobre a produção textual na escola, sobre o quê, por quê, para quê escrever, a importância da reescrita, e ainda, a apresentação dos passos da sequência didática – procedimento teórico-metodológico que norteia a prática proposta nesta pesquisa. Este capítulo pauta-se, principalmente, nos estudos apresentados por Serafini (1997), Ruiz (2015) e Schneuwly e Dolz (2010), que defendem a ideia de que a produção de um texto segue um certo processo, pois envolve várias etapas, podendo ser escritos, reescritos, reelaborados, relidos, sem perder de vista o caráter interacional da produção escrita.

No terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento da proposta prática. Inicialmente, evidenciamos o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o método utilizado e os procedimentos realizados. Também relatamos os passos da aplicação da sequência didática.

No quarto capítulo, procedemos à análise comparativa entre produção inicial e produção final, apontando os resultados. Uma comparação entre o texto inicial e o texto final mostra, de certa forma, como foi encarado o processo vivenciado pelos alunos a partir das observações do professor.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Toda comunicação se dá a partir da escolha de um gênero textual. Os gêneros são utilizados nas práticas sociais, são parte das experiências humanas, pois nos apropriamos da linguagem para interagirmos. De acordo com a situação de enunciação é que um ou outro gênero evidencia-se, dependendo do que se quer comunicar, como se quer, com quem se quer comunicar. Assim, vamos aprendendo, produzindo, compreendendo, interpretando, memorizando, articulando enunciados e práticas de linguagem, mobilizando modelos discursivos e dominando operações linguísticas necessárias à interação própria da vida em sociedade.

Essas formas de linguagem são dinâmicas, variáveis, heterogêneas. E nós temos a capacidade de ir nos adaptando e reconhecendo os eventos comunicativos e os gêneros que neles se manifestam. Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2011, p.262), “são tipos relativamente estáveis de enunciados” que funcionam como modelos para nossas práticas de linguagem. Possuem ritos, normas, regularidades de uso que nos permitem reconhecê-los.

Com o passar do tempo e com a convivência com a linguagem, vamos conhecendo e reconhecendo o funcionamento da mesma e desenvolvendo capacidades para avançarmos no seu domínio. E nisso reside a importância do trabalho da escola. A escola, através das aulas de Língua Portuguesa, busca desenvolver habilidades e competências relacionadas à oralidade e à escrita. É papel da escola ensinar o aluno a ler e a escrever. Daí a orientação para o trabalho com gêneros, uma vez que é por meio deles que ocorre a comunicação humana e, assim, são eles os “instrumentos” através dos quais se deve, simultaneamente, trabalhar a leitura, a compreensão e a produção de textos.

Mas o que é gênero? Que terminologia adotar, gênero do discurso ou gênero textual? Que semelhanças ou diferenças são apontadas nesta escolha? O que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – dizem sobre o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa? Esses são alguns questionamentos que embasam as reflexões tecidas neste capítulo. Começamos com uma retomada sobre os conceitos de gênero discursivo e gênero textual, depois discorreremos sobre a importância de se trabalhar com gêneros na escola e, por fim, exploramos características próprias do gênero “artigo de opinião”.

2.1 Gêneros discursivos e gêneros textuais

Na vida cotidiana, para nos comunicarmos e interagirmos com as pessoas, fazemos uso dos gêneros discursivos. Estes agrupam textos que têm características ou traços comuns ligados sempre a uma esfera de ação, conforme aponta Fiorin (2006).

O conceito de gênero discursivo vem atraindo o interesse de pesquisadores e professores, principalmente depois das propostas de ensino apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, formuladas a partir de várias teorias que iluminaram as contribuições pedagógicas relativas ao ensino da língua. Inclusive, neste interesse e na tentativa de oferecer subsídios e conhecimentos de caráter didático, muitas pesquisas e materiais foram publicados e apresentados e têm ampla circulação no meio escolar e acadêmico. Da mesma forma, as reflexões teóricas apresentadas mesclam as terminologias “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, expressões utilizadas às vezes como sinônimas ou com definições diferentes. No entanto, são os escritos de Bakhtin, na sua teoria sobre os gêneros do discurso, que impulsionaram vários desses estudos.

É importante observar, de acordo com Rojo (2015), que a noção de gênero já havia sido abordada com Platão e Aristóteles, mas foi Bakhtin que apresentou o conceito de gênero do discurso, pontuando que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2011, p. 262). Mas o que significa “gênero do discurso”, ou o que é “gênero” e o que é “discurso”? Segundo Rojo (2015, p. 42), gênero está ligado à forma, ao linguístico, a um agrupamento que segue certos procedimentos, e “discurso” refere-se à enunciação, à interação pela linguagem. A autora define que

Assim, gênero dá forma, sim, mas a um discurso, a uma enunciação. Isso porque o que interessa aos autores é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a significação/tema prenhe da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo (2015, p.42).

Nesse sentido, a teoria dos gêneros do discurso centra-se na enunciação, considerando que qualquer que seja a enunciação ela é sempre socialmente construída. A enunciação surge nas diversas redes de comunicação social, mediante interações. Nas situações sociais de interação é que os enunciados se materializam, caracterizados pelas suas ideologias e determinados pelo contexto sócio-histórico. Os enunciados se realizam e se regularizam em diferentes esferas ou campos sociais que fazem parte das atividades humanas.

Conforme Bakhtin (2011, p. 262), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados

(orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. E o autor ainda continua dizendo que

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (2011, p.262).

O estilo, a construção composicional e o conteúdo temático são dimensões ou características que marcam o gênero e determinam as escolhas do falante, uma vez que constituem estruturas mais ou menos cristalizadas ao longo do tempo e das quais não se pode fugir totalmente.

O conteúdo temático, grosso modo, é aquilo que pode ser dito num texto e que lhe atribui sentidos. De acordo com Fiorin, (2006, p. 62)

o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático.

Por sua vez, o estilo diz respeito à seleção do léxico, da estrutura e organização frasal etc. Em vista disso, há um estilo mais oficial ou formal, como no caso dos requerimentos e discursos parlamentares; um estilo objetivo-neutro, como nas exposições científicas; um estilo familiar, quando se está entre amigos; ou um estilo íntimo, como nas cartas de amor (FIORIN, 2006). Assim, há “estilos” mais formais ou informais, levando-se em conta os objetivos do texto e a quem ele é destinado. Há que se considerar, porém, que os próprios gêneros, por suas formas cristalizadas socialmente, determinam algumas regras de estilo que precisam ser seguidas pelo enunciador. Por exemplo, num trabalho científico, já está cristalizado o emprego de uma linguagem mais elaborada, objetiva e formal.

A construção composicional diz respeito à organização do texto, à estruturação e disposição das partes, ao volume, à extensão. Nesse sentido, numa carta, por exemplo, aparecem, antes de tudo, o local e a data, seguidos do destinatário, do conteúdo, da despedida e do remetente. Esses elementos, assim dispostos, ajudam a identificar que se trata do gênero carta, assim como quando estamos diante da expressão “Era uma vez...” podemos de imediato associar o texto a um conto de fadas.

Além disso, no processo enunciativo, o falante leva em conta seu destinatário: que conhecimentos esse outro possui, quais suas convicções e concepções acerca do que será dito, entre outros fatores, uma vez que esses aspectos determinam a compreensão responsiva do enunciado. Isso porque quando se produz um enunciado espera-se uma resposta, um retorno, pois ao falarmos queremos ser ouvidos, ou quando escrevemos desejamos ser lidos e compreendidos. Para Bakhtin (2011, p. 275) “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Neste sentido, o destinatário é determinante na construção do texto do enunciador. Bakhtin (2011, p. 302) afirma que “a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” são determinadas pela força e pela influência do interlocutor.

Bakhtin não faz uma lista de gêneros com a descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. Isso se explica porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas e também porque para ele não importava “o produto, mas o processo de sua produção” (FIORIN, 2006, p.61). Ou, seja, para Bakhtin, a maneira como os gêneros se constituem têm maior relevância que suas características formais. Fiorin (2006, p. 61) explica que o ponto de partida para Bakhtin “é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”, pois “só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados”.

Os gêneros estão no dia-a-dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Segundo Bakhtin (2011, p. 283) “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Prova para esta afirmação é que toda vez que produzimos um discurso fazemos escolhas adequadas à situação comunicativa. Por exemplo, não vamos contar piadas em velórios, nem fazermos palestra num encontro descontraído de amigos.

Quanto a essas possibilidades de expressão, Bakhtin (2011, p. 262) expõe que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Assim, os gêneros discursivos nascem em determinadas esferas de atuação humana, pertencentes a um domínio discursivo.

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Essas práticas discursivas que se originam em diferentes esferas de atuação materializam-se em forma de textos (verbais, não verbais, sincréticos) que circulam nessas esferas. Daí porque, muitas vezes, toma-se gênero textual como sinônimo de gênero discursivo. Marcuschi (2008, p.154), ao abordar os gêneros textuais, afirma que

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística.

Para o autor, a comunicação verbal se manifesta via texto, que se realiza em algum gênero, ou seja, toda atividade discursiva se materializa em algum gênero textual e está ligada à vida diária, ao social. Falamos e escrevemos por meio de textos. Bakhtin (2011, p. 307) também já concebia o texto como “o dado primário de todas as disciplinas [...] a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Bakhtin também defende o caráter dialógico dos textos, dizendo que um texto pode ser visto “como enunciado incluído na comunicação discursiva”, mas aponta que “cada texto (como enunciado) é *algo individual, único e singular*, e nisso reside o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado)” (2011, p. 310, grifo nosso). Já o discurso não pode ser tomado como individual, único, singular. Ele é social.

Marcuschi (2008, p. 81) ao relacionar texto, discurso e gênero, observa que “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa”. Assim, para o autor, o discurso é o “objeto do dizer”, o texto é o “objeto de figura” e o gênero é a “prática social”. Baseados nesta definição, podemos conceber o texto como a forma, como aquilo que é material e o discurso como as ideias ali veiculadas. Não há como o discurso existir sozinho, ele precisa materializar-se em forma de texto (verbal ou não verbal), que por

sua vez aparece corporificado em um gênero. E, nas palavras de Fiorin (2006, p. 60) o gênero “agrupa os textos que têm características e propriedades comuns”.

Nessa perspectiva, então, o texto é visto como a materialidade que veicula o discurso como o objeto concreto, mas ainda como o evento comunicativo, pois é a manifestação do dizer. O discurso é o sentido (FIORIN, 2012). Podemos tomá-lo como correntes de ideias sócio-históricas que circulam socialmente por meio de textos. Assim, não há texto sem discurso e não há como veicular o discurso sem que seja em forma de algum texto.

Guimarães (2009, p. 126) traz definição semelhante ao dizer que

considera-se **texto** uma produção formal resultante das escolhas e articulações feitas pelo produtor do texto – este amparado pelos recursos do sistema linguístico. O **discurso** não é outra coisa que esse mesmo texto, que, no entanto, se discursiviza na medida em que o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto. (grifos da autora)

Neste sentido, o texto é algo individualizado, são as escolhas pessoais de cada um, é produzido por alguém, tem um autor. O discurso é social, não é individual, e os textos que circulam socialmente (re)produzem discursos. Assim é que, segundo Fiorin (2012, p. 155), “um mesmo discurso pode ter diversas manifestações textuais”. Ou seja, podemos ter um poema, uma história em quadrinhos, um conto, um filme, um quadro etc. todos abordando – com suas respectivas configurações genéricas – um mesmo discurso.

Neste estudo, portanto, adotamos a terminologia gênero textual para nos referir ao artigo de opinião. Entendemos que na escola se ensina a produção de textos, primeiro porque esses enunciados/textos se produzem fora da situação real de comunicação – e desse ponto de vista sempre haverá certa artificialidade nesse processo – e, segundo, porque não concebemos a possibilidade de explorar apenas o discurso sem relação com a materialidade que o veicula e dá forma.

Toda vez que se produz alguma ação linguística, recorre-se a algum gênero textual. Marcuschi (2008, p. 154) traz a seguinte definição de gênero textual:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de

restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

A propósito da distinção terminológica, Marcuschi esclarece não ver pertinência em discutir se é mais adequado falar em “gênero textual” ou “gênero discursivo” ou ainda “gênero do discurso”. Adota a posição de que essas expressões podem ser usadas uma substituindo a outra, a não ser que se queira, em algum momento, pontuar algum fenômeno específico.

Ainda Marcuschi (2008) diferencia “tipos textuais” de “gêneros textuais”. Postula o autor que ambos, gênero e tipo, são constitutivos do texto, complementam e integram-se. No entanto, o gênero é marcado por funções, propósitos, ações e conteúdos, enquanto o tipo segue características linguísticas e estruturais, apresentando sequências linguísticas. Os gêneros são inúmeros, como já vimos, enquanto os tipos textuais se reduzem a cinco: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Assim explica o autor:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) de que como textos materializados, a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência de aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Marcuschi (2008, p.174) ainda apresenta a definição de suporte dos gêneros textuais. Segundo ele, o suporte de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Diante dessa definição, o suporte representa o local que porta o texto para torná-lo acessível aos receptores. Com base nestes conceitos, poderíamos exemplificar as posições aqui explicitadas da seguinte forma: a notícia, por exemplo, é um gênero do domínio discursivo jornalístico, do tipo narrativo, que pode ser veiculado em diferentes suportes (jornal impresso, TV, internet, rádio). Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 176)

Todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.

Ainda, seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin, Schneuwly e Dolz (2010, p.44) desenvolvem a ideia de que gênero é um “(mega-) instrumento para agir em situações de linguagem” e destacam três dimensões que o constituem: os conteúdos, ou seja, aquilo que é dizível por meio de um determinado gênero; a estrutura comunicativa, a qual é particular dos textos pertencentes a um gênero; as configurações específicas das unidades linguísticas, isto é, os traços da posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais e os tipos de discurso que formam sua estrutura.

Os autores citados também adotam a terminologia gênero textual e tomam o texto como objeto de análise. Estudam-no enquanto materialidade, tanto composicional, quanto linguística e discursiva. O texto é tomado como unidade básica de ensino e sobre ele propõe-se um trabalho de domínio de leitura e de produção textual, e assim quanto maior a diversidade textual, maior a riqueza em termos de leitura, de escrita e de reflexão linguística.

Daí a opção por um procedimento de trabalho onde o ponto de partida é o texto, percebendo-o como resultado de uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido, cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita, e que se configura em um gênero textual. Sendo assim, importa a exploração didática de diferentes gêneros para o desenvolvimento de distintas capacidades de linguagem, que é o que abordaremos a seguir.

2.2 Trabalhando com gêneros na escola

É função da escola, mais especificadamente, das aulas de Língua Portuguesa, auxiliar o aluno a entender o funcionamento da linguagem, os mecanismos de construção do texto para que se aproprie das práticas sociais e das atividades de linguagem que fazem parte do contexto e da nossa sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio preconizam como fundamento do trabalho com a Língua Portuguesa na escola o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de diversos gêneros, pontuando que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (1999, p. 129). No entanto, percebe-se que as escolas tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio ainda têm deficiência quanto à abordagem de uma metodologia interacionista da linguagem. Muitos professores ainda, apesar da grande quantidade teórica de materiais existentes, não estão preparados teórica e pedagogicamente para seguir as orientações veiculadas, de modo a interagir com o texto como norteador de um encaminhamento metodológico.

Pode-se, ainda, perceber que os PCNs e literaturas voltadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, mais especificadamente ao trabalho com gêneros, mostram o que se espera, mas não orientam como fazer para alcançar os resultados esperados. Faltam sugestões de práticas pedagógicas que apoiem os professores na difícil tarefa de reverter o quadro de ensino e aprendizagem, reconhecidamente ineficaz. As práticas pedagógicas utilizadas parecem não conseguir conduzir aos resultados esperados: os alunos têm dificuldades na compreensão e na interpretação de textos, dificuldades no domínio da norma culta, na elaboração de textos escritos, encontram muita dificuldade em desvendar intencionalidades, em acumular e selecionar argumentos. Em razão disso, consciente de todo esse processo ou situação em que nos encontramos como professores de Língua Portuguesa, decorre a necessidade de estudos e pesquisas que possam ser luz ou oferecer possibilidades de trabalho ao professor com o intuito de melhorar sua prática.

Schneuwly e Dolz (2010), assim como outros teóricos que se voltam para o ensino e a aprendizagem, também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito, por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Os gêneros serão os instrumentos de referência para os alunos, vão assumir um lugar especial, vão ser suporte para os trabalhos, pois se desdobram como formas de comunicação. Barbosa (2000, p. 158) expõe algumas razões para que os gêneros sejam tomados como objetos de ensino e aprendizagem:

os gêneros do discurso nos permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes num texto, também aspectos da ordem do social e do histórico, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

os gêneros do discurso e seus possíveis agrupamentos fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (leitura e produção de textos orais e escritos).

Quanto mais gêneros trazermos para a sala de aula para explorarmos com os alunos, mais inseridos estarão nas atividades comunicativas humanas, percebendo o real

funcionamento da língua. Contudo, não podemos tomar os gêneros somente no seu aspecto formal e estrutural, sendo tratados numa perspectiva normativa e prescritiva, como tem sido comum.

Um aspecto que se evidencia nas práticas escolares é que ao se trabalhar com gêneros, escolhem-se alguns que se tornam objeto de ensino-aprendizagem e outros ficam de lado. Essa escolha se detém a priorizar alguns gêneros como modelos ideais para trabalhar com os alunos, como contos, fábulas, lendas, entre outros para fins de aprendizagem, destacando seus aspectos formais e deixando de vê-los como instrumento de comunicação. Esses gêneros tornam-se objetos para estudo da estrutura, interpretação, formas linguísticas e esquece-se de percebê-los enquanto posição enunciativa de um enunciador que tem algo a dizer a alguém, numa situação determinada de comunicação. Esquece-se, também, de explorá-los enquanto discurso, enquanto texto que dialoga com outros textos, que reflete posicionamentos de sujeitos sócio-históricos e, assim, revela posições discursivas de concordância, discordância, complementação em relação a outros textos/discursos.

Essas perspectivas de abordagem textual são muito importantes no tratamento do texto, e deve-se ter cuidado para não reduzi-lo ou limitá-lo a pontos restritos. Ter-se o cuidado, também, em escolher gêneros que permitam trabalhar todas as tipologias textuais. Um conto, por exemplo, pode não ser construído unicamente com uma narração, assim como uma fábula, ou a lenda, enfim, quando na verdade deveríamos perceber que há a predominância de determinado tipo, e que é possível nos textos a mescla de tipos textuais. Marcuschi (2008) apresenta um exemplo dessa natureza quando aborda gêneros textuais e tipos textuais. O autor analisa o gênero carta pessoal, identificando as várias sequências tipológicas que podem aparecer na mesma: descritiva, injuntiva, narrativa, argumentativa, expositiva. Também traz como exemplo o gênero telefonema, quando do ponto de vista do tipo textual pode ter argumentação, narração, descrição, ou seja, é heterogêneo.

De maneira geral, o que ocorre, é que alguns textos clássicos são escolhidos e funcionam como modelo para o ensino, tanto para a leitura quanto para a escrita, esquecendo-se de outros que estão ligados ao real, às práticas sociais, demonstrando-se como situações comunicativas que devem ser consideradas. As aulas de Língua Portuguesa precisam ser espaço para a diversificação, ambiente aberto à comunicação, para os alunos perceberem que a escrita surge em inúmeras situações, sendo necessária – ou a única forma de interação – em muitas delas.

Os livros didáticos que professores e alunos recebem como apoio para o trabalho desenvolvido em sala de aula, até apresentam uma grande variedade de gêneros, mas

escolhem os que são analisados de forma mais aprofundada e “os demais gêneros figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração dos alunos” como observa Marcuschi (2008, p. 207). Neste ponto, diversos gêneros de uso diário – como carta do leitor, anúncios, resenhas, resumos, notícias, por exemplo – que deveriam ser estudados na escola, não constam como objeto de ensino e aprendizagem nos livros e manuais didáticos.

Sabemos da importância de estar atentos para os vários gêneros que circulam no nosso meio e como eles se interpenetram, pois um gênero pode constituir outro gênero. Marcuschi (2008, p. 165) faz uma abordagem definindo a intergenericidade como a “hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”. O autor explica que a hibridização ocorre como uma estratégia para chamar atenção do leitor e motivar a leitura. Esses pontos merecem ser discutidos com os alunos, mas, às vezes por insegurança, deixa-se de abordar um texto dessa natureza, quando seria um ótimo instrumento para despertar percepções e interpretações.

Outra falha que também ocorre é a desconsideração das características da esfera de circulação no estudo dos gêneros. Bakhtin (2011, p. 264) já chamava atenção às esferas/campos de comunicação verbal, dizendo que

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância [...] O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

As esferas são os campos de comunicação onde os gêneros operam. Cada esfera ou campo determina as características do gênero, ou seja, os gêneros são empregados e seu funcionamento e especificidade estão relacionados às condições dessa esfera ou campo. A situação de comunicação verbal, os vários tipos de atividades humanas marcadas pelo funcionamento social, histórico e cultural, materializam-se em forma de textos que refletem e têm correlação com a organização e vida da sociedade. O discurso/texto é, então, o espaço onde se materializam pontos de vista, ideologias, valores, concepções de mundo de sujeitos sociais. Tais aspectos não podem ser deixados de lado no estudo do texto.

Articulando tal perspectiva ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pode-se considerar o trabalho com gêneros para além dos aspectos formais, abordando também as condições de produção, o objetivo do texto, as características relativas à esfera discursiva, os diversos interesses em jogo, as relações entre enunciador e enunciatário, entre outros aspectos.

Tais reflexões contribuem com alunos leitores e produtores de textos, para que possam ter o que dizer, que possam posicionar-se, que possam contribuir com debates sociais, que possam ser reflexivos, críticos e autônomos conforme prescrevem as propostas curriculares de ensino.

O ensino da Língua Portuguesa como sendo um processo de interação social, sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico e discursivo. E, para que isso seja possível, é importante lembrar dos vários gêneros de circulação social e de que eles podem ser objeto de trabalho no contexto escolar, como os referidos por Schneuwly e Dolz (2010), entre os quais está o artigo e opinião, que será explorado nesta pesquisa. Passemos à abordagem deste gênero, então, na seção que segue.

2.3 O gênero artigo de opinião

Uma vez que a sala de aula e a escola é espaço de aprendizagem, quanto mais gêneros forem expostos e explorados, englobando a compreensão, a expressão, a interação, mais ricas serão as atividades envolvendo a linguagem.

No quadro apresentado a seguir, inspirado em Schneuwly e Dolz (2010, p.102), aparecem vários gêneros que podem ser objeto de trabalho no contexto da escola.

Quadro 1: **Proposta de agrupamento de gêneros**

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADE DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|---|
| Cultura Literária Ficcional | NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | | Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

Fonte: **Schneuwly e Dolz, 2010, p.102.**

Os autores elaboram o agrupamento de gêneros objetivando o desenvolvimento da expressão oral e escrita, levando em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros. A proposta de agrupamento de gêneros também prevê a progressão a fim de que se possa construir com os alunos ao longo da escolaridade, instrumentos para dominarem os gêneros agrupados. Schneuwly e Dolz (2010, p.53) propõem “que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem”.

Os autores apontam ainda que os agrupamentos oferecem aos alunos vias diferentes de acesso à escrita, diversificação dos gêneros trabalhados, numerosas operações de linguagem e percepção das finalidades sociais da linguagem.

É evidente que, no período de um ano escolar, faz-se impossível dar conta de todos os gêneros elencados, até porque o ensino da leitura e da escrita não se reduz à apresentação de uma classificação de gêneros. Pelo contrário, interessa selecionar e enumerar alguns, definir o âmbito social em que se dá grande parte das práticas discursivas, e assim levá-los à sala de aula para que possam ser lidos, compreendidos e produzidos.

Também é importante observar que se o professor levar para a sala de aula contos, fábulas, lendas, notícias, por exemplo, ao longo de um ano, vai trabalhar com vários gêneros, mas apenas com um tipo de composição: a narração/relato. Oferecer uma diversidade de gêneros observando os tipos de composição seria uma estratégia importante para contemplar aspectos mais variados em relação à linguagem.

Nesta pesquisa, vamos trabalhar com o artigo de opinião, que é um gênero da ordem do argumentar e, por isso, podemos dizer que se trata de um texto do tipo dissertativo/argumentativo. A escolha por este gênero justifica-se pela necessidade, na vida

cotidiana, de saber argumentar, defender pontos de vista, articular ideias abstratas e, nesse sentido, precisamos desenvolver, na escola, a competência para a leitura e para escrita de gêneros dessa natureza. Outro aspecto que justifica a escolha é que a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vários exames vestibulares solicita, geralmente, produção de um texto dissertativo-argumentativo. Tal situação gera bastante ansiedade por parte dos alunos, muitas vezes não só quanto à surpresa do tema, mas também porque aspectos próprios do gênero não foram suficientemente trabalhados para que o aluno tivesse o domínio de como produzi-lo (estrutura, desenvolvimento dos argumentos etc.).

Bräkling (2006, p. 227) define o artigo de opinião, pontuando que este

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

No artigo de opinião, portanto, o emissor assume uma posição sobre determinado tema e, via argumentação, busca convencer/persuadir o receptor acerca do ponto de vista defendido. Assim, é um texto assinado, geralmente veiculado em jornais, revistas ou internet.

O artigo de opinião é um dos gêneros trabalhados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro², previsto como gênero a ser produzido nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. No caderno virtual do professor (2016, p. 19) aborda-se que o artigo de opinião é uma matéria assinada, podendo ser publicada em jornais, revistas, internet e que “ao escrever seu artigo, o articulista toma determinado acontecimento, ou o que já foi dito a seu respeito, como objeto de crítica, de questionamento e até de concordância. Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar”.

O trabalho com leitura e produção de artigos de opinião é significativo por ser este gênero uma forma de comunicação em que o aluno tem a possibilidade de expressar-se, de aprender a argumentar, criticar, opinar, comentar, de expor e defender um ponto de vista, tão necessário na comunicação cotidiana. Segundo Koch (2017, p.34), argumentar

² A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, iniciativa do Ministério de Educação e da Fundação Itaú Social, é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O concurso é bienal e tem o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. O programa foi criado em 2002, mas transformou-se em política pública em 2008.

É tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento.

Para conseguir dizer empregando os argumentos necessários, o emissor precisa saber usar a linguagem adequada àquela situação de enunciação, precisa saber que instrumentos e recursos linguísticos deve tomar na escrita, há um arranjo, há o uso da linguagem para dizer algo a alguém, há apresentação, organização das ideias, estruturação do raciocínio. Por certo, também é preciso conhecer sobre o que se vai falar para que seja possível defender um ponto de vista. Nesse sentido, busca-se trabalhar a produção do artigo de opinião abordando a identificação, a caracterização do gênero a partir de outros artigos de opinião, bem como a leitura prévia sobre o tema, pensando no ponto de vista a ser defendido e no planejamento do conteúdo a ser desenvolvido.

Destacamos também a importância da reescrita (para melhorias no texto) e da veiculação/publicação da produção, de forma que outros leitores, e não apenas o professor, sejam os destinatários do texto. A publicação é uma prática que agrega muitas vantagens à produção textual, visto que o aluno, sabendo que seu texto vai ser lido por outras pessoas além do professor, toma esses outros sujeitos como receptores de seu discurso e escreve para eles, adaptando suas escolhas enunciativas. Assim, a produção textual deixa de ser uma mera tarefa para ganhar nota, passando a ter uma conotação interacional. O aluno é “ouvido” por meio de seu texto. Nesse sentido, é pertinente que o professor, desde o início da proposta, deixe claro quem serão os leitores dos textos dos alunos e como eles terão acesso a tais textos.

Geraldi (2001, p. 65) fala sobre a artificialidade da produção de textos na escola e alerta para a importância de se tentar minimizar esse caráter artificial instituindo destinatários, leitores reais para a produção dos alunos:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)?

E como sugestão, o autor citado propõe uma série de alternativas para que o texto produzido pelo aluno possa ser socializado no meio escolar e também fora dele, entre elas menciona produção de livrinhos, exposição em murais, organização de um jornal da escola para publicação dos textos e também publicação no jornal da cidade. Hoje, sabemos que ainda

outros meios podem ser veículo para a circulação dos textos, com recursos que o computador e a internet nos oferecem.

Como se pode notar, são várias as atividades e ações que podem ser organizadas para que o texto do aluno possa ser compartilhado ou possa se tornar público, que possa ter um espaço de circulação e, com isso, vários leitores. Entretanto, para que os escritos dos alunos cheguem a esse processo de circulação e exposição, são necessários momentos distintos de trabalho, de ativação de ideias, de escrita, de revisão, de reescrita, de adequação a propósitos definidos, de orientação do professor. Ou seja, para produção de um texto adequado, independentemente do gênero, é relevante um trabalho extenso e contínuo, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende.

Em consonância com uma abordagem processual de produção escrita, para o aluno desenvolver habilidades de leitura e de escrita, o gênero artigo de opinião precisa ser bem trabalhado. Para isso, o professor precisa promover atividades a partir de textos selecionados que levem o aluno ao conhecimento das características e estratégias usadas neste gênero de texto.

A produção de artigos de opinião implica saber argumentar e, nesse sentido, é preciso também ensinar o que é argumentar e que recursos ou estratégias podem ser utilizadas nesse jogo de convencimento. Uma boa forma de trabalhar com os alunos a argumentação é propiciar debates sobre um tema. Metodologicamente, Schneuwly e Dolz (2010, p. 214) trazem o relato da elaboração de uma sequência didática com o gênero debate, esclarecendo a importância de desenvolver “as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista” e as “capacidades de argumentação”. Após ter trabalhado com vários textos sobre um assunto polêmico, o professor pode dividir a turma em dois grupos onde cada grupo formule bons argumentos a favor e/ou contra determinado tema polêmico. A leitura prévia de outros artigos de opinião vai dar ao aluno noções gerais – e importantes – sobre o gênero: como se apresenta enquanto estrutura, onde circula ou é publicado, quem escreve, para que escreve, que ideia é defendida, quais os argumentos usados, a que tipo de leitor se dirige, ou seja, o aluno, com a mediação do professor, vai reconhecendo as características principais desse gênero.

É importante observar que o artigo de opinião apresenta uma organização textual, tem um esquema argumentativo. Geralmente, no início do texto o escritor ou argumentador expõe a ideia tese que vai ser abordada. Toda organização textual do artigo vai estar subordinada a esta ideia. No desenvolvimento do texto, o argumentador defende tal tese (ou ponto de vista),

usando, para tanto, vários argumentos que a ela dão sustentação. Para isso, os argumentos precisam, também, ser convincentes e bem articulados.

Segundo Köche, Boff e Marinello (2010, p. 33/34) o artigo de opinião pode ter a seguinte estrutura “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. De acordo com as autoras, a situação-problema “coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto”. Nesse momento, assim, o assunto do texto é contextualizado de forma geral. Por sua vez, a discussão “expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada”. E, por fim, a solução-problema “evidencia a resposta à questão apresentada”.

Sem dúvida, outros aspectos relacionados ao artigo de opinião podem ser considerados, como os diferentes tipos de argumentos, os contra-argumentos, os elementos articuladores do texto argumentativo, entre outros. Entende-se, portanto, a necessidade de garantir que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar com o gênero em vários momentos, para que possam conhecer, reconhecer e produzir o gênero em questão.

Cabe destacar que não há uma fórmula mágica ou única para se ensinar a produção desse gênero. O trabalho com o artigo de opinião, como qualquer outro, depende do encaminhamento que é dado pelo professor, do planejamento, da organização e do conjunto de atividades desenvolvidas. Uma das alternativas de ensino de produção de textos é por meio da utilização da Sequência Didática, metodologia proposta por Schneuwly e Dolz e que será tomada como método de trabalho nesta pesquisa. A proposta de Sequência Didática formulada pelos autores citados será apresentada no capítulo a seguir, na seção 3.3.

3 REPENSANDO O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A escola é o espaço, por excelência, de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas atividades são complementares, uma não existe sem a outra, e precisam ser mediadas pelo professor. Logo, nas aulas de Língua Portuguesa, o texto deve ser o eixo do ensino, concebido como um processo de interação, articulando elementos contextuais, sociais, cognitivos e linguísticos, e estes elementos devem ser base para o ensino de estratégias de leitura e de escrita.

Contudo, não raro, vemos o texto usado como pretexto para ensino da gramática e totalmente desarticulado de atividades com um fim comunicativo. Sabemos que um escritor produz o texto para dizer algo a um leitor. Por isso, o ato de criação textual exige do produtor diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos para atingir seu objetivo. O escritor usa a língua, se apropria do sistema para se expressar, ou seja, mobiliza sua competência discursiva, sua capacidade de agir linguisticamente de acordo com a situação discursiva em que estiver inserido. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam ajudar o aluno a lidar com a língua para se expressar. E isso se aprende ao longo da escolarização, por isso a importância da leitura e da escrita ao longo dos anos. De acordo com Possenti (1996, p. 20) a leitura e a escrita devem fazer parte constantemente das aulas de Língua Portuguesa. Segundo o autor, “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto seu lugar privilegiado, embora não exclusivamente, é a própria sala de aula”.

É comum os professores queixarem-se de que os alunos não sabem ler e escrever. Mas isso é a eles ensinado? É comum também, após terminarem o ensino médio, os alunos procurarem cursinhos para aprender a escrever. Por quê? Porque na escola não “houve tempo” para isso. Ensinar-se regras gramaticais e não se priorizou o que era fundamental. E por que no cursinho o aluno aprende a escrever? Porque lá há aulas de redação para ler, escrever e reescrever. Porque lá se ensina a ler, a selecionar informações, a escrever, a reescrever e a perceber o que pode ser melhorado no texto. Há um leitor atento que ajuda e que orienta o aluno nesse processo. Tal metodologia também deveria ser desenvolvida na escola.

Conforme Leal (2005, 65), “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem”. As atividades em relação à leitura e escrita, dessa forma, requerem um envolvimento de interação com o texto, percebendo como ele funciona, como ele se articula, como ele se coloca em dialogia com outros textos e com os leitores.

A produção textual é uma atividade verbal e também resulta de atividades verbais, pois a precedem várias outras atividades já desenvolvidas, tanto orais quanto escritas. Cabe mencionar, que quando se trata de uma produção, ela requer todo um planejamento, sendo essencial saber o que se quer dizer (objetivos da comunicação), para quem se quer dizer (destinatário do texto) e como dizer (escolha do gênero, estratégias de organização das ideias, escolhas linguísticas etc.). Fica mais fácil escrever quando se determina claramente o que se deve fazer.

Mas, para que se possa (re)pensar a prática acerca do ensino-aprendizagem da produção escrita, é necessário refletir sobre o processo de produção textual na escola, sobre a importância da reescrita e da postura do professor enquanto mediador desse processo. São esses os aspectos que vamos abordar neste capítulo.

3.1 Escrever o quê, por quê, para quê?

O texto é um ato de comunicação. Quando se produz um texto se comunica algo, se constrói um discurso permeado de valores, valores sociais, culturais, ideológicos. Um texto produzido por nós é parte de nós, é um reflexo do que somos, do que pensamos. Logo, produzimos um texto, oral ou escrito, quando existe uma razão, um motivo, quando queremos dizer algo. Segundo Koch (2012, p.26),

a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais [...]; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

A partir dessa perspectiva, produzir um texto é fazer uso da linguagem com um fim comunicativo. E, a escola, local onde ocorre o processo de aprendizagem de leitura e escrita, precisa ter esse compromisso, de ver a linguagem com o valor comunicativo. Aprende-se a ler e a escrever para a vida, para as relações, para atuar nos espaços sociais. Percebemos que no início da vida escolar, tem-se essa valorização do aprender a ler e a escrever. Descobre-se a leitura, descobre-se a escrita, há um encantamento, algo que é vivo e real. A leitura e a escrita servem para a vida, para a descoberta do mundo letrado. No entanto, com o passar dos anos, a leitura e a escrita, que deveriam continuar cada vez mais carregadas de sentido, de valor

social, perdem o sentido e parecem não ter mais utilidade para a vida real. Tornam-se atividades meramente formais, voltadas para ganhar nota, aprovar ou reprovar. É dado espaço para o aluno se expressar, oralmente ou por escrito, apenas para ser avaliado. O ato de escrever, principalmente, torna-se uma tarefa escolar, é uma cobrança que rende uma nota para passar de ano e livrar-se da escola.

Acrescente-se que o aluno, não raro, nem foi preparado para escrever. Solicita-se que faça uma produção textual, a partir de um título ou tema, sem explicar o gênero, sem clareza e exploração de ideias sobre o assunto, sem trabalhar estratégias voltadas à elaboração do gênero. O aluno escreve sem saber bem o que vai escrever, escreve para o professor, o qual vai avaliar o texto, geralmente, fazendo correção de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, uma vez que a revisão da forma é mais “fácil” de apontar. Já, a revisão do conteúdo, requer mais atenção por parte do professor, mais explicações, e nem sempre é explicitada. O aluno recebe a produção de volta, guarda, sem mesmo rever ou observar o que o professor considerou, e aí se encerra o processo. Ou seja, a produção foi um exercício escolar, um registro, não foi um ato comunicativo.

Quanto a essas situações expostas, Ruiz (2015, p. 100) levanta o seguinte questionamento

Que concepção de linguagem subjaz a um trabalho de correção de redações cujos instrumentos (uma enorme gama de símbolos) estão norteados, na sua maioria, para questões de regra, de norma e de convenção? Que concepção de linguagem está por trás de uma correção calcada numa classificação de problemas que se preocupa mais com a letra, a sílaba, a palavra, a frase, a oração e o período (para usar a conhecida nomenclatura gramatical escolar) do que com o próprio texto? Que concepção de linguagem sustenta uma correção que privilegia a parte em detrimento do todo, o produto em vez do processo, o instrumento no lugar do uso, ou ainda, a forma mais que o sentido?

Assumimos neste trabalho uma concepção de linguagem numa perspectiva enunciativa, entendendo a produção de texto como uma forma de interação entre sujeitos. cremos, assim, que procedimento adotado pelo professor tanto no encaminhamento da produção textual como na recepção do texto do aluno interfere no desenvolvimento da competência textual do discente. Se o professor não vê a elaboração do aluno como uma unidade de sentido, como uma instância comunicativa, e sim apenas como forma, deixa de contribuir para o processo crescente de aprimoramento da produção textual/discursiva do aprendiz.

Reforça-se, então, o caráter artificial da produção textual na escola. O texto é produzido para se obter uma nota, é apenas mais uma tarefa escolar, não tem um fim

comunicativo/interacional. É claro que, como aponta Ruiz (2015), sempre haverá algum grau de artificialidade no ensino da produção escrita na escola, porque não a fazemos sempre com propósitos reais de comunicação com outros sujeitos, como ocorre na vida real. Mas é preciso pensar em estratégias que possam minimizar essa artificialidade, que levem o aluno a produzir o texto porque quer ser lido, porque quer dizer algo a alguém, porque quer (ou precisa) se comunicar com outros sujeitos. Conforme Antunes (2016, p. 214) “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”, isto é, ninguém escreve para nada, sem uma finalidade.

A escrita precisa ser encarada na escola como útil, informativa e formativa, que atende a um propósito, que tem um sentido, que comunica. Entendida nesta perspectiva, a escrita vai ser aprendida de forma progressiva, gradual e o aluno entenderá que para construir um bom texto é necessário preparo, esforço, prática. Isso demanda aprender/desenvolver habilidades e estratégias. E esse trabalho, conforme Ruiz (2015), será mediado pelo professor, ou seja, ele ensina o passo a passo, é quem oferece oportunidades de “criar” e, como um interlocutor experiente, aquele que pondera sobre o texto, que faz observações, que conduz à reescrita, que cobra a responsabilidade dos alunos quanto à refacção do texto, dando a eles a oportunidade de crescimento e de melhora na escrita.

A produção textual é um exercício que deve ser planejado, deliberado e repensado. É uma tarefa difícil, tanto para quem ensina, como para quem aprende, uma vez que demanda do professor saber os modos de como trabalhar com a escrita, de como promover práticas significativas e, da parte do aluno, que ele saiba elaborar a sua escrita, tendo paciência, dedicação, vontade.

Possenti (1996) afirma que só se aprende escrever escrevendo. Essa frase pode sim ser tida como manifestação do aprender a produzir. Usa-se a palavra “aprende”. Ou seja, a escrita se aprende, contrariando-se a visão de que escrever textos advém de um dom especial. A escrita, assim como muitas outras atividades, se aprende, vai se assimilando a partir do que é ensinado, através da repetição, através de procedimentos utilizados por escritores mais experientes. Dessa forma, aprendemos a escrever, criamos, observamos, imitamos, somos corrigidos, repetimos e insistimos, isso por várias vezes, até que vamos nos familiarizando com o escrever, com a produção textual escrita. Assim, escrever se aprende quando se produzem textos em que o produtor ativa seus conhecimentos e mobiliza estratégias com intenção de atingir um objetivo.

Koch e Elias (2015, p. 36) explicam que

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o locutor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursiva e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Nesse sentido, é papel do professor criar condições propícias para o estudante aprender a escrever seus textos, ou aprender a melhor escrever seus textos. O aluno deve saber que para escrever é necessário dominar procedimentos do processo de escrita e que o professor será auxiliar deste processo, ao mesmo passo em que será seu interlocutor, e que escrever exige esforço, dedicação e trabalho.

Como já pontuamos, só se consegue dizer algo quando se tem o que dizer. Isso significa, principalmente, que o aluno precisa saber sobre o tema acerca do qual irá escrever. Nesse sentido, a leitura é o elemento primeiro no processo de produção da escrita, pois é através dela que nos alimentamos de ideias, informações, conhecimentos. Além de fornecer “matéria-prima”, a leitura auxilia a construir “modelos”. Quando se fala em modelos não se quer dizer que o aluno deve imitar escritores consagrados, exemplos perfeitos do bem escrever. Mas que no texto lido possam ser percebidos vocabulário, expressões, ideias, pontos de vista, conhecimento do gênero, enfim toda dimensão linguística e extralinguística que um texto envolve.

Nesse aspecto, é preciso considerar as condições criadas pelo professor para as atividades de leitura. A partir do planejamento feito com o texto ou textos selecionados, o professor explora o texto com seus alunos, percebendo como o vocabulário e a linguagem são usados, a forma de expressão, como o texto se organiza, qual a situação de comunicação, qual a estrutura do gênero, os objetivos desse gênero, onde ele circula, qual o ponto de vista defendido, quais os argumentos usados, entre outros que são parte do sentido do texto.

Kleiman (2013, p.15), ao descrever os vários aspectos que constituem a leitura, afirma que “a leitura é considerada um processo interativo”, uma vez que leitor e autor interagem entre si, além de uma rede de relações que fazem parte do processo de compreensão de um texto, pois “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

Partindo dessas considerações, ensinar o aluno a ler exige intervenções sistemáticas do professor e tal postura requer planejamento, busca de estratégias, que convidem o aluno a ler o texto e que provoquem nele uma alteração em seu estado, que o levem a questionar-se,

compreender, aprender. A leitura tem valor quando se é capaz de entender, de explicar e de aplicar o que se leu. Nesse sentido, a leitura é um procedimento didático que significa decifrar, interpretar, conhecer e por isso é necessária a mediação contínua do professor durante os vários anos de vida escolar do aluno. Também se faz necessário oferecer textos dos mais variados gêneros, provenientes de diferentes contextos para abordá-los como variadas formas de produções de linguagem.

Como já destacamos, o processo de produção textual na escola é um tanto quanto diferente do da vida real. Na vida real, os alunos produzem textos em circunstâncias reais de comunicação e com propósitos definidos. Na escola, o processo de produção acaba adquirindo certa artificialidade, porque se estudam os gêneros e se cobram produções textuais sem que haja um objetivo comunicacional espontâneo, ou seja, derivado da necessidade de dizer algo a alguém. Assim, a produção de textos na escola toma ares de artificialidade. Isso se agrava em função da “imagem” que, historicamente, se tem do professor: não como um interlocutor, mas como um avaliador do texto, apenas. Quanto a isso, Geraldi (2001, p. 120) argumenta que

o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor.

Escrever torna-se, assim, um ato esvaziado de sentido interativo. O aluno é obrigado a mostrar que sabe escrever bem porque está sendo testado, julgado. O estudante anula-se diante da autoridade que representa seu interlocutor, podendo assim mascarar e ocultar a sua subjetividade como locutor, a sua chance de dizer, de se mostrar, pois está diante de um espaço reservado e comprometido ao exercício avaliativo, em que é preciso produzir uma “redação”, e não um texto com fins interacionais.

Guedes (2009, p. 90) expõe definições sobre a forma como denominamos a ação de escrever textos, vinculados a maneira de como concebemos a linguagem. Segundo o autor citado,

Composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho.

Em outras palavras, lê-se nesse trecho o caráter artificial da composição e da redação. O aluno escreve com uma finalidade específica que é mostrar que sabe escrever com competência para ganhar uma nota com essa tarefa escolar. Por sua vez, a produção textual, conforme Guedes (2009), é um instrumento comunicativo, prevê um motivo para escrever, uma razão interessante, algo produtivo para fazer com a escrita.

Neste sentido, é evidente que a escola deve preparar o aluno para a produção textual, entendendo toda a complexidade que a envolve para saber lidar com ela. E aí não bastam as questões de ordem formal, como letra bonita e ortografia, mas o conteúdo, o discurso apresentado. O aluno, ao produzir, precisa mobilizar habilidades e estratégias e estas devem ser ensinadas. Isso significa que a produção textual não deve ser vista como uma proposta que o aluno já sabe ou deveria saber, indiferentemente do gênero solicitado. Mesmo nas séries mais avançadas o professor precisa preparar os passos da escrita com os alunos. Isso é ensinar a língua, é desenvolver a escrita, é preparar o aluno para a elaboração de seus textos. Segundo Geraldi (2001, p.89), nas aulas de Língua Portuguesa é necessário “saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

Outro problema em relação à escrita é que, geralmente, para produzir um texto, o aluno tem um tempo determinado estipulado pelo professor. O aluno, usando desse tempo, escreve o que pensa ou sabe e dá por encerrado seu trabalho. Nesses casos, podemos nos perguntar: houve um objetivo de interação, um planejamento sobre o que dizer, a quem e por quê, o texto foi lido e relido (para melhor organizar as ideias), ou foi escrito apenas para ver-se livre da tarefa? É essa a ideia que muitos alunos têm a respeito de sua produção. E isso também precisa ser esclarecido. A produção de textos exige ativação de ideias a partir de leituras prévias, planejamento, revisão, reescrita... enfim, é uma atividade que demanda tempo, dedicação e trabalho. Neste âmbito, enfatiza-se que o professor deve desempenhar o papel de organizador e incentivador da produção escrita de seus alunos. A produção textual pode ser facilitada se o professor oferecer orientações de como fazê-la. Assim, o ato de escrever decorre de um roteiro, onde as várias etapas são relevantes para preparar o aluno a desenvolver a produção escrita.

Antes, porém, de abordar os passos para o trabalho com o ensino da escrita pelos alunos, é importante que o professor tenha clareza quanto aos procedimentos em relação a sua metodologia. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 77)

Ensinar a escrever na escola requer uma boa dose de planejamento. Tal planejamento envolve prever o que se pretende ensinar e quando isso acontecerá: quais gêneros de texto vão ser ensinados, quais habilidades meus alunos terão de desenvolver, qual grau de autonomia meu aluno deverá adquirir, em que momentos haverá a aula para essas aprendizagens ocorrerem e tudo o que esse processo envolve. O planejamento envolve ainda o que será avaliado na redação. E como será? Por exemplo, que habilidades específicas espero que eles desenvolvam em cada atividade aplicada, que aspectos da redação serão privilegiados a cada atividade [...] Além disso, preciso saber se as atividades podem ser feitas em grupo, em duplas, ou se precisam ser individuais. Viu quanta coisa? Pois é, não basta chegar na sala e mandar o menino escrever uma redação. Não é assim que se faz. Há de ter um método [...] de seguir as coisas “à risca” para obter os melhores resultados.

Nessa perspectiva, há formas para desenvolver o trabalho com a produção escrita. Não é uma atividade que se faz como punição aos alunos, ou quando não se tem mais aula de gramática para dar, ou porque é necessário que se cobre de vez em quando uma redação. Também não cabe ao professor dar um tema e pedir para que os alunos escrevam sobre ele, mas ensinar aos alunos estratégias, procedimentos, possibilidades, que gradativamente possam ser adquiridos pelos estudantes, e que após diversas tentativas possam ir desenvolvendo a habilidade de escrever ou produzir.

Serafini (1997), no livro *Como escrever textos*, enfoca as várias fases de desenvolvimento de uma “redação escolar”, adotando tal terminologia para se referir aos textos argumentativos. Na verdade, o que a autora trata como redação escolar apresenta as mesmas características discursivas que o gênero artigo de opinião, objeto de estudo neste trabalho, pois esse gênero se caracteriza por apresentar um tema, argumentos e pontos de vista sobre o tema e por ser um texto dissertativo-argumentativo.

Serafini (1997, p. 22), diz que “a primeira contribuição fundamental para aprender a produzir um texto consiste em distinguir as várias fases de sua realização: planejamento, seleção e organização das ideias, desdobramento, revisão e redação final”. O planejamento, explicado pela autora, é marcado por dois pontos: a “distribuição do tempo disponível” e a “identificação das características da redação”. O primeiro se refere ao tempo que se dedica ao planejamento, à seleção e organização das ideias, ao desenvolvimento do texto, à releitura e correção, à cópia ou ao passar a limpo, e à releitura do texto final. Assim, se o aluno tiver três horas para fazer sua produção, seria interessante distribuir um tempo específico para cada momento. O segundo ponto é o esclarecimento que se deve ter antes de começar a produção: qual é o destinatário, o objetivo do texto, o gênero, o papel do redator, o objeto de redação, a extensão do texto e os critérios de avaliação.

A seleção e organização das ideias, de acordo com Serafini (1997, p. 30), “inclui a seleção da informação que queremos usar no texto, a organização das ideias, a identificação

da tese a ser defendida e a confecção de um roteiro”. A seleção das informações ocorre a partir da leitura de material (jornais, revistas,...) que contemple o tema do texto a ser elaborado. Durante tal pesquisa, anota-se, relacionam-se ideias, fatos, observações, sem preocupação com a ordenação. O passo seguinte é organizar as informações, selecioná-las, agrupá-las. Após, é necessário ter clareza sobre a tese ou a ideia central ou ideia-guia que será defendida no texto bem como o ponto de vista sobre o qual se criará o texto. O próximo passo é o roteiro. O roteiro deverá apresentar a sequência em ordem das ideias e os argumentos que serão usados no texto.

Seguindo os procedimentos anteriores, a etapa seguinte é a produção do texto. Serafini (1997, p. 52) esclarece que “durante a criação do texto, as ideias do roteiro devem ser definidas, desenvolvidas e exemplificadas”. Neste momento de elaboração se constituem os parágrafos, cuidando a forma como são elaborados, pois devem desenvolver uma ideia relacionada com a tese do texto mantendo uma sequência progressiva. Também presta-se atenção aos conectores entre as proposições e frases e na pontuação, pois são fatores que asseguram a unidade e a clareza do texto. A elaboração da introdução e da conclusão requer bastante atenção, uma vez que, nas palavras de Serafini (1997, p.71) “a introdução deve ‘ambientar’ o leitor; a conclusão deve deixar-lhe boa impressão”. Assim se dá o desenvolvimento do discurso escrito do texto, numa primeira versão, que pode também ser chamada de rascunho.

Ainda de acordo com a autora, o passo seguinte é a revisão do texto, que pode ser realizada pelo próprio autor do texto ou envolver colegas. A revisão abarca o conteúdo e a forma. Na revisão do conteúdo, verifica-se se a ideia tese aparece com clareza e se as demais estão expressas de modo organizado, claro e coerente, ou seja, se o texto como um todo está coerente e claro. A revisão da forma é marcada por cortes em períodos longos demais, na supressão ou substituição de palavras, presta-se atenção na sintaxe e na concordância, entre outros. Neste momento, o texto ainda está sujeito a muitos ajustes. É interessante para isso uma leitura demorada, atenta e crítica. O que se nota é que esta etapa praticamente não ocorre nos textos produzidos pelos alunos. Os alunos não têm o hábito de serem leitores de si mesmos, e também quando tomam tal atitude, leem com rapidez, não percebendo aspectos que poderiam ser melhorados. Também ocorre que o aluno não terá consciência da importância dessa etapa, se isso não lhe for dito, nem mostrado como fazer.

A partir desse trabalho, a produção textual pode ser passada a limpo. Nesta fase, se dá atenção para a disposição do texto na folha, para o espaço que evidencia o parágrafo, para a caligrafia legível. Esses elementos contribuem para a boa apresentação do texto.

Nota-se, porém, que, na prática, o processo de ensino-aprendizagem da produção textual apresenta lacunas. Uma delas é a ausência de planejamento do professor em relação ao que quer trabalhar com o aluno. Pede que faça um “texto”, mas não explica sobre ele, não dá informações sobre o tema, não orienta sobre a produção. O aluno, por sua vez, se vê diante do papel em branco, não sabe o que escrever, e na dúvida pergunta: é para fazer o que mesmo? Quantas linhas têm que ter? Vai valer nota? Ou seja, o aluno não tem clareza sobre o que é esse “texto” que está sendo solicitado e nem como se faz.

É necessário considerar que aprender a escrever significa adquirir gradativamente algumas habilidades, que é resultado de ensino, de um trabalho longo, contínuo e difícil, mas possível. Conforme Possenti (1996, p. 49),

Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente uma contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, leem arquivos, leem outros livros. Só depois escrevem, e leem e releem, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva”.

Percebemos que tal postura requer muito empenho, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. E, não só no momento da produção, mas também nas etapas de leitura, de releitura, de reelaboração e assim sucessivamente.

3.2 A escrita como um processo: a mediação do professor e a reescrita

Após a finalização da produção textual e a entrega desta ao professor, cabe a este a tarefa de leitura para correção das produções. Nessa etapa, são vários os procedimentos, dependendo da concepção do docente em relação ao ato de produção textual. Nas escolas, evidenciam-se diferentes atitudes: alguns professores recolhem os textos e sequer fazem a leitura; outros, após lerem, atribuem uma nota; outros, ainda, indicam, sublinham, destacam os erros gramaticais, mais em função da ortografia, acentuação, pontuação e registram a nota; outros fazem comentários escritos no texto e atribuem a ele uma nota; e outros apontam os “erros” escrevendo sugestões para os alunos observarem na reescrita do texto, fazendo o aprimoramento de sua produção, conforme aponta Ruiz (2015).

A leitura e a correção do texto do aluno são recursos que auxiliam o trabalho do professor para que este possa organizar e (re)pensar o seu processo de ensino. Essa estratégia oferece subsídios aos professores para saber em que nível de aprendizagem o aluno se encontra, com a finalidade de ajudá-lo. No caso da produção textual, uma leitura atenta do texto elaborado pelo aluno permite saber o que ele já aprendeu e o que ele está ou não aprendendo. Nesta perspectiva, a orientação por meio de instruções, encaminhando o aluno à reescrita como modo de melhorar o texto, conscientizando-o de que este ato é necessário para o progresso em termos de aprendizagem, parece o caminho a ser trilhado.

Serafini (1997, p. 97) enfatiza que corrigir e avaliar são atividades diferentes:

A correção é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar seus pontos fracos e melhorar.

A avaliação é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de qualificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno.

Assim, o objetivo da correção é o de tecer observações para que o estudante, a partir delas, possa fazer o aprimoramento do seu texto. Serafini (1997) cita seis princípios para a correção de um texto: “a correção não deve ser ambígua”, devendo mostrar os erros de forma clara; “os erros devem ser reagrupados e catalogados”, momento em que há a classificação ou a identificação da natureza do erro; “o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas” e por isso o professor deve estimular o aluno a voltar-se para o texto corrigido, revendo e ajustando os apontamentos feitos pelo professor; “deve-se corrigir poucos erros em cada texto”, para que o aluno se concentre nos mais problemáticos; “o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno”, tendo uma postura receptiva em relação as ideias, a linguagem e o estilo; “a correção deve ser adequada à capacidade do aluno”, para que este tenha condições de melhorar.

Após a correção, deve-se encaminhar o texto do aluno para a reescrita, com o objetivo de aprimoramento do texto. O ideal é que o aluno possa refazer o seu texto, se preciso, mais de uma vez na tentativa de melhorá-lo e só então ter a avaliação do professor.

Nesta mesma perspectiva, Ruiz (2015, p. 19) define que a correção

é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz neste mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Destacamos, dessa forma, a importância da correção nessa relação de mediação, de orientação do estudante quanto à produção textual, em que o professor busque identificar o que o aluno sabe, o que está aprendendo, o que tem de dificuldade, encaminhando-o ao processo de aprendizagem, no desenvolvimento e aprimoramento de competências que ainda não domina. Além disso, é preciso que se estabeleça uma relação de interação via texto, em que o professor se coloque como um dos leitores e ajude o aluno a perceber o que pode ser melhorado naquela produção, levando em conta a finalidade comunicativa, os destinatários, o gênero do texto, o suporte, o ponto de vista do locutor sobre o tema etc.

Como aponta Leal (2005, p. 65)

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona um texto escrito.

Daí também, a importância de procurar estabelecer uma relação de confiança e afetividade para com os alunos, mostrando-se como um interlocutor e não como mero avaliador do texto produzido, conduzindo a atividade com seriedade e a convicção de que a escrita é um processo e de que o papel dele, como mediador e orientador, é auxiliar e promover esta aprendizagem.

Executada a tarefa de correção pelo professor, este percebe os aspectos que já são dominados pelos alunos e aqueles que ainda são deficitários. Neste sentido, assumindo o papel de mediador no processo ensino e aprendizagem, o professor faz um trabalho voltado para dar conta de oferecer estratégias de ensino que busquem a superação das falhas que os discentes apresentam.

Este trabalho pode ocorrer de várias maneiras. Há situações em que o professor faz apontamentos na produção textual do aluno para que este observe as considerações apontadas pelo professor e efetue a revisão ou reescrita.

A reescrita geralmente ocorre de duas formas: ou o aluno apaga os problemas apontados e reescreve ali mesmo na versão original, ou, o aluno reescreve o texto em sua totalidade fazendo as alterações indicadas a partir da correção do professor. Ou, ainda, tendo como base os conhecimentos que ainda não são dominados pelo aluno, revelados no texto produzido pelo aprendiz, o professor planeja atividades com o objetivo de trabalhar aspectos deficitários e a partir do trabalho desenvolvido pelo professor, se encaminha a reelaboração textual. Cabe dizer, que independente da forma, a produção textual do aluno não é vista como

um produto, mas como um processo para desenvolver competências, em que o rever e o recompor são ações integrantes de quem lida com a escrita.

Quanto ao encaminhamento de correções no texto do aluno, Ruiz (2015) nos mostra um estudo de como os alunos trabalham com a tarefa de reescrita e faz algumas considerações acerca das formas de intervenção do professor no texto do aprendiz. Diz a autora que quando o aluno recebe o texto com a correção resolutive – estratégia de corrigir todos os erros encontrados – procede à tarefa de refacção sem problemas, até porque o professor já apontou as soluções, basta copiá-las. Na verdade, seria um ato mais mecânico, pois o aluno não precisa refletir sobre os problemas contidos. Nos casos em que ocorre a correção indicativa – marcas à margem e no corpo do texto dos problemas encontrados –, os alunos têm mais dificuldade em proceder à revisão, isso porque geralmente a indicação é vaga não apontando o erro com precisão. Diante da correção classificatória – identificação dos erros classificando-os por meio de algum código³ –, a revisão pode ou não ocorrer, dependendo da dificuldade em entender e interpretar o significado do símbolo empregado pelo professor. Por sua vez, os textos que recebem a correção textual-interativa, ou seja, com correções em forma de “bilhetes” no texto, são geralmente reescritos pelos alunos. Em estudo realizado com alunos, a autora (2015) verificou que isso só deixou de acontecer se o “bilhete” já era sobre uma segunda versão, ou se o “bilhete” soava com pouca força imperativa, ou ainda se o texto demandava alterações bem complexas exigindo bastante trabalho do aluno.

Segundo a autora, tanto na correção indicativa quanto na classificatória há uma intervenção do professor, que na margem ou no corpo do texto, sublinha, circula, indica, especifica, traça sinais, enfim, intervém no texto do aluno fazendo uma espécie de mapeamento do que precisa ser considerado. Contudo, é na correção textual-interativa, que se pode estabelecer um vínculo de afetividade, pois por meio dela o professor pode parabenizar, elogiar o que está bom e cobrar aquilo que ainda precisa ser realizado. Além disso, os problemas mais de superfície textual (grafia, acentuação, pontuação...) também são mais fáceis de identificar e marcar no texto. Já os problemas mais profundos e relacionados ao fio do discurso requerem comentários adicionais que nem sempre ficam claros numa correção indicativa e classificatória, sendo necessário “bilhetes” para ter garantia de maior clareza por parte do aluno. Diante do exposto, Ruiz considera que a correção textual-interativa é uma das formas mais adequadas a um trabalho de fato interacional.

³ Por exemplo, quando o professor adota números, ou letras, para identificar o tipos de erros e lança esses códigos ao final de cada linha para que o aluno encontre e ajuste o que está inadequado.

Outra possibilidade de trabalho é, paralelamente ao apontamento individual no texto do estudante, o encaminhamento da superação dos aspectos que são problemáticos nas produções textuais dos alunos através de módulos que fazem parte de uma sequência didática. Neste caso, o professor analisa na produção textual dos alunos e trabalha de modo geral, com toda a turma, os elementos que precisam ser aprendidos pelos discentes para a melhora da produção textual. A reescrita continua sendo uma atividade fundamental, assim como a postura do professor como leitor e mediador do processo de reescrita, porém além da intervenção de forma individual, trabalha-se de forma geral na tentativa de superação de aspectos considerados deficitários. O professor observa os problemas mais recorrentes e elabora módulos para ajudá-los. Depois, solicita a reescrita do texto com base no que trabalhou nos módulos, observando se as atividades desenvolvidas são incorporadas e assimiladas e como essas são aplicadas no texto escrito. Essa metodologia de trabalho é proposta pelos autores Schneuwly e Dolz (2010) e constitui o que eles chamam de sequência didática, que será abordada logo adiante, na seção 3.3. Neste sentido, instaura-se um trabalho de movimento, com espaço para a construção, retorno e desenvolvimento de um processo de aprender a escrever que não para, pois sempre estamos em formação.

Conforme Leal (2005, p. 64/65) os textos dos alunos são “fontes muito ricas” para o trabalho pedagógico do professor. A autora diz que

Vale aqui ressaltar que estamos discorrendo sobre a atitude de compreensão que vai se revelar no quanto o professor está disposto a, cooperativamente, ajudar o seu aluno, à medida que, diagnosticando os saberes e conhecimentos linguísticos revelados no texto, possa transformá-los em subsídios para o seu planejamento, isto é, para o que, de fato, precisa ensinar. Assim, os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor monitorar o seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com seus aprendizes.

Neste sentido, o professor faria uma observação do que precisa ainda ser aprendido, faria um planejamento de ações ou um programa de atividades, de maneira que contemple os aspectos vistos como problemáticos nas produções realizadas pelos alunos. E esta é a proposta que faremos aqui com o objetivo de encaminhar a reescrita textual com vistas à melhora do texto do aluno.

Destacamos, a importância de o professor fazer o encaminhamento das atividades voltadas àquilo que realmente é significativo em relação à proposta quanto ao gênero textual solicitado. Ou seja, o que é característica relevante no gênero artigo de opinião, ou em um conto, em uma biografia, em uma entrevista, entre outros.

Neste caso, como apontam Cayser, Crestani e Diedrich (2016, p.1421)

Da intervenção do professor no texto produzido pelo aluno e da forma como ela for conduzida, priorizando um ou outro tópico, dependerão as alterações que o aluno deverá fazer. No caso de a atenção estar voltada para os aspectos ortográficos apenas, será este o foco do aluno na reescrita. Por outro lado, incluindo-se na análise feita pelo professor questões relacionadas à intenção pretendida, à adequação do texto ao gênero textual determinado, à relação daquele texto com outros textos, dentre outros aspectos de ordem da enunciação, da textualização e da pragmática, o processo de reescrita tenderá a ampliar a competência discursiva do aluno, trazendo ao nível consciente os recursos que a língua oferece e, especialmente, fazendo-o assumir-se enquanto sujeito que tem algo a dizer a alguém.

Também vale observar que quando a produção textual apresenta vários problemas de ordem tanto microestrutural quanto macroestrutural⁴, as intervenções precisam focar os problemas mais relevantes, não considerando tudo de uma única vez. No entanto, o valor da reescrita deve ficar bem claro para o aluno. A tarefa de revisão não é simples, exige esforço, demanda trabalho, mas é justamente com trabalho e esforço que a escrita vai ser aprimorada, vai ser melhor desenvolvida. É necessário algum tempo de dedicação para analisar as observações apresentadas pelo professor, reconhecer as falhas, procurar resolvê-las e aprender evitá-las. A reescrita não deve ser considerada uma punição, mas uma oportunidade de compreender que a escrita é um processo e como tal precisa percorrer várias etapas.

Neste aspecto, Ruiz (2015, p.26) aponta que

O trabalho de retextualização realizado pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário, como a princípio pode parecer (muito embora a solicitude da tarefa de escrita lhe seja imanente). Esse seu trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.

Tanto alunos quanto professores precisam convencer-se de que a reescrita deve se tornar uma prática constante, que todo texto, por mais precário que seja, pode ser aperfeiçoado, que dificilmente uma primeira versão se torna um bom texto. E como motivação, vale a certeza de que esse movimento de escrever, ler, voltar ao texto, reler, reescrever não é uma atividade somente do meio escolar, local onde se desenvolve o processo de aprendizagem da escrita. Pelo contrário, é comum entre os escritores por mais renomados que sejam.

⁴Ruiz (2015, p. 96) traz o termo *microestrutural* para se referir a problemas no texto de ordem mais local, mais específico, que aparecem na superfície textual, enquanto o termo *macroestrutural* remete a problemas de ordem mais global, como a sequência de frases ou parágrafos inteiros.

Por fim, depois da reescrita, é preciso que os textos sejam lidos por outros sujeitos que não o professor. Como lembra Antunes (2016, p. 89) “é fundamental, em cada exercício de linguagem, prever para quem se vai falar ou escrever. Redações escritas “para ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa” resultam em desinteresse.

Assim, é preciso, já no início da atividade, planejar e explicar aos alunos sobre como e onde vão circular os textos, quem serão seus leitores, uma vez que isso influencia na produção escrita. Essa é uma estratégia que pode aproximar a produção textual efetuada na escola da efetuada na vida cotidiana, fazendo aquela perder um pouco o caráter de artificialidade. As práticas significativas de escrita dos alunos podem ser publicadas para atingir um número maior de leitores. Isso é um fato que pode motivar o aluno para a escrita, empenhando-se em reescrever o texto para melhorá-lo, aprendendo a escrever de acordo com os objetivos do texto e com a situação comunicativa, fazendo suas escolhas discursivas/enunciativas em consonância com o gênero e o público que vai recebê-lo. Em consequência, realizando produções mais contextualizadas, perceberá que a escrita é uma atividade socializada e socializante, e que o texto produzido, conforme observa Antunes (2016, p. 149) “afirma-se como um processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentido e de intenções, pelo qual as interlocuções atuam”.

Os textos produzidos podem ser publicados na web, através de recursos nela disponibilizados, como um blog para a turma ou a criação de um grupo no facebook para a postagem de textos. Também podem ser publicados no jornal da escola, ou em um espaço do próprio jornal da cidade. O importante é que não fiquem restritos unicamente ao professor ou ao espaço de sala de aula. O texto do aluno precisa ser dirigido de fato a um interlocutor ou a interlocutores, para que tenham leitores, para que possam se reconhecer como autores, para que possam fazer uso da língua para participar de contextos sociais públicos e reais.

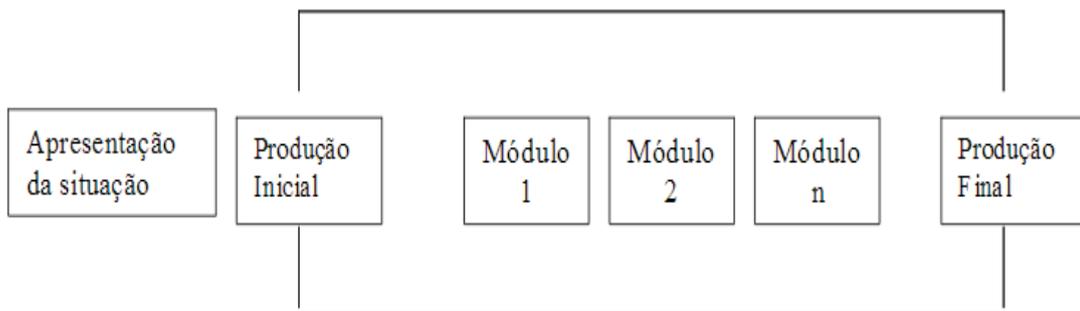
A escrita que se aprende na escola está presente fora dos muros escolares, não é uma tarefa exclusiva da escola, tendo serventia só para ela. A escrita é um objeto social, realiza-se em situações práticas e de convívio social. E, foi buscando estratégias de trabalho com a produção textual que elegemos a Sequência Didática, de Schneuwly e Dolz (2010), como uma alternativa a ser aplicada neste estudo. No tópico seguinte, apresentamos a metodologia de trabalho proposta pelos autores.

3.3 Sequência didática: uma proposta de trabalho com gêneros textuais

O desenvolvimento da atividade de produção do artigo de opinião proposta nesta pesquisa tomará como base a metodologia da sequência didática (SD), de Schneuwly e Dolz. Schneuwly e Dolz (2010, p. 82) elaboram uma proposta para o ensino de gêneros textuais de forma ordenada, com determinados passos a serem seguidos durante o processo. Os autores definem que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade de uma sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 83), é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Os autores apresentam o seguinte esquema da sequência didática, para o ensino dos gêneros:

Figural: **Esquema da sequência didática**



Fonte: **Schneuwly e Dolz, 2010, p. 83.**

O primeiro passo é a “Apresentação da situação”. Neste primeiro momento, faz-se uma apresentação inicial da tarefa que será desenvolvida: define-se a modalidade (oral ou escrita), o gênero, o conteúdo (o que se abordará), como deverá ser apresentado, por que será produzido e para quem será produzido. É importante que os alunos tenham contato com o conteúdo e com o gênero que será desenvolvido.

A “Produção inicial” compreende a etapa em que os alunos elaboram a primeira produção. Consiste na primeira versão do texto, que pode ser feita individual ou coletivamente. Por ser um esboço inicial, este texto vai ser revisado várias vezes, passando pelos módulos sugeridos no decorrer na sequência.

Os “Módulos” seguem uma sequência para que o texto produzido receba os ajustes necessários à sua melhoria. Nestes momentos o professor auxilia o aluno fazendo correções que ajudem o aluno olhar o texto com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Nessa perspectiva, os módulos serão compostos por várias atividades que servirão de instrumentos para superação

dos problemas encontrados na primeira produção. Esta fase constitui-se de exercícios que abordam os diversos elementos ou dificuldades que presentes na produção inicial devem ser superados pelos alunos, por isso o professor trabalhará os problemas um a um.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 88), ao abordarem os trabalhos com os módulos, orientam que nos mesmos devem ser lembrados os vários níveis que uma produção textual compreende, entre eles: a “representação da situação de comunicação”, em que o aluno tem noção do destinatário do texto, da finalidade, da sua posição como autor e do gênero visado; a “elaboração dos conteúdos”, em que o aluno busca informações sobre o gênero trabalhado; o “planejamento do texto” em que há a busca da estrutura do gênero; e, “realização do texto” em que se percebe que linguagem é mais eficaz para a produção textual em questão.

Também abordam os autores que as atividades de trabalho durante cada módulo devem ser variadas para que o aluno tenha acesso a exercícios diversificados de leitura e escrita, apontado três categorias de atividades: “atividades de observação e de análise de textos orais e escritos”; “tarefas simplificadas de produção de textos”, momentos em que o aluno poderá reorganizar conteúdos de um texto, inserir uma parte que falta em um texto, revisar um texto observando critérios, elaborar refutações, entre outros exercícios; e a “elaboração de uma linguagem comum” com a finalidade de poder falar, comentar, criticar, melhorar os textos. Ainda, Schneuwly e Dolz (2010, p. 89) orientam “capitalizar as aquisições”, ou seja, o aluno aprender a usar um vocabulário específico para falar sobre o gênero trabalhado.

Por sua vez, a “Produção final” é o momento que o aluno de posse das várias análises em relação ao seu texto inicial e da aprendizagem que teve ao longo dos módulos, pode por em prática aquilo que selecionou e aplicar na sua produção textual. Nesta etapa o professor pode fazer a avaliação do texto do aluno, já que nas outras ocasiões se deteve na correção.

Segundo esse esquema de sequência didática, a proposta de produção textual tem um olhar de *continuum*, de processo. Ensina-se a produção de textos, o aluno conscientiza-se de que aprende a escrever escrevendo, revisando, melhorando seu texto, reescrevendo, que seu texto pode passar por muitas revisões até chegar ao produto final. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2010, p. 96) “as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral”.

Sabemos que a produção de textos é um processo complexo e que, como foi abordado, os alunos precisam estar preparados para superar as dificuldades que possuem e aos poucos ter condições para desenvolverem suas habilidades em relação à escrita.

4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Este capítulo da pesquisa tem como objetivo apresentar os sujeitos participantes neste estudo, o local de aplicação da pesquisa, a metodologia e os procedimentos adotados nesta pesquisa-ação, análise e resultados encontrados.

4.1 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e configura-se como uma pesquisa-ação, definida por Barbier (2004, p. 57) “como uma forma de pesquisa realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática”. Nesse sentido, como docente-pesquisadora, eu participo diretamente dos estudos, desenvolvendo a pesquisa no local de minhas atividades e com uma das turmas para quais leciono. A pesquisa-ação permite que eu como professora-investigadora tome consciência e conhecimento de um problema e perceba como é possível contribuir para superá-lo.

A pesquisa-ação pressupõe que o próprio pesquisador – no caso a docente da escola – perceba o processo educativo como objeto de pesquisa. Barbier (2004, p.60) esclarece que o método da pesquisa-ação “é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso”. Assim, o pesquisador percebe o problema, analisa-o e busca alternativas para resolvê-lo, sendo que a meta da pesquisa é a transformação da realidade social.

Ainda segundo Barbier (2004, p. 61) “o pesquisador é um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa”. E com este espírito, tudo deve ser registrado. Desenvolvem-se as técnicas da pesquisa-ação e, em paralelo, a teorização que fundamenta as ações, a avaliação e a publicação dos resultados. É também assim que se procederá nesta pesquisa. Inicialmente, busca-se perceber as dificuldades apresentadas na produção textual. A partir daí, faz-se uma reflexão criteriosa e o planejamento de ações para melhorar a prática. Durante a aplicação e implantação das ações, prevê-se o monitoramento, a descrição, a investigação e o registro dos resultados.

Os sujeitos envolvidos nesta investigação são alunos do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual Rui Barbosa. Os alunos têm entre 15 e 16 anos. A turma é composta de 24 integrantes, e as aulas ocorrem no turno da manhã. A escola onde se desenvolveu a pesquisa está situada no município de São Luiz Gonzaga, no Rio Grande do Sul. Localizada no centro da cidade, a escola possui cerca de 800 alunos de segmentos sociais distintos.

O trabalho compreende o desenvolvimento de uma sequência didática (Schneuwly e Dolz) de acordo com os passos nela previstos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Nas produções iniciais dos alunos serão observados alguns aspectos comuns ao artigo de opinião, tais como: posicionamento claro sobre o assunto, apresentação de uma ideia central que evidencie o ponto de vista do aluno, argumentos desenvolvidos, estrutura adequada (introdução, desenvolvimento e conclusão) e se a linguagem está de acordo com a norma padrão. Essas categorias gerais vão ser base para ver se o texto produzido pelos alunos está bom ou não e o que precisa melhorar. Tais elementos também servirão de suporte para posteriormente desenvolver os módulos previstos na sequência didática.

Com relação aos procedimentos seguidos durante esta pesquisa, primeiramente apresentei meu projeto à equipe diretiva e à coordenação pedagógica da escola, pois mesmo sendo professora da escola e ministrando as aulas de Língua Portuguesa na turma, considero que a equipe gestora precisa estar ciente do trabalho desenvolvido por mim e autorizar as atividades propostas. Foram destacados os objetivos da pesquisa e também explicitadas as etapas metodológicas.

No que se refere ao trabalho em sala de aula, antes do início das atividades planejadas, os alunos receberam informações sobre a pesquisa com a qual iriam contribuir. Expliquei a eles que a proposta tinha como intuito auxiliá-los no aprendizado de produção de textos, no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Também lhes expliquei que os textos produzidos por eles fariam parte da pesquisa desenvolvida por mim, como professora-pesquisadora e estudante do curso de Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPF, conforme Anexo A. De acordo com sua legislação, se a pesquisa envolver sujeitos menores de idade, será preciso obter também a assinatura dos pais ou responsáveis em documento – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A. O TCLE foi enviado aos responsáveis para que os mesmos assinassem e autorizassem o uso dos textos que os alunos iriam produzir, apenas, para fins de pesquisa. Os alunos também foram informados de que a pesquisa não tinha valor financeiro e de que os nomes dos sujeitos envolvidos não seriam divulgados.

Após, teve início o desenvolvimento da sequência didática planejada e das atividades referentes ao gênero textual artigo de opinião. Esse gênero foi escolhido por permitir ao autor estimular sua argumentação, visto que um articulista busca convencer o leitor da importância da posição que assumiu sobre o assunto abordado. Também por ser um gênero argumentativo

que faz parte do cotidiano de boa parte da população, uma vez que é veiculado em jornais e revistas diários. Outro ponto interessante é que a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – exame que possibilita (ou não) ingresso em muitas universidades brasileiras – exige a produção de um texto argumentativo, tal como o gênero artigo de opinião. Desse modo, considerei que o artigo de opinião iria atender a essa demanda. Também, o trabalho com o gênero artigo de opinião possibilita aos discentes o planejamento de suas produções textuais. Os estudantes precisam assumir o papel social de um articulista, considerar o suporte do texto e o público-alvo.

4.2 Aplicação prática

Como ressaltamos no capítulo anterior deste estudo, o desenvolvimento do trabalho se dá com base no procedimento da sequência didática, nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), que compreendem a sequência didática como “um conjunto de atividades” para serem desenvolvidas de forma sequenciada, objetivando a produção de textos com melhor desempenho por parte dos alunos. Assim, as atividades se voltam para a aprendizagem da estrutura comunicativa dos textos pertencentes ao gênero artigo de opinião.

A sequência didática contempla os seguintes passos, a serem desenvolvidos também neste trabalho com o artigo de opinião:

- * Apresentação da situação
- * Produção inicial
- * Módulos
- * Produção final

Nesta perspectiva, com a decisão pedagógica de trabalhar com o gênero artigo de opinião, as atividades iniciam-se com a leitura de um artigo de opinião, para apresentação inicial da proposta.

Apresentação da situação

Na *Apresentação da situação* foi explicado aos alunos que, nas quatro aulas seguintes, dois períodos de cinquenta minutos cada um em um dia e mais dois períodos em outro dia, faríamos a leitura de dois textos com o tema “Redução da maioria penal”. Os textos são dois artigos de opinião, com pontos de vista diferentes, com intuito de podermos identificar o posicionamento dos autores do texto e os argumentos que usam para defender seus pontos de

vista sobre o tema. E que após a leitura, discussão, comentários e compartilhamento de ideias iríamos ter a tarefa de uma produção textual, também um artigo de opinião, com o tema citado.

Assim, tivemos uma seção de leitura e análise do artigo de opinião *Não à redução da maioria penal*, de Flávia Piovesan (Anexo B), retirado do site *globo.com*. Apresentou-se o texto na íntegra, em forma de cópia (xerox), uma por aluno. Ao fim da página, constavam as referências ao local de publicação, site e data de acesso. O contexto de produção (dados sobre o site, data da publicação do texto etc.), bem como informações sobre o assunto também foram fornecidas pela professora. As características quanto ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo desse gênero foram explicitadas aos alunos. Os elementos como contexto sócio-histórico, esfera de circulação, ponto de vista defendido no texto, relações sociais entre os interlocutores e interdiscursividade são contempladas na atividade de leitura e reflexão oral. Entendemos que essa abordagem do texto se vincula ao uso real da língua, favorecendo a compreensão do artigo de opinião como um texto da esfera jornalística, que circula socialmente e defende um ponto de vista sobre uma temática de cunho social.

Procedeu-se à leitura do texto na íntegra, para depois apresentar algumas questões a respeito do conteúdo do texto e também quanto à estrutura do gênero. Isso foi feito para o aluno ir percebendo as características do gênero artigo de opinião. Na sequência, foi proposto aos alunos que respondessem oralmente às seguintes questões:

- Qual o tema central desse texto?
- Existe uma questão polêmica que está sendo debatida?
- A autora apresenta uma posição a respeito?
- Qual o ponto de vista defendido pela autora?
- Selecione alguns argumentos utilizados pela autora para defender seu ponto de vista.
- O que a autora diz para descartar opiniões contrárias às ideias apresentadas por ela?
- Pode-se dizer que este texto é um artigo de opinião?
- O texto *Não à redução da maioria penal*, de Flávia Piovesan, pode ser considerado argumentativo? Por quê?
- Você concorda com os argumentos apresentados por *Flávia Piovesan*, autora do texto?

Essas questões foram exploradas oralmente. A professora colocava as questões, uma por vez, e os alunos, no geral, iam respondendo-as em voz alta. As respostas adequadas eram registradas, pela professora, no quadro em forma de itens, como se um esquema fosse surgindo a partir do texto. Este esquema com os pontos relevantes também foi reproduzido pelos alunos no caderno de aula. Ao longo da “discussão” os alunos participavam fazendo comentários e citando exemplos.

Na sequência, lemos um segundo texto, intitulado *Por que sou a favor da redução da maioria penal*, de César Alberto Souza (Anexo C). Isso foi feito para que os alunos tivessem a possibilidade de comparação e análise das duas abordagens, tanto dos argumentos contra como dos argumentos de quem é a favor da redução da maioria penal. Com este texto, foram encaminhadas as mesmas atividades desenvolvidas com o texto anterior. Após, tecemos um quadro comparativo entre os argumentos do texto *Não à redução da maioria penal*, de Flávia Piovesan, e do texto *Por que sou a favor da redução da maioria penal*, de César Alberto Souza. As anotações são importantes para servir de consulta aos alunos no momento da escrita/elaboração do texto. A partir de então, na aula posterior, foi encaminhada a produção textual.

Produção Inicial

O segundo passo da sequência didática é a *Produção inicial*. Esta seção deu abertura à produção escrita dos alunos, em que se propôs que os alunos escrevessem, individualmente, um artigo de opinião sobre o tema: “A redução da maioria penal no Brasil”. O emissor do texto precisaria apresentar uma opinião sobre o assunto. Foi solicitado que os alunos observassem a construção do texto em forma de parágrafos, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, e que o texto deveria conter entre 20 e 30 linhas. Foi definida a finalidade da produção, seus possíveis interlocutores, a função comunicativa que esse texto assumiria e o suporte no qual o texto seria publicado: os textos seriam lidos pela professora e, após as correções necessárias, esses textos seriam expostos no mural da turma e da escola e um seria escolhido para ser reproduzido no jornal da cidade. Destacamos a importância de evidenciar os interlocutores e de criar um espaço de interação para os textos produzidos.

A produção do texto foi realizada em aula, em dois períodos consecutivos, cerca de uma hora e meia. Foi comunicado que eles deveriam escrever de acordo com suas ideias, que a professora não iria fazer interferências no texto, no momento da escrita, que iria ser uma produção exclusivamente deles neste primeiro momento. Esse esclarecimento foi dado com a

finalidade de poder saber realmente como os alunos desenvolvem sua escrita a partir daquilo que lhes é solicitado. Após o término, os textos foram recolhidos pela professora para leitura e análise.

A leitura dessa produção inicial revelou as seguintes dificuldades por parte dos alunos: ausência de posicionamento claro sobre o assunto; ausência de uma ideia principal que resume o ponto de vista do aluno; os argumentos não são desenvolvidos (claros e consistentes); problemas quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; a conclusão não retoma ou confirma o ponto de vista defendido; dificuldade para ligar um enunciado a outro por meio de conectivos; mistura de vozes: 1ª e 3ª pessoa; e de adequação de linguagem (uso da língua coloquial). Outros problemas de escrita também apareceram, como: ortografia, acentuação, pontuação, regência e concordância. Mas, inicialmente, a nossa preocupação foi em relação às questões de ordem semântica, ou seja, que se referem às ideias desenvolvidas no texto. E esses aspectos são: ausência de posicionamento claro sobre o assunto; ausência de uma ideia principal que resume o ponto de vista do aluno; argumentos não claros e consistentes.

Num segundo momento, observamos também dificuldades relacionadas à disposição dos conteúdos de acordo com a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão (dificuldades quanto à elaboração de cada uma dessas partes, já que na introdução diz-se o assunto, no desenvolvimento desenvolvem-se os argumentos e na conclusão fecha-se o texto, geralmente reforçando-se o ponto de vista abordado).

Levando isso em conta, pensamos em organizar, inicialmente, módulos com ênfase nas questões relacionadas primeiramente ao conteúdo, para ajudar os alunos a melhor organizarem e desenvolverem suas ideias no texto. Também trabalharemos com alguns aspectos de ordem formal/gramatical, em específico os conectivos, uma vez que os mesmos interferem no sentido do texto.

Alguns textos produzidos pelos alunos serão apresentados para que se visualizem os problemas detectados. Como já informamos, são vinte e quatro alunos que integram a turma, mas não temos essa mesma quantidade de produções textuais, pois no dia que a atividade foi desenvolvida, estavam presentes vinte e um alunos. Das produções realizadas, apontamos três como exemplos representativos dos problemas evidenciados na produção da maioria dos alunos. Seguem os textos e a análise dos aspectos deficitários:

Texto A:

Redução da Maioridade Penal

Todo ano no Brasil e no mundo ocorrem crimes de diferentes escalas, no Brasil muitos desses fatores em capitais efetuadas por homens e mulheres de qualquer idade.

O regime adotado pelo governo Brasileiro é de que a pena mínima de quem cometeu o ato é de 18 anos, mas a constituição federal tem como diminuir a pena mínima para os 16 anos, um fator muito cujitado, que a maioria da população Brasileira aprova. Em minha opinião, vejo isso como um assunto aceitável porque vemos todos os dias adolescentes de 15 á 17 anos cometendo graves acidentes e trazendo desespero às famílias dessa vitimas e graves consequências.

Será que devemos fazer que esta lei viesse à tona, fazer com que ela se aplique para esses criminosos paguem pelos atos cometidos, isso fica a critério de nós, de todo o povo brasileiro.

O texto A discorre sobre a redução da maioridade penal, mas a abordagem é bem superficial e o que contribui para isso é a ausência de argumentos que deem sustentação ao tema. Assim, o texto não apresenta com clareza nem a tese defendida nem argumentos consistentes para comunicar o tema que está sendo desenvolvido. Além disso, o texto apresenta três parágrafos, como sendo introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto a introdução não traz a ideia que será desenvolvida no texto. O parágrafo de desenvolvimento não traz argumentos consistentes e a conclusão está solta, sem apresentação de um fechamento para o texto.

Texto B:

Redução da maioridade penal no Brasil

Um dos assuntos mais polêmicos e o qual gera muito rebuliço é a redução da maioridade penal no Brasil.

Muitas pessoas que se opõem tem o argumento de que as penitenciarias estão com super lotação, porém meu posicionamento se baseia no voto. Se o indivíduo tem a capacidade de decidir o futuro de um estado ou de um país ele também pode pagar por suas ações. Com a redução da maioridade penal menos jovens seriam aliciados por maiores e teriam que arcar com as consequências.

Jovens que são internados ou tem acompanhamento socioeducativo, após saírem de uma especie de FASE,tem a ficha criminal totalmente limpa, e isso compromete a cabeça do menor a cometer o ato novamente.

Se diminuirem a idade teríamos uma redução no aliciamento dos menores, e as penitenciarias menos lotadas. Um jovem que conhece e usa seus direitos sabe muito bem seu deveres e obrigações.

O texto traz claramente a tese defendida: a redução da maioridade penal. Além disso, o autor apresenta seu posicionamento: é a favor da redução, buscando por argumentos para

convencer o leitor da ideia expressa. O texto traz a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão e elas estão desenvolvidas. No entanto, esta produção – como em várias outras –, carece de melhor adequação da linguagem, pois há palavras e expressões coloquiais que deveriam ser substituídas para melhor adaptação ao gênero artigo de opinião, o qual requer uma linguagem mais formal.

Texto C:

Maioridade Penal

A redução da maioridade penal é um tema polêmico, muitos são contras e outros a favor.

O tema que uso é muito importante nos dias de agora.

Os afavores dizem que se aos 16 anos eles tem a responsabilidade de votar eles então tem também de pagar seus erros cometidos.

Os contras já é um caso diferente eles acham que como são de menor não devem assumir seus erros, pois não tem a responsabilidade.

Bom a minha opinião é que se eles votam, porquê não assumir as causas cometidas?

Ou por quê não se cuidar antes de fazer uma burrada?

Simplismente hoje em dia varios menores erram uma vez, mas não tão graves que não são sérios, outros já são mais sérios e vão ao reformatório ou coisas do tipo.

Redução da Maioridade penal é um tema que sou completamente a favor.

O texto aborda o tema proposto, ou seja, a redução da maioridade penal, e o emissor posiciona-se a favor desta, tentando justificar o seu posicionamento. No entanto, os argumentos estão em orações soltas e mal organizados no texto, faltando elementos coesivos para estabelecer relações entre eles e formar parágrafos, o que daria mais consistência. Outro fator que precisa ser destacado é a falta dos sinais de pontuação em alguns trechos o que interfere na clareza dos enunciados. Ainda podemos destacar alguns aspectos em relação à escolha lexical, como “de menor”, “burrada” e “coisas do tipo”.

Reforçamos que os elementos mencionados fazem parte da análise porque interferem na elaboração do discurso do aluno, sendo o texto concebido aqui como uma prática discursiva. Vale lembrar também, que as indicações apontadas não foram destinadas aos alunos, nesta forma. Identificados os aspectos mais problemáticos, são eles que orientarão nossa sequência didática.

Assim, nos módulos serão abordados os principais problemas expressos nas produções textuais, que são:

- ausência de posicionamento claro sobre o assunto;
- argumentos pouco ou mal desenvolvidos e inconsistentes;

- problemas quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- conclusão não retoma ou confirma o ponto de vista defendido;
- linguagem fora do padrão requerido pelo gênero (uso da língua coloquial);
- ausência ou mau emprego de elementos articuladores;
- problemas quanto ao uso da pontuação.

Para a abordagem destes aspectos verificados e selecionados aqui, é necessário o encaminhamento dos módulos em que são organizados materiais e atividades para que funcionem como suporte focando aspectos a fim de incorporar conteúdos para o aprendizado do gênero. Assim inicia-se o trabalho com os módulos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 87), nesta fase busca-se superar “os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Os alunos precisam de suporte para revisar, textualizar e reelaborar suas produções iniciais a partir de orientações significativas para a composição do texto.

Assim, vamos desenvolver quatro módulos. No primeiro, será trabalhado o ponto de vista defendido pelo autor e a argumentação. No segundo módulo, trabalharemos com os tipos de argumentos, uma vez que em um artigo de opinião o emissor expõe um ponto de vista sobre determinado assunto e procura convencer o leitor de que essa opinião é correta ou verdadeira e para isso recorre a vários argumentos que defendem a tese apresentada. No terceiro módulo, estudaremos alguns dos principais elementos de coesão, ou seja, articuladores textuais e argumentativos que colaboram para as orações, as ideias, os argumentos e os parágrafos de um texto manter uma relação lógica, pois o modo de usar a linguagem auxilia no desenvolvimento do texto. No quarto módulo, trabalharemos com a composição estrutural do artigo de opinião – introdução, desenvolvimento e conclusão –, pontuando o que deve conter a introdução, como se constrói o desenvolvimento e como se faz uma a conclusão para retomar ou confirmar o ponto de vista defendido. Paralelamente, também abordaremos questões relativas à pontuação e à paragrafação, pois elas interferem na forma de organização do texto e no desenvolvimento das ideias, bem como aspectos relativos à linguagem, uma vez que o gênero artigo de opinião requer o uso da linguagem formal.

Os aspectos ora apontados serão trabalhados tendo por base outros textos que selecionamos. Entre os textos selecionados, grande parte pertence ao gênero artigo de opinião, mas também vamos analisar editorial, tira e os próprios textos iniciais elaborados pelos alunos.

Posteriormente ao trabalho com os módulos, encaminharemos a produção final, que será a refacção da produção inicial. Os alunos receberão o texto elaborado por eles, com as indicações da correção da professora e, a partir das atividades desenvolvidas durante os módulos, terão a tarefa de reelaborar o texto, de forma a melhorá-lo.

Módulo 1

O artigo de opinião é um texto argumentativo que apresenta a opinião de um emissor sobre um assunto polêmico. E para defender sua opinião ou ponto de vista recorre a argumentos, ou seja, justificativas, explicações ou razões que contribuem para a defesa da ideia apresentada.

Para uma argumentação consistente, no entanto, há necessidade de conhecer o assunto abordado, de demonstrar domínio sobre o tema, o que se consegue com leituras e pesquisas sobre o tema. Como foi constatado que na produção inicial dos alunos havia falta de domínio e esclarecimento sobre o assunto “redução da maioria penal”, recorreremos a mais leituras sobre o tema. Para isso, novamente relemos os textos já trabalhados: *Não à redução da maioria penal*, de Flávia Piovesan (Anexo B) e *Por que sou a favor da redução da maioria penal*, de César Alberto Souza (Anexo C) com o objetivo de pontuar, listar, esquematizar o que foi dito pelos autores.

Também recorreremos a mais dois textos que abordavam o tema. Os textos foram publicados pela Revista Época, tendo como títulos: *A favor da redução da maioria penal*, de Aloysio Nunes Ferreira (Anexo D) e *Contra a redução da maioria penal*, de Maria do Rosário (Anexo E). Ambos os textos foram publicados na revista Época em abril de 2015. Há ao final de cada texto, referências ao nome dos autores, local e data de publicação dos textos, isso faz com que a atividade propicie aos alunos a compreensão do contexto de produção e de recepção dos artigos de opinião apresentados. Assim, os alunos são levados a reconhecer os textos como gêneros discursivos reais, intencionalmente produzidos para um público específico. Acreditamos que essas informações são fundamentais para a compreensão do texto como um gênero discursivo e não podem ser desconsideradas no momento de sua interpretação.

Os alunos receberam cópias (xerox) dos textos. Estes foram lidos e, após análise e considerações orais dos alunos, os argumentos usados pelos autores foram listados. Essa atividade ocorreu da seguinte forma: primeiramente lemos o texto *A favor da redução da maioria penal*. O texto foi lido na sua integralidade. Após a percepção do ponto de vista

do autor, fomos lendo parte por parte, destacando os argumentos trazidos e estes argumentos foram sendo anotados no quadro, de forma que um esquema fosse surgindo a partir deste levantamento. Posteriormente, lemos o texto *Contra a redução da maioria penal*, e procedemos da mesma forma quanto à leitura e destaque do posicionamento e argumentos desenvolvidos pela autora do texto. Assim, foram pontuados de um lado argumentos contra e de outro, argumentos a favor. Esta relação de ideias anotadas no quadro, também foi anotada pelos alunos no caderno de aula dos mesmos para terem como consulta para atividades posteriores.

Após as leituras dos dois artigos de opinião, foi proposto um exercício composto por várias questões a serem respondidas pelos estudantes:

- O autor trata de um tema polêmico? Qual?
- O autor expõe sua opinião sobre o tema de forma explícita. Em que trecho? Transcreva-o.
- Há marcas linguísticas que indicam a presença do autor no texto. Dê exemplos.
- O autor escreve em primeira ou terceira pessoa? Anote um trecho que confirme sua resposta.
- Em que meio de comunicação os dois artigos foram publicados?
- Com qual dos textos você se identificou mais?
- Em sua opinião, qual dos autores tem mais razão?
- Antes de ler os textos, você já tinha opinião formada sobre o tema?
- Identifique como os autores apresentam o tema *redução da maioria penal*. Ou seja, apoiam a redução ou criticam a redução. E que argumentos usam para apoiar ou criticar?
- Qual dos textos apresentou argumentos mais convincentes? Que argumentos são esses? Liste-os/resuma-os aqui, sem copiar trechos do texto.
- Você manteve a sua opinião ou a modificou, influenciado pelas leituras?
- A leitura dos textos contribuiu para que você ampliasse seu modo de compreender o tema em questão? Responda sim ou não e justifique.

Após, respondidas as questões, socializamos as respostas de forma que cada uma delas oferecesse abertura para tirar dúvidas, fazer esclarecimentos, permitindo as interferências pertinentes e adequadas.

As questões propostas permitem que os alunos identifiquem o tema motivador dos textos, o ponto de vista dos autores e os argumentos utilizados. Ao final dos textos, há

informações a respeito dos autores dos textos⁵ e do suporte⁶ onde os textos circularam. Dessa forma, aliando conhecimentos a respeito dos autores, da ideia ou opinião defendida por eles, do público-alvo, da esfera de circulação, é possível conhecer melhor as condições de produção e compreender as vozes sociais que permeiam o discurso.

Com essas leituras e reflexões, partimos para a realização de um debate sobre o tema. Um grupo de alunos deveria trazer argumentos favoráveis à redução; outro, argumentos contrários. Em uma aula anterior, foi dada a tarefa para que os alunos selecionassem informações e construíssem argumentos, selecionassem os mais consistentes, organizando-os de forma sequencial, dos mais fortes para os mais fracos, para tentar convencer os interlocutores do ponto de vista defendido. Ou seja, esses argumentos deveriam ser consistentes. Cada grupo já sabia do tipo de posição que iria defender. Na aula seguinte, a turma foi dividida em três grupos: um a favor da redução da maioria penal; um contra a redução; e um grupo faria parte da plateia para assistir ao debate. Este último grupo foi encarregado do “julgamento”, deveria opinar sobre qual dos grupos melhor se desenvolveu. Esses alunos se candidataram a esta tarefa quando foi exposto sobre este segmento que constituiria a atividade. Assim, dos vinte e quatro alunos, oito em cada grupo. A professora fazia o papel de mediadora (distribuição da palavra, abertura e fechamento, retomada do discurso).

O objetivo da atividade era identificar e assimilar argumentos, treinar a capacidade de argumentar, compreender bem um assunto e ver as diferentes facetas e formas de opinião, sem provocar brigas ou humilhações. Os alunos gostaram da atividade, todos participaram, debateram e, certamente, adquiriram maior facilidade na construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar uma posição discursiva.

Módulo 2

Em um artigo de opinião há a apresentação de um ponto de vista defendido pelo autor e embasado em argumentos com vistas à persuasão do leitor. Alguns recursos argumentativos

⁵Os dois autores são sujeitos políticos. Aloysio Nunes Ferreira Filho é advogado e político brasileiro, atual ministro das Relações Exteriores do Brasil e senador da República licenciado pelo estado de São Paulo. Maria do Rosário Nunes é professora e política brasileira, atualmente deputada federal pelo Rio Grande do Sul.

⁶Suporte, segundo Marcuschi (2008, p. 174), é “o locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Tendo como função “fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos”.

comumente utilizados nesses textos são: dados apresentados em pesquisas, citação de fatos ocorridos como forma de exemplificação/ilustração, citação ideias de autores ou especialistas no assunto, entre outros recursos que auxiliam na sustentação de uma tese. Para saber sobre esses recursos cabe um estudo sobre os tipos de argumentos. Segundo Köche, Boff e Marinello (2010) os principais tipos de argumentos são de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística. De acordo com as autoras (2010, p.35),

O argumento de autoridade consiste na citação de autores renomados ou autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou ponto de vista. [...] O argumento de consenso consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. [...] O argumento de provas concretas apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. [...] O argumento de competência linguística consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução.

O Caderno virtual do professor – Pontos de Vista – Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (2016, p.116 e 117) também aborda os tipos de argumento e traz um quadro com os tipos, explicação e exemplos dos mesmos. Nessa abordagem apresenta seis tipos: de autoridade, por evidência, por comparação, por exemplificação, de princípio, de causa e consequência. O argumento de autoridade consiste em trazer a palavra de alguém com credibilidade que aborde o assunto. O argumento por evidência consiste em trazer dados ou pesquisas que evidencie o assunto em pauta. O argumento por comparação ou analogia consiste em trazer dados e estabelecer semelhanças. O argumento por exemplificação consiste em trazer exemplos que justifiquem o assunto abordado. O argumento de princípio consiste em apresentar uma constatação aceita como verdadeira. E, por fim, o argumento por causa e consequência consiste em mostrar uma relação de causa e consequência a partir dos dados abordados.

De posse desses estudos, escolhemos trabalhar com os alunos alguns tipos de argumentos que são mais enfáticos e que podem ser recorrentes na hora de escrever um artigo de opinião. Entre eles selecionamos os argumentos de autoridade, por evidência, por comparação e por exemplificação. Para tal estudo, utilizamos o texto *Adolescência: consumo de álcool e maconha é alto nesta faixa etária*, de Luiz Antônio da Cruz (Anexo F). Após leitura e apreciação do texto procuramos questionar que argumentos o autor foi apresentando para abordar o problema e que tipo de argumento usou para dar sustentação à questão apresentada. Nesse sentido, evidenciamos que no primeiro parágrafo foi usado um exemplo, ou seja, o emissor inicia o texto apresentando um exemplo, mesmo que fictício para desenvolver seu texto, sendo usado o argumento por exemplificação. Logo mais, no segundo

e no terceiro parágrafos o emissor cita uma pesquisa para justificar por meio de evidências ou provas concretas sobre o tema que vem desenvolvendo. Mais adiante, no quarto parágrafo, o autor do texto compara dados, ou seja, usa o argumento por comparação para evidenciar os dados apresentados. E no quinto, sexto e sétimo parágrafos faz uso de um argumento de autoridade, pois traz a palavra de alguém considerada especialista no assunto para comprovar sua ideia. Após, encaminha a conclusão de seu texto.

Posteriormente, foram mostrados no projetor Datashow alguns fragmentos de textos em que apareciam argumentos para que os alunos identificassem o argumento e o tipo de argumento encontrado. Os alunos também tiveram a tarefa de pesquisar em jornais, revistas e internet artigos de opinião e observar se neles o emissor recorria aos tipos de argumentos estudados. Essa atividade foi solicitada como tarefa de casa e, em uma aula posterior, foi socializada em classe para percepção dos tipos de argumentos mais recorrentes, os quais foram: o argumento de autoridade, que consiste em trazer a palavra de alguém com credibilidade que aborde o assunto; o argumento por evidência, quando no texto há dados ou pesquisas que confirmam o ponto de vista defendido; e o argumento por exemplificação, que consiste em trazer exemplos que justifiquem o assunto abordado.

Módulo 3

Os argumentos utilizados para defender um ponto de vista precisam estar bem encadeados e concentrados em torno da tese defendida. Assim, o emprego adequado dos elementos coesivos é essencial neste tipo de texto, uma vez que estabelece a relação de sentido entre as partes do texto, dando-lhe unidade argumentativa. Os elementos coesivos estabelecem conexões entre orações, entre os argumentos e entre os parágrafos.

Koch (2012, p. 45) conceitua “a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

A autora traz nos seus estudos duas grandes modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação. A remissão pode ter a função de (re)ativação de referentes e de “sinalização” textual. A primeira ocorre por meio da referenciação anafórica (retomada de termos antecedentes) ou catafórica (remissão para frente). Entre os recursos que desempenham a remissão estão os de ordem gramatical (alguns pronomes, vários numerais, certos advérbios, artigos definidos), de ordem lexical (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas), a reiteração de um mesmo grupo nominal, e a elipse. A segunda, conforme Koch

(2012, p. 48) “tem a função básica de organizar o texto”, fornecendo ‘apoios’ e ‘orientações’ ao interlocutor, no uso de, por exemplo, expressões como: acima, abaixo, mais adiante, a seguir, respectivamente etc.

Por sua vez, a sequenciação, segundo Koch (2012, p. 52) “é aquela através da qual se faz o texto avançar”. Entre os recursos que desempenham a sequenciação estão a seleção de campos lexicais, os diversos tipos de articulação e o encadeamento ou conexão.

Da mesma forma, Fávero (2000, p. 10) se volta aos estudos da coesão afirmando que a coesão constitui um dos fatores da textualidade e é “manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência”. A autora propõe três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a sequencial *stricto sensu*.

A coesão referencial, de acordo com Fávero (2000, p.18), ocorre quando certos itens da língua “fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação”. Esse tipo de coesão pode ser por substituição e por reiteração. A substituição pode ser anafórica ou catafórica. Na anafórica tem-se uma retomada, enquanto na catafórica há uma sucessão. Os pronomes, verbos, advérbios e numerais podem agir como elementos de substituição. A reiteração consiste na repetição de expressões do texto e se dá por: repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos e hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

Por seu turno, a coesão recorrencial ocorre quando há uma progressão nas informações do texto. Segundo Fávero (2000, p. 26) “constituem casos de coesão recorrencial: recorrência de termos; paralelismo (= recorrência de estruturas); paráfrase (= recorrência semântica); recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais”.

Da mesma forma, Fávero (2000, p.33) apresenta a coesão sequencial, explicando que a mesma leva em conta os mecanismos que fazem o texto caminhar quanto ao fluxo das informações, no entanto difere da coesão recorrencial por não fazer retomada de itens. A coesão sequencial pode ser obtida pela sequenciação temporal e pela sequenciação por conexão. A primeira leva em conta a ordenação linear dos elementos, as expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequencias temporais, partículas temporais, e a correlação dos tempos verbais. A segunda, envolve os operadores do tipo lógico (disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação, complementação, restrição ou delimitação), operadores do discurso (conjunção, disjunção, contrajunção, explicação ou justificação), e pausas.

Percebemos que existe, assim, uma grande variedade de recursos que desempenham a função de elementos coesivos em um texto. No entanto, neste trabalho, não aprofundaremos o estudo, visto que mostraremos aos alunos de forma sucinta aqueles que são mais recorrentes e que podem auxiliá-los na elaboração do texto, para dar continuidade às ideias expostas e para manter a conexão entre as orações e os parágrafos. Desta forma, na aplicação da sequência didática, focamos no trabalho com algumas conjunções que trazem a ideia de acréscimo, continuidade, finalidade, oposição, inclusão, comparação, conformidade, entre outros. Também salientamos que, além das conjunções, pronomes e advérbios são mecanismos de coesão textual e exploramos alguns sequenciadores importantes para organizar as ideias (em primeiro lugar, em segundo lugar, primeiramente, por fim etc.).

Para o estudo e percepção de como os conectivos funcionam como operadores da argumentação estabelecendo relações entre os enunciados, colaborando com a continuidade do texto, selecionamos o editorial *Insegurança contra a zika*, do Jornal de São Paulo (Anexo G). O editorial *Insegurança contra a zika* foi apresentado para os alunos no projetor Datashow para todos visualizarem e irmos fazendo observações no grande grupo sob as percepções. Primeiramente, mostramos o texto na íntegra, esclarecendo de onde ele foi tirado, explicando que se trata de um editorial, e que, como tal, é um texto dissertativo-argumentativo que apresenta a opinião do jornal sobre um assunto. Verificamos o assunto abordado e as informações apresentadas. Após, abordamos que um texto é um todo organizado de sentido, e um dos fatores que faz o texto se manter coeso e coerente é que nele se mantém uma relação lógica entre os enunciados, ele expressa uma sequência de ideias que apresentam relações entre si (de causa e consequência, de finalidade, entre outras). Assim, fomos mostrando alguns trechos onde aparecem algumas conjunções utilizadas para relacionar as partes (pois, também, contudo, além disso, apesar disso). Também mostramos que algumas dessas expressões podem ser substituídas por outras com o mesmo sentido, o que não prejudica a mensagem do enunciado.

Também lemos o artigo de opinião *Mentes críticas para tempos críticos*, de Marlova Jovchelovitch Noletto (Anexo H), publicado no jornal Zero Hora, dia 10 e 11 de junho de 2017. Cada aluno recebeu uma cópia (xerox) do texto. Após a leitura geral do texto, também mostramos a página de onde ele foi tirado, uma vez que é importante que os alunos reconheçam os espaços onde aparecem os textos dessa natureza – artigo de opinião – além de perceberem a esfera de circulação e os possíveis interlocutores. Elementos esses que devem ser mostrados ou contemplados, já que se vinculam ao uso real da língua, favorecendo a

compreensão do artigo de opinião como um texto da esfera jornalística que circula socialmente.

Após, o texto foi lido parte por parte, parágrafo por parágrafo para ter mais evidência da abordagem de cada um deles. A seguir, foi solicitado que os alunos percebessem expressões que contribuem com a sequência das orações, ideias e parágrafos. Assim, identificamos os conectivos presentes no texto e que função cada um deles desempenha (mas, além disso, afinal...). Após a identificação dos conectivos, também vimos a possibilidade de substituição por outros que preservam a mesma relação de sentido.

Outra atividade realizada foi trabalhar com fragmentos de textos e também o texto na sua completude, com a supressão de elementos articuladores, para que os alunos, percebendo a relação de sentido do conector ausente, pudessem completar adequadamente com as palavras possíveis (Anexo I). A mesma atividade também foi desenvolvida com frases, como “Não é uma tarefa fácil (mas) vai tentar realizá-la” ou “Ela está com os olhos vermelhos (porque) chorou”, de forma que os alunos completassem com conectivos que dessem sentido a elas. Nesta tarefa, em especial, observamos a questão do uso das vírgulas, uma vez que elas aparecem sempre antes dos conectivos, marcando a separação entre orações ou períodos. Logo, compartilhamos com os alunos uma tabela com elementos articuladores para um artigo de opinião que é apresentada pelo Caderno virtual do professor – Pontos de Vista – Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (2016, p.127).

Figura 2: **Elementos articuladores**

| Uso | Expressões |
|---------------------------------|--|
| Tomar posição | Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho |
| Indicar certeza | Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível |
| Indicar probabilidade | Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que |
| Indicar causa e/ou consequência | Porque; pois; então; logo; portanto; conseqüentemente |
| Acrescentar argumentos | Além disso; também; ademais |
| Indicar restrição | Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante |
| Organizar argumentos | Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado |
| Preparar conclusão | Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo |

Fonte: **Caderno Pontos de vista – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2016, p. 127**

Quanto ao uso “tomar posição”, primeiro item da relação no quadro acima, percebemos o emprego da 1ª pessoa: “do meu ponto de vista”, “na minha opinião”, “pessoalmente acho”. Neste caso, explicamos aos alunos que ao invés de dizer “penso, acho, acredito que”, fica melhor usar uma forma impessoal, significa apenas suprimir a pessoa e o verbo. Então ao invés de “acho que a redução da maioria penal...” por “A redução da maioria penal...”. É uma escolha estilística mais comumente usada no artigo de opinião, como já percebida nos textos desse gênero.

A tarefa posterior foi um trabalho em duplas em que os alunos selecionavam um texto destacando nele os conectivos que fossem mais expressivos identificando a ideia contida. Depois deveriam socializar o que pesquisaram.

Ainda selecionamos um artigo do Jornal Zero Hora *O problema do Brasil*, escrito por Julio Mottin Neto (Anexo J). Neste artigo, temos uma situação diferente, pois o emissor usa uma série de expressões que se repetem e que contribuem para a relação lógica do texto. Além disso, temos a presença repetida da expressão “apesar de que” indicando uma contrariedade. Ainda, de forma especial neste texto, chamamos atenção para os parágrafos e o uso do ponto final, pois este sinal de pontuação é usado para indicar o final de um período.

Em relação aos sinais de pontuação, queremos destacar que, na aplicação de todos os módulos, fomos chamando atenção para o uso da vírgula e do ponto final, pois o uso destes sinais interfere na clareza do que está sendo dito no texto, uma vez que, a pontuação, de modo geral, auxilia na expressão do pensamento e das ideias, tornando a compreensão do texto mais clara e precisa.

Após a atividade de leitura e análise do texto *O problema do Brasil*, os alunos deveriam escrever um artigo de opinião que abordasse a situação do Brasil, com base nas discussões que o texto possibilitou. Os textos poderiam ser elaborados em duplas, de forma que um auxiliasse o outro, principalmente quanto aos conectores, abordagem especial deste módulo.

Módulo 4

O texto argumentativo se caracteriza por apresentar uma opinião sobre uma ideia ou fato. Essa opinião formulada configura-se a tese da argumentação. A tese é comprovada por uma série de explicações ou argumentos. Os argumentos são as razões que são apresentadas para tentar convencer o leitor de que a opinião trazida é verdadeira ou válida.

Assim, a estrutura textual do texto argumentativo vai se constituir de um parágrafo inicial que vai apresentar uma opinião ou tese. O desenvolvimento é composto pelos parágrafos seguintes trazendo as explicações para comprovar a tese. Essa parte, em geral, é mais longa, pois vários argumentos são reunidos ou apresentados para sustentar a opinião do autor do texto. E, a conclusão é formulada no último parágrafo de forma que a tese possa ser retomada. Contudo, o artigo de opinião não tem uma estrutura rígida quanto ao número de parágrafos, mas de acordo com Koch e Elias (2017, p. 227), “quando elaboramos um projeto de dizer que pressupõe a defesa de uma tese, de um ponto de vista, pensamos em estratégias para compor a introdução [...], o desenvolvimento [...] e a conclusão [...]. E essas partes, de uma forma ou de outra, são marcadas no texto”.

Cabe dizer também, que a construção dos parágrafos leva em conta razões e deve seguir uma progressão temática. A estruturação em parágrafos permite que as ideias sejam apresentadas de forma lógica, uma após a outra, pois um texto não é composto por períodos soltos. Os parágrafos devem apresentar as ideias em consonância com a ideia central, pontuados adequadamente e estar ligados por elementos coesivos de modo a estabelecer uma relação harmônica. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 157) “a paragrafação é um recurso para organizar o texto em blocos de conteúdo. Não se trata apenas de um aspecto estético. Mais que isso, trata-se de uma maneira visual de demonstrar como o autor organizou coerentemente o conteúdo do seu texto”. Dessa forma, não basta o número de parágrafos para marcar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, mas saber o que cabe a cada uma dessas partes, o que dizer em cada uma delas, para que o texto seja um todo organizado de sentido.

Para o trabalho desta ordem selecionamos o editorial *Droga nas escolas*, de 22 de agosto de 2017 (Anexo K), do jornal Zero Hora. Cada aluno recebeu uma cópia (xerox) do texto. O texto foi lido na sua integralidade e após, parte por parte, parágrafo por parágrafo para ter mais evidência da abordagem de cada um deles. Desse modo, conduzimos a discussão sobre o que é que deve aparecer na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Neste âmbito, destacamos o que o texto apresenta como introdução, o que é uma introdução, qual a função dessa parte inicial do texto, e o que então este texto abordará. Após, procedemos à leitura dos demais parágrafos, reconhecendo-os como partes do desenvolvimento e observando que ideias, argumentos e pontos de vista foram neles apresentados. Por fim, realizamos a análise do fechamento do texto, observando como foi encaminhada a conclusão, o que dizia e como dizia. As considerações pontuadas foram sendo registradas em forma de esquema no quadro para os alunos também tê-las no caderno e, se necessário, poder visitá-las.

Com a intenção de ajudar os alunos a construir um texto observando a disposição dos conteúdos nas devidas partes – introdução, desenvolvimento e conclusão – bem como para ajudá-los no emprego da pontuação e da paragrafação foi desenvolvida uma atividade de produção escrita a partir da tira de Chiquinha *Contando de novo a história do mundo – A comunicação* (Fonte: Miguel Paiva, O Globo, Globinho, 15 jan 2011, p. 8), (Anexo L), onde são apresentadas três cenas. Este texto foi apresentado no projetor Datashow para todos visualizarem e ir fazendo observações no grande grupo sob as percepções. O texto mostra as formas de comunicação da humanidade em diferentes épocas. Assim, através da leitura da linguagem verbal e não verbal percebe-se como está representada no texto a evolução dos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, é possível comparar as dificuldades de antigamente com as facilidades da vida moderna.

Após observarem e discutirem as ideias defendidas na tirinha, os alunos tiveram como tarefa elaborar um texto com título e cinco parágrafos, relacionados ao texto e às informações que foram sendo tecidas a partir do mesmo. O primeiro parágrafo é a introdução, devendo dizer o que será abordado, ou seja, deveriam apresentar a ideia sobre as transformações e evoluções que foram sofrendo os meios de comunicação ao longo dos tempos. No segundo parágrafo, deveriam abordar a primeira cena da tira; no terceiro parágrafo, a segunda cena; e no quarto parágrafo, a terceira cena. Por fim, deveriam formular a conclusão, uma ideia que retomasse as ideias apresentadas nos parágrafos anteriores, mas com um fechamento para o texto em relação aos meios de comunicação. Foi solicitado que observassem a pontuação, especialmente as vírgulas e ponto final, que devem ser utilizados quando se quer dar uma pausa (separar termos, separar orações, isolar alguns elementos, etc.) ou fechar uma ideia, respectivamente, pois contribuem para a clareza do texto. A ausência da pontuação ou o emprego incorreto pode comprometer a compreensão do texto, assim como a mudança de pontuação pode dar novo sentido ao que está sendo dito.

Com essa atividade encerramos os módulos e agora os alunos voltarão aos textos – produções iniciais – para analisar que elementos terão que rever a partir dos “bilhetes”⁷ orientadores da professora, nos quais abordamos os problemas encontrados no texto do aluno, e dos estudos desenvolvidos a partir das atividades encaminhadas nos módulos para melhorar suas produções finais.

⁷ Como já mencionado no capítulo anterior, Ruiz (2015, p. 47) aponta quatro categorias de correção, entre elas, a “correção textual-interativa”, que a autora conceitua como comentários mais longos que se fazem em sequência ao texto do aluno e se realizam na forma de “bilhetes”. Segundo Ruiz “esses ‘bilhetes’, em geral, tem duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”.

Produção final

Após o desenvolvimento das atividades que constituíram os módulos, os alunos tinham como tarefa rever o texto inicial e reescrevê-los, ajustando o texto de acordo com o que fora apontado nos bilhetes e trabalhado durante os módulos no grande grupo. Assim, os alunos reorganizaram as ideias, redefiniram parágrafos, reescreveram trechos, acrescentaram dados, corrigiram erros, ou seja, procederam aos ajustes para deixar o texto mais adequado à proposta: elaboração de um artigo de opinião para ser publicado no jornal da cidade.

Cabe lembrar que o tema da produção inicial dos alunos era a “Redução da maioria penal no Brasil”. Nestas produções, quando analisadas, os problemas mais gerais encontrados nos textos foram:

- ausência de posicionamento claro sobre o tema;
- argumentos pouco ou mal desenvolvidos e inconsistentes;
- falta de elementos conectores;
- problemas quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- conclusão não retomava ou confirmava o ponto de vista defendido;
- problemas quanto ao uso da pontuação;
- linguagem fora do padrão requerido pelo gênero (uso da língua coloquial).

A atividade de reescrita ocorreu da seguinte forma: em duas aulas geminadas (1 hora e 40 minutos), os alunos de posse de seus textos iniciaram a reescrita. Cada um tinha o seu texto e, com a sugestão da orientação do “bilhete” ao final do texto (conforme Apêndice B), escrito pela professora-pesquisadora, mais os conhecimentos a partir dos módulos, teriam que fazer a reelaboração da sua produção inicial (artigo de opinião). Os bilhetes escritos nos textos dos alunos constituíam apontamentos dos aspectos ou dificuldades mais gerais de acordo com o que destacamos como deficitário e que também foi abordado nos módulos. Cada aluno fazia sozinho a sua reescrita, mas podia contar com o auxílio da professora caso necessitasse. E isso realmente ocorreu. Como cada aluno tinha um bilhete orientador, às vezes precisava de um esclarecimento da professora para maior detalhamento daquilo que, por alguma razão, não havia sido entendido. Também, às vezes, os alunos solicitavam uma sugestão de como proceder, que melhor palavra escrever, se estavam agindo de forma adequada, e sempre tinham a presença da professora.

É interessante destacar que em uma aula, após o trabalho desenvolvido nos módulos, foram selecionadas quatro produções iniciais, sem identificar o autor, e estas mostradas aos alunos, expondo-as uma a uma no projetor Datashow. Solicitava a eles, após a leitura, que apontassem, no geral, o que percebiam como positivo ou negativo em relação ao tema, posicionamento, argumentação, elementos articuladores, paragrafação e estrutura quanto introdução, desenvolvimento e conclusão. Na sequência aos comentários, elaborávamos juntos um “bilhete” orientador para que quando fosse fazer a reescrita o aluno soubesse no que seu texto precisava ser melhorado. Essas ações tiveram como propósito fazer com que os alunos fossem leitores de seus textos ou dos textos dos colegas e pudessem perceber qual era a situação da produção inicial, além de levar ao conhecimento dos alunos como o bilhete poderia orientar a reescrita do texto.

Dessa maneira, a última fase do trabalho em sala de aula foi a elaboração da produção final, ou seja, a reescrita. Após a reescrita, os textos foram entregues à professora, para novamente serem lidos, corrigidos e também para haver a comparação entre a produção inicial e a produção final. Esse trabalho teve como objetivo saber se as intervenções resultaram na melhora e no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

5 PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

A seguir, passaremos, então, à análise das produções finais em comparação com as iniciais. Para tanto, propomo-nos a analisar se estas foram produzidas dentro do gênero textual adotado (artigo de opinião), no que diz respeito aos aspectos trabalhados na sequência didática, tema, argumentos, estrutura e articulação entre as partes. Neste momento de análise, não nos deteremos aos aspectos gramaticais porventura inadequados, uma vez que os aspectos que buscamos desenvolver com os alunos focavam mais na construção de sentidos do texto. As inadequações gramaticais serão apontadas num outro momento, quando os alunos deverão proceder à revisão final do trabalho para a exposição dos textos no mural da turma e da escola e a publicação no jornal da cidade.

Por ora, a análise empreendida tem como intuito perceber se as atividades que antecederam a reescrita dos textos dos alunos foram proficuas, contribuindo para que o aluno conseguisse melhorar sua produção.

Lembramos que as principais dificuldades evidenciadas na produção inicial foram:

- ausência de posicionamento claro sobre o tema;
- argumentos pouco ou mal desenvolvidos e inconsistentes;
- falta de elementos conectores;
- problemas quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- conclusão não retomava ou confirmava o ponto de vista defendido;
- problemas quanto ao uso da pontuação;
- linguagem fora do padrão requerido pelo gênero (uso da língua coloquial).

Esses mesmos aspectos serão observados na produção final, comparando-os com a produção inicial. A análise comparativa entre a produção inicial e produção final acerca de cada um destes aspectos se realizará a seguir.

5.1 Quanto ao posicionamento acerca do tema e ao desenvolvimento de argumentos

Na nossa pesquisa aplicada com os alunos do 1º ano do ensino médio, percebemos na produção inicial que os estudantes, em uma significativa parcela dos textos elaborados, tinham dificuldade de assumir um posicionamento ou de manter o ponto de vista claro no texto, bem como da busca e do desenvolvimento de argumentos. Analisamos que esta dificuldade poderia ser resultado da falta de clareza ou conhecimento sobre o assunto

abordado – a redução da maioria penal – além de ter clareza sobre o que é ponto de vista e o que é argumento. Dessa maneira, para ter mais domínio sobre o tema, para a percepção do ponto de vista abordado e dos argumentos usados dando sustentação à ideia apresentada é que foi desenvolvido e aplicado o primeiro módulo da sequência didática.

Dessa forma, buscamos no primeiro módulo trabalhado trazer mais informações sobre este elemento – ponto de vista – que faz parte de um artigo de opinião, gênero textual explorado no nosso estudo, além de enfatizar sobre a importância dos argumentos claros e consistentes para darem respaldo ao posicionamento do articulista.

Ao analisarmos as produções finais comparando-as com as iniciais, percebemos uma evidente melhora quanto aos elementos citados: ponto de vista e argumentos. Em relação a este quesito (tema e argumentação) vamos, primeiramente, mostrar as duas produções (produção inicial e produção final) de um mesmo aluno e, depois, para que o trabalho não se torne exaustivo e repetitivo, traremos apenas trechos das produções de diferentes alunos para apontar melhorias específicas que se evidenciaram nas produções finais em relação às iniciais.

Texto E – produção inicial:

Redução da maioria penal

Como podemos saber no Brasil o tema maioria penal é muito comentado nas mídias e também fora delas, gerando bastante conflito pelo fato de ter pessoas contra e pessoas a favor.

Em alguns países a maioria penal é bem questionada, pois os pensamentos e argumentos dos mesmos são de que se pode votar, casar, e fazer outras coisas aos 16 anos, porque não pode ser punido por um crime que cometeu? Afinal, se foi responsável o suficiente para realizar um ato de criminalidade, porque não pode ser suficientemente responsável para responder por esse ato?

Já no Brasil, o pensamento da maior parte da população é a favor da maioria penal, pois a constituição federal consagra que crianças e adolescentes devem ser assegurados, deixando-os a salvo de qualquer agressão, crueldade e opressão, sendo assim, totalmente contra a maioria penal. No entanto, ainda existem pessoas aqui no Brasil que torcem contra a maioria penal, pelo mesmo argumento citado mais a cima “Afinal, se foi responsável o suficiente pra realizar um ato de criminalidade, porque não pode ser suficientemente responsável para responder por esse ato?” Um argumento que é bastante questionado e gera bastante polemica ainda.

Por tanto, sabemos que tem muito a ser questionado, respondido, argumentado esse tema que gera tanta polêmica na população brasileira, para mudar essa lei da maioria penal, terá que ser mudada a constituição federal, para que um dia a esperança dos que são a favor da redução dessa lei, cresça, até lá, só resta respeitar as leis.

Como podemos ver a partir da leitura, a produção inicial exposta não tem um ponto de vista ou um posicionamento. O aluno elabora seu texto dizendo que o tema gera bastante

polêmica, que algumas pessoas são contra e outras a favor, e ele, autor também não assume uma posição. E, a partir desse não assumir um posicionamento, não consegue trazer argumentos para levar o leitor a ter uma posição também. Assim, o texto tem argumentos soltos, sem consistência e até contraditórios como pode ser visto nas primeiras quatro linhas do terceiro parágrafo. O aluno chega ao final do texto sem dizer se é contra ou a favor da redução da maioria penal e nem traz argumentos que levem o leitor a se posicionar como contrário ou como defensor.

Agora, o mesmo texto, na íntegra, após a reescrita.

Texto E – produção final:

Redução da maioria penal

Como podemos saber, no Brasil, o tema da redução da maioria penal é muito comentado nas mídias e também fora delas, gerando bastante conflito pelo fato de ter pessoas contra e pessoas a favor.

As pessoas que questionam a maioria penal somente aos 18 anos alegam que, se os adolescentes podem votar, casar e fazer tantas outras coisas aos 16 anos, porque não podem ser punidos pelos crimes que cometem? Afinal, se o jovem foi responsável o suficiente para realizar um ato de criminalidade, porque não pode ser suficientemente responsável para responder por esse ato?

Segundo pesquisa feita no Brasil, pelo Datafolha, ainda em 2015, o pensamento da maior parte da população é a favor da redução da maioria penal, pois as pessoas entendem que os menores precisam assumir os delitos ou crimes e a redução ajudaria na diminuição da criminalidade. Por outro lado, a Constituição Federal consagra que as crianças e os adolescentes devem ser assegurados, deixando-os a salvo de qualquer agressão.

Espera-se que a PEC 171, que encaminha a redução da maioria penal de 18 para 16 anos seja aprovada, pois muitos jovens pensarão antes de cometer crimes sabendo que terão punição.

Sabemos que não haverá o fim da criminalidade com a redução, mas com certeza haverá sim diminuição dos crimes, e isso já é um avanço.

Podemos perceber que o aluno consegue melhorar significativamente seu texto. Apesar de manter praticamente igual o primeiro e segundo parágrafos, a partir do terceiro inicia as alterações tendo agora a busca por argumentos que vão fortalecer o seu ponto de vista de ser a favor da redução. Notamos que ele não traz seu posicionamento com clareza no início do texto, alega que há duas correntes de pensamentos e vai trazendo argumentos que se encarregam de esclarecer o porquê é necessário ser favorável à redução da maioria penal. E no final do texto, nos dois últimos parágrafos, deixa explícita sua posição.

Quanto ao posicionamento, percebemos que na maioria dos textos, os alunos não lançaram seu ponto de vista já no início do artigo de opinião. A maioria começa afirmando que a redução da maioria penal é um tema polêmico, que gera diferentes opiniões e então

buscam por argumentos defendendo ou contestando à redução, e então, nas linhas finais observa-se o posicionamento claro.

Quanto ao uso de argumentos, percebemos que na versão final a maioria dos estudantes mudou a maneira como a argumentação ia sendo construída ao longo do texto. Enquanto na primeira abordagem os argumentos não estavam consistentes e prejudicavam a sustentação ao tema, agora temos argumentos mais desenvolvidos, com justificativas e explicações. Assim, os alunos vão desenvolvendo a ideia com argumentos a favor ou contra a redução da maioridade penal, afirmando o seu posicionamento, mesmo que não digam isso claramente, pelas suas colocações deduz-se o ponto de vista. Além disso, os alunos não só citam, mas desenvolvem as ideias, diferentemente do que fizeram na produção inicial.

Nos trechos a seguir temos alguns argumentos desenvolvidos pelos alunos.

Fragmento texto F:

É inegável o quão falho é o nosso sistema carcerário, em sua função de reabilitar indivíduos, sendo sua utilidade pratica punir criminosos, em vista disso, é necessária uma reforma no sistema para que ele tenha realmente a capacidade ressocializadora. Como a citada reforma não acontece, os crimes devem ser punidos sendo de adultos ou maiores de 16 anos, já que esses últimos cometem delitos tão graves quanto os primeiros e mesmo com o tratamento especial que recebem uma considerável parcela deles não se recupera.

Fragmento texto G:

Alguns dos principais argumentos de quem é contra a redução, é de que o sistema carcerário brasileiro não tem suporte para abrigar os adultos que cometem crime, quanto mais para acolher jovens menores de idade, e também colocar jovens dentro de celas comuns com adultos é um erro gravíssimo, pois os jovens ainda tem chances de se reabilitar, e jogados em uma prisão com criminosos de todos os tipos estarão numa escola com muitas aulas sobre criminalidade.

Percebemos que os alunos conseguem desenvolver melhor seus argumentos, deixando-os mais convincentes, buscando por explicações que levem o leitor a se convencer do porquê ser a favor ou contra à redução.

Nos fragmentos que seguem, evidenciamos a escrita do mesmo aluno, o primeiro trecho sendo da produção inicial e o segundo da produção final.

Produção inicial do texto B:

Muitas pessoas que se opõem tem o argumento de que as penitenciarias estão com super lotação, porém meu posicionamento se baseia no voto. Se o indivíduo tem a capacidade de decidir o futuro de um estado ou de um país ele também pode pagar por suas ações. Com a redução da maioridade penal menos jovens seriam aliciados por maiores e teriam que arcar com as consequências.

Jovens que são internados ou tem acompanhamento socioeducativo, após saírem de uma espécie de FASE, já tem a ficha criminal totalmente limpa, e isso compromete a cabeça do menor a cometer o ato novamente.

Produção final texto B:

Segundo pesquisa feita pelo Datafolha 87% da população é a favor da redução da maioria penal. Entre os argumentos usados é que se o jovem tem condição de votar e tem capacidade de decidir o futuro de um estado ou de seu país, ele pode pagar por suas ações. Também usam a justificativa de que os jovens internados quando praticam crimes antes dos 18, vão para a FASE para ter acompanhamento socioeducativo. E, após saírem de lá tem a ficha criminal limpa e não raro cometem crimes novamente.

Da mesma forma pensa-se que com a redução haverá a diminuição no aliciamento de menores, pois estes muitas vezes são usados como “buchas” para prática de delitos, pois para eles a pena é amena e até se pensa que por ser menor não “dá nada”.

Comparando a produção inicial com a produção final, é possível afirmar que o trecho do texto em análise apresenta uma melhora qualitativa. Os argumentos que antes estavam soltos e superficiais agora se apresentam mais consistentes e organizados, colaborando para o desenvolvimento do texto. O modo como a argumentação foi construída mostra que o aluno buscou abordar o tema de forma mais objetiva e clara. Além disso, não só citou os argumentos, mas desenvolveu melhor as ideias, o que contribui com o sentido do texto. Ainda podemos destacar o uso de um tipo de argumento (argumento por evidência), que é um recurso argumentativo que o aluno recorre para dar maior credibilidade ao seu texto, quando cita o estudo desenvolvido pelo Datafolha (início do parágrafo).

No desenvolvimento das atividades planejadas para o segundo módulo, trabalhamos com os argumentos de autoridade, por evidência, por comparação, por exemplificação e por causa e consequência. Observamos, no entanto, que poucos alunos recorreram aos tipos de argumentos trabalhados, que este foi o recurso menos considerado pelos estudantes, visto que das produções realizadas, apenas seis citaram o argumento por evidência em suas produções finais e em três produções o argumento por comparação.

O argumento por evidência consiste na apresentação de dados ou pesquisas que evidenciam a tese que está sendo apresentada na elaboração do texto, no nosso caso, que mostrasse alguma informação em relação à redução da maioria penal. E, como em um dos textos trabalhados *Não à redução da maioria penal*, de Flávia Piovesan (anexo B), trazia um argumento por evidência, foi este que os alunos usaram em suas produções.

Por sua vez, o argumento por comparação consiste em apresentar uma semelhança ou analogia evidenciando a informação que se deseja apresentar no texto. Destacamos que no

texto de Flávia Piovesan, já citado, trazia um dado sobre os países que fixam a idade penal aos 18 anos e, além disso, também foi apresentado em sala de aula através de informações orais partindo de pesquisas dos próprios alunos, países que tinham a idade penal abaixo dos 18 anos. Neste sentido, houve a percepção do aluno de recorrer a estes dados e incluí-los em seus textos.

Apesar de termos trabalhado e trazido exemplos de todos os tipos de argumentos que destacamos, os exemplos não se referiam à redução da maioridade penal e talvez por esta razão os estudantes não conseguiram empregá-los.

Mesmo assim, vemos como válidas as ações desenvolvidas no módulo, mas fica a reflexão de que ainda seria necessário explorar com os estudantes esse componente para ter uma melhor assimilação.

Mostramos, a seguir, um trecho de uma produção final em que o aluno faz o uso do argumento por evidência.

Trecho do texto D:

Segundo pesquisa do Datafolha realizada em 2015, cerca de 87% dos participantes é a favor da redução da maioridade penal, sendo que os demais, uma pequena minoria, são contra ou não opinaram, alegando que os jovens não tem maturidade para assumir seus erros.

Percebemos nesse trecho um bom exemplo de consistência argumentativa, uma vez que o aluno-autor traz ou usa dados de pesquisas para dar sustentação à tese que vai defender em seu artigo de opinião.

Também destacamos dois trechos em que os estudantes usam o argumento por comparação.

Trecho do texto I:

Prova disso é que dos 53 países do mundo, 42 adotam os 18 anos como idade adequada para o jovem atingir a maturidade.

Trecho do texto J:

Em alguns países, menores de 18 anos já são reconhecidos como responsáveis por todos os atos praticados, como na Inglaterra. No entanto, o sistema constitucional do Brasil considera que só a partir dos 18 anos as pessoas são maiores e responsáveis por aquilo que fazem.

Percebemos que, nos dois trechos, o uso do argumento por comparação procura convencer e corroborar a tese apresentada. No trecho do texto I, a comparação usada é para levar o convencimento do porquê ser contra a redução, já no texto J a argumento é usado para defender a redução da maioridade.

Nesse sentido, podemos observar que apesar do uso ainda tímido dos tipos de argumentos, foi um passo ao início do uso de uma estratégia na escrita de artigos de opinião e que também podem ser útil na elaboração de outros gêneros. Percebemos, contudo, que este recurso ainda precisa ser mais explorado com os alunos. Ainda é preciso ser ensinado por meio de vários textos e exemplos que interpretar dados, valer-se de bons exemplos e fazer comparações são recursos usados em favor dos argumentos defendidos e do texto como um todo.

Embora, os alunos ainda apresentem dificuldades para fazer uso dos tipos de argumentos, acreditamos que as atividades desenvolvidas no primeiro módulo trabalhado foram eficazes, pois levaram os alunos a apreensão de características essenciais do artigo de opinião, o posicionamento ou ponto de vista e a argumentação. Os alunos conseguiram reconhecer que é o conjunto de argumentos, ou seja, de justificativas que levam à sustentação de uma tese, bem como perceberam a importância de os argumentos serem claros e consistentes para o texto ficar convincente.

No entanto, podemos perceber que o que os estudantes ainda não dominam é organizar uma progressão temática adequada, pois não basta apresentar dados, razões e justificativas, é necessário que os argumentos estabeleçam uma progressão, levando o convencimento do interlocutor. Neste sentido, é necessário planejar outras atividades para o entendimento e compreensão desse aspecto, pois acreditamos que a melhora na produção escrita se dá de forma processual, e que a aprendizagem vai sendo aos poucos incorporada, sendo necessário respeitar o progresso de cada estudante. Parafraseando Antunes (2009), a competência na escrita é resultado de uma prática constante, persistente e refletida.

5.2 Quanto ao emprego de conectores

Como percebemos nas produções iniciais que os alunos estavam com dificuldade para fazer uso de elementos conectores, elaboramos atividades que fizeram parte de um módulo de trabalho com o propósito de mostrar aos alunos que expressões são possíveis usar e como elas funcionam contribuindo com a articulação, relação e sentido do texto.

O trabalho trouxe resultados bastante positivos: enquanto nas produções iniciais havia muitas orações e ideias soltas, nas produções finais encontramos articulações e relações na constituição do que estava sendo expresso.

Nos exemplos que seguem, visualizaremos o uso dos conectores e como eles foram empregados pelos alunos.

Trecho do texto K:

Como argumentos contra, utilizam principalmente como tese, que a redução seria inconstitucional, violando leis do estatuto da criança. *Além disso*, dizem que antes dos 18 anos, as pessoas não têm consciência dos seus atos, e não devem ser julgadas como maiores, e *ainda* que o Brasil não teria capacidade de arcar com os custos dessa mudança, não tendo estrutura para isso.

Percebemos neste trecho o uso dos conectores “além disso” e “e ainda” são usados com a ideia de acréscimo, de adição, uma vez que o aluno está citando argumentos usados pelas pessoas ao se posicionarem contra a redução da maioridade penal.

Trecho do texto L:

Existe na nossa sociedade espaço para a reclusão de menores infratores. *No entanto*, esses espaços hoje não estão sendo bem administrados, *pois* não raro ficamos sabendo de rebeliões que acontecem nesses ambientes. *Porém* são locais que pode oferecer ressocialização *pois* lá irão ficar jovens da mesma idade, *desde que* tenham assistência necessária.

Notamos que o aluno usa duas expressões para indicar restrição “no entanto” e “porém” e ainda usa por duas vezes o “pois” para justificar ou explicar o que havia informado anteriormente. Ainda utiliza a expressão “desde que” que expressa uma ideia de causa. Neste exemplo percebemos que o estudante teve habilidade para fazer uso de expressões conectoras responsáveis pelo encadeamento dos enunciados.

Além do uso de expressões ou operadores permeados entre os enunciados, os alunos também fizeram uso de operadores argumentativos para estabelecer relação entre um parágrafo e outro, como no exemplo que segue.

Trecho do texto J:

Assim, aqui no Brasil muitos menores praticam crimes porque não são responsabilizados pelos seus atos, e pensam que para o que fazem de errado “não dá nada”. Eles até podem ser punidos com advertências, serviços comunitários e até reclusão, porém aos 18 anos sua ficha criminal estará limpa.
Dessa forma, se no Brasil tiver a redução da maioridade penal será melhor, pois os jovens pensarão nas consequências dos seus atos sendo que terão que responder por eles.

Destacamos o uso de “assim” no início do parágrafo, que foi uma estratégia usada pelo aluno para dar continuidade ao que vinha abordando no parágrafo anterior e como forma de também preparar uma conclusão ao que estava sendo dito. E ainda, para começar o outro parágrafo faz uso da expressão “dessa forma”, como um operador argumentativo que serve de encadeamento ao que abordou até o momento e como elemento que serve para fazer a conclusão do texto.

Quanto ao uso de um articulador para encaminhar a conclusão do texto, notamos que nas produções iniciais, no último período do texto, em três produções havia o uso de “portanto” e em nenhuma outra havia elemento articulador. Já, nas produções finais, percebemos o uso das expressões “Entretanto”, “Assim”, “Sendo assim”, “Portanto”, “Dessa forma”, “Enfim”, “Então”, como elementos a que os alunos recorreram para preparar a conclusão do seu texto.

Seguem alguns exemplos do uso dos elementos articuladores pelos alunos.

Trecho do texto M:

Entretanto, para o Brasil esse projeto é muito avançado, ainda mais em um país corrupto e com um sistema carcerário falho, onde essas cadeias superlotadas podem se tornar uma verdadeira escola do crime para os jovens.

Trecho do texto N:

Sendo assim, sou totalmente a favor da redução da maioria penal, e penso que deveriam reduzir até menos do que 16 anos de idade, pois todos aprenderiam a ter mais consciência e responsabilidade sobre as atitudes que praticam.

Trecho do texto L:

Assim, todas as pessoas e principalmente os jovens podem praticar coisas erradas e se arrepender pelos seus atos desde que tenham tempo e ajuda para refletir, com o auxílio de profissionais e de um local preparado e adequado para este fim, para não reincidirem no crime.

Em síntese, percebemos que o trabalho desenvolvido no terceiro módulo com o objetivo de mostrar e levar ao conhecimento dos alunos as expressões que tornam um texto argumentativo articulado foi alcançado, pois a maioria dos estudantes aplicou o que aprendeu em suas produções textuais.

5.3 Quanto à organização estrutural: introdução, desenvolvimento e conclusão

Quanto à organização estrutural do texto, percebemos nas produções iniciais, que os alunos apresentavam bastante dificuldade. Eles até faziam uma separação entre os enunciados, mas que, na verdade, constituíam períodos soltos, não condizentes com a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Assim, elaboramos um módulo que envolvesse um trabalho dessa natureza. Juntamente neste trabalho, foi abordada a questão da pontuação, pois sabemos que ela

interfere na paragrafação, o que resulta na adequada distribuição das ideias marcando o início, meio e fim de um texto.

Após o trabalho, a partir da análise das reescritas, percebemos que houve uma melhora significativa nas produções finais, mas que ainda os alunos apresentam certa dificuldade, principalmente para elaborar a conclusão do texto, uma vez que não basta encerrar o texto, pois na conclusão apresenta-se o resultado das ideias ou do raciocínio desenvolvido no texto.

Abaixo seguem algumas comparações entre as produções iniciais e finais de cada parte – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Trecho de introdução do texto H – produção inicial e final respectivamente:

Ultimamente um dos assuntos mais comentados no Brasil é sobre a maioria penal, muitas pessoas se posicionam sobre. Mas será que eles sabem o que significa o assunto?

Da para ver muitos posicionamentos, sendo eles favoráveis quanto contras. Mas o que da para tirar desses argumentos?

Um assunto muito comentado no Brasil é sobre a redução da maioria penal. Muitas pessoas se posicionam sobre. Mas será que elas sabem o real significado desse tema tão polêmico?

Percebemos que na sua produção inicial o aluno havia usado dois períodos para dar início ao seu artigo de opinião, praticamente dizendo a mesma coisa. No entanto, em sua produção final ele reorganiza a sua ideia, expondo-a de forma mais adequada em um só parágrafo, usando na sua introdução um questionamento que tentará responder na elaboração do desenvolvimento do texto.

Na sequência, apresentamos alguns parágrafos correspondentes ao desenvolvimento de um artigo de opinião.

Trecho do texto B – produção inicial e final respectivamente:

Muitas pessoas que se opõem tem o argumento de que as penitenciárias estão com super lotação, porém meu posicionamento se baseia no voto. Se o indivíduo tem a capacidade de decidir o futuro de um estado ou de um país ele também pode pagar por suas ações. Com a redução da maioria penal menos jovens seriam aliciados por maiores e teriam que arcar com as consequências.

Jovens que são internados ou tem acompanhamento socioeducativo, após saírem de uma espécie de FASE, já tem a ficha criminal totalmente limpa, e isso compromete a cabeça d menor a cometer o ato novamente.

Segundo pesquisa feita pelo Datafolha, 87% da população é a favor da redução da maioria penal. Entre os argumentos usados é que se o jovem tem condição de votar e tem capacidade de decidir o futuro de um estado ou de seu país, ele pode pagar por suas ações. Também usam a justificativa de que os jovens internados quando praticam crimes antes dos

18, vão para a FASE para ter acompanhamento socioeducativo. E, após saírem de lá tem a ficha criminal limpa e não raro cometem crimes novamente.

Da mesma forma pensa-se que com a redução haverá a diminuição no aliciamento de menores, pois estes muitas vezes são usados como “buchas” para pratica de delitos, pois para eles a pena é amena e até se pensa que por ser menor não “dá nada”.

Por outro lado, a maioria dos países, 42 dos 53 adota os 18 anos como sendo a idade da maturidade, ou seja, o jovem teria condições de assumir seus atos, sendo até aí um processo de formação. Esse é por si só é um argumento que comprova que não deve haver redução.

Notamos uma significativa melhora na elaboração dos parágrafos que formam o desenvolvimento da produção final. Enquanto na primeira versão o aluno elaborou dois parágrafos para o desenvolvimento do texto, na versão final, traz três parágrafos. Essa melhoria se manifesta principalmente porque o aluno não só apresenta ideias, mas procura desenvolvê-las, conseguindo selecionar, relacionar e organizar informações e argumentos construindo um texto com progressão.

Na sequência, um exemplo de elaboração de conclusão.

Trecho do texto O – produção inicial e final respectivamente:

Assim como eu acredito que jovens de 16 anos não tem uma certa maturidade para casar, eu acredito que não tenha para responder seus atos. Uma melhor saída seria talvez punilo com um tipo de prisão domiciliar e dependendo da gravidade do crime, esperar ele completar 18 anos para uma verdadeira punição.

Por fim, sabemos que os menores infratores já recebem a punição prevista como advertência e até reclusão, conforme medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, não ficam impunes. Assim de alguma forma são responsabilizados pelos seus atos. O que precisamos é achar alternativas para diminuir o número de jovens envolvidos no mundo do crime, e não tornar esses jovens ainda mais excluídos.

Destacamos que o autor do texto buscou ser mais convincente, de acordo como fez o encaminhamento da conclusão no seu artigo de opinião. Neste sentido é possível afirmar que houve avanços, pois na versão final, comparada à inicial, como no caso acima, o estudante demonstrou maior domínio do conteúdo, suas ideias foram desenvolvidas de forma mais coerente, fazendo uma reestruturação significativa na conclusão do texto. Nesse caso, não fez somente o fechamento do texto, mas o encerramento do raciocínio para o posicionamento assumido.

Contudo, quanto à questão da conclusão do texto, percebemos que este é um aspecto que ainda requer um trabalho, uma vez que algumas produções são encerradas com um

argumento não desenvolvido ou com falta de clareza nos enunciados, como é o caso dos trechos que seguem.

Trecho do texto H:

Muitos concordam, de que a redução da maioria penal, é sim uma boa ideia, mas em um país como o Brasil, onde, apesar de ter recursos, por ser rodeado de corrupção, um projeto como esse, não daria certo.

Trecho do texto Q:

Em fato, eu não realmente creio que jogar um maior de 16 anos na cadeia seja uma boa opção, mas é muito melhor que ficar de braços cruzados e não fazer nada.

Trecho do texto K:

Concluo que à redução, é apenas um pequeno passo para transformar a justiça em algo ético. Um pequeno passo ao objetivo.

Assim, embora as produções finais demonstrem avanços quanto à constituição da introdução, desenvolvimento e conclusão e períodos melhor estruturados, percebemos que ainda tais aspectos precisam ser mais trabalhados, mesmo porque realizamos o desenvolvimento de uma sequência didática com um módulo que desse atenção aos aspectos citados, quando na verdade sabemos que a escrita é um trabalho extenso e contínuo e que, neste caso, os aprendizes necessitam de outras e de mais atividades que proporcionem o entendimento de tais quesitos.

5.4 Quanto à pontuação

Apesar de não desenvolvermos um módulo em específico para os sinais de pontuação, procuramos trabalhar com esse aspecto chamando a atenção dos estudantes para ele durante as atividades de leitura dos textos, principalmente no que se refere ao emprego da vírgula e do ponto final. Enquanto na primeira versão os períodos estavam fragmentados, muito curtos ou até mesmo muito longos e não claros devido à ausência da vírgula e/ou do ponto final, na versão final houve o cuidado com estas marcas colaborando com a construção do sentido do texto. Assim, os alunos aplicaram o que perceberam, e que embora seja uma marca em relação à forma, interfere nos aspectos discursivos, pois auxiliam para marcar a expressão das ideias de forma mais clara e precisa.

Para percebermos o avanço na qualidade da produção textual em relação ao melhor emprego dos sinais de pontuação, vamos comparar uma produção inicial e final do mesmo aluno.

Produção inicial texto C:

Maioridade Penal

A redução da maioridade penal é um tema polêmico, muitos são contras e outros a favor.

O tema que uso é muito importante nos dias de agora.

Os afavores dizem que se aos 16 anos eles tem a responsabilidade de votar eles então tem também de pagar seus erros cometidos.

Os contras já é um caso diferente eles acham que como são de menor não devem assumir seus erros, pois não tem a responsabilidade.

Bom a minha opinião é que se eles votam, porquê não assumir as causas cometidas?

Simplismente hoje em dia varios menores erram uma vez, mas não tão graves que não são sérios, outros já são mais sérios e vão ao reformatório ou coisas do tipo.

Redução da Maioridade penal é um tema que sou completamente a favor.

Produção final texto C:

Redução da maioridade penal no Brasil

Nos dias de hoje, um dos temas mais discutidos é a maioridade penal. Muitos jovens como não podem ser presos tem a noção de que tendo liberdade podem extrapolar em suas atitudes.

No Brasil, a maior parte da população é a favor da maioridade penal, pois muitos adolescentes cometem crimes e não são julgados corretamente, pois as leis garantem amparo e proteção aos menores. Brasileiros apontam que se jovens de 16 anos já podem votar então poderiam se responsabilizar por seus atos cometidos.

A redução da maioridade penal diminuiria também o aliciamento de menores para o tráfico de drogas. Hoje em dia, os menores estão totalmente no mundo das drogas e com isso se envolvem em crimes e graves delitos.

Assim, sou a favor da redução da maioridade penal, pois muitos adolescentes devem ser punidos pelos seus atos e os jovens devem sim responder aos seus crimes.

Ao lermos e compararmos as duas produções notamos melhora da construção formal como um todo, que, conseqüentemente, resulta na melhora da construção do sentido do texto. E o que colabora para esse resultado também é o uso dos sinais de pontuação que auxiliam na organização do texto. O aluno faz ajustes na estrutura textual: enquanto a produção inicial apresentava vários períodos, todos soltos, com ideias fragmentadas e sem consistência, na produção final, o aluno desenvolve blocos de ideias e centra-as em quatro parágrafos, sendo que o uso de vírgulas e dos pontos finais são recursos que auxiliam na melhora do texto.

Em todo o texto, por exemplo, da versão final, o aluno faz uso das vírgulas para separar os adjuntos adverbiais “*Nos dias de hoje,*” (linha 1), “*No Brasil,*” (linha 3) e “*Hoje em dia,*” (linha 9), antes do elemento coesivo “*pois*” (linha 4, 5 e 11) e depois do uso do conector

“*Assim*” (linha 11). Por sua vez, o ponto final está usado de forma correta em todas as vezes que o aluno trouxe-o, o que de certa forma já havia ocorrido na primeira versão, mas nela o aluno escrevia uma frase e pontuava, enquanto na reescrita soube melhorar suas ideias para então pontuá-las, deixando-as mais claras e com sentido.

Em síntese, a reescrita apresenta melhorias quanto ao uso dos sinais de pontuação, o que nos permite afirmar que houve avanços quanto a este aspecto.

5.5 Quanto à linguagem

Uma das dificuldades inicialmente observadas na produção inicial foi a inadequação da linguagem. Notamos a ocorrência de algumas falhas em uma série de textos, principalmente quanto à escolha vocabular, na questão de uso de termos informais ou expressões bastante ligadas à oralidade. Embora não tenha sido elaborado um módulo em específico para o trabalho com este quesito, explicamos aos alunos que a variante padrão é a adequada ao gênero artigo de opinião, então, é preciso evitar gírias e expressões mais coloquiais. Além disso, apontamos o cuidado com a linguagem nos muitos textos trabalhados (lidos e explorados durante os módulos) com os estudantes – o que ajudou a fazer com que eles percebessem a linguagem adotada e os ajudou no ganho de conhecimento vocabular.

Na situação abaixo, trazemos dois trechos do mesmo aluno, o primeiro de uma produção inicial e depois de uma produção final.

Trechos do texto B:

Um dos assuntos mais polêmicos e o qual gera muito *rebuliço* é a redução da maioria penal no Brasil.

Um assunto polêmico e que gera muito *conflito* é a redução da maioria penal no Brasil.

O aluno fez a substituição dos termos “rebuliço” por “conflito” percebendo que esta ação seria mais assertiva quanto à linguagem.

Observamos que o trecho está mais adequado à formalidade exigida pela situação prevista, um artigo de opinião. Isso também ocorreu em outros momentos. Neste exemplo abaixo notamos que o aluno até emprega expressões coloquiais, mas usa aspas para marcá-las, evidenciando que se trata de uma escolha consciente, de que sabe não serem elas expressões apropriadas a esse gênero, mas quis usá-las para marcar “formas” correntes na fala da maioria da população.

Trecho do texto B:

Da mesma forma pensa-se que com a redução haverá a diminuição no aliciamento de menores, pois estes muitas vezes são usados como “buchas” para pratica de delitos, pois para eles a pena é amena e até se pensa que por ser menor não “dá nada”.

Nesse sentido, de forma geral percebemos que houve o cuidado e adequação do uso da linguagem nos textos. Enquanto nos textos iniciais tínhamos expressões bem informais, nas produções finais houve um cuidado maior com o uso do léxico. Ainda, como exemplo, podemos citar outros trechos.

Trecho do texto H – produção inicial:

... colocar um jovem de aparentemente *cabeça fraca*, só contribui para a criminalização.

Trecho do texto H – produção final:

... colocar jovens *ainda imaturos*, só contribuirá para a criminalização.

Destacamos ainda, que nas produções iniciais alguns alunos fizeram uso do termo “acho”, como no trecho do texto L que segue:

Mas sou a favor e *acho* correto isso, afinal se não cometesse um crime não iria para la. Acredito que assim iria diminuir o tanto de menores que estão na vida do crime.

A utilização do termo “acho” é geralmente considerado inadequado em um texto argumentativo, por se entender que enfraquece a argumentação, e como este aspecto foi explicado aos estudantes, nas suas produções finais não encontramos mais o uso desta expressão.

A partir do exposto, podemos destacar que houve avanços quanto ao uso da linguagem, uma vez que as produções finais estavam mais adequadas à variante padrão, linguagem veiculada no gênero artigo de opinião.

5.6 Considerações a partir da análise comparativa

A análise dos textos que compõem o *corpus* deste estudo demonstrou que os alunos, em geral, ao reelaborarem suas produções textuais, atenderam às observações feitas a partir dos “bilhetes” orientadores e buscaram aprimorar o texto levando em conta os aspectos trabalhados nos módulos desenvolvidos. As produções finais melhoraram tanto nos aspectos discursivos quanto nos aspectos linguísticos. Desse modo, as atividades aplicadas e as

intervenções realizadas nos textos dos estudantes contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas habilidades textuais. Isso pôde ser evidenciado na comparação entre a produção inicial e a produção final de cada um deles.

Quanto aos aspectos trabalhados nos módulos que integraram a sequência didática, podemos afirmar que foram eficientes, pois os estudantes mostraram que entenderam o que é um artigo de opinião e as características desse gênero. Assim como também é possível observar que procuraram marcar seu posicionamento e convencer os leitores, utilizando e desenvolvendo argumentos mais convincentes, apresentando informações de forma mais clara, buscando relacionar os enunciados e parágrafos utilizando os elementos articuladores, com períodos bem mais estruturados. Colaboraram também com a qualidade das produções finais o emprego mais adequado dos sinais de pontuação e o uso da linguagem que também está mais adequada ao gênero.

Cabe dizer, no entanto, que ainda há aspectos a serem trabalhados para uma melhoria nas produções. Um deles é a progressão temática, pois não basta apresentar argumentos, é necessário que os mesmos estabeleçam uma progressão organizada e bem encadeada de razões que justifiquem seu ponto de vista. Também notamos a dificuldade de recorrer aos tipos de argumentos, que auxiliariam no poder de convencimento do que se diz. É preciso, ainda, reforçar o trabalho sobre as partes que constituem um artigo de opinião – introdução, desenvolvimento e conclusão – e o que deve ser feito em cada uma delas. Notamos que houve uma melhora quanto a essa questão, mas que os alunos ainda elaboram períodos soltos no desenvolvimento e a conclusão não é feita de forma adequada (muitas vezes citava-se um argumento novo, não desenvolvido). Também um trabalho sobre a estruturação de parágrafos se faz necessário, pois grande parte dos alunos não sabe quando começar um parágrafo novo, além disso, muitos deles são constituídos de um só período, sendo que a ideia que o complementa aparece num parágrafo seguinte. Nesse sentido, os problemas ainda observados nas produções finais servem como guia para elaboração de outras e novas sequências didáticas.

Julgamos, porém, que não há como dar conta de todos os problemas que se evidenciaram em um curto espaço de tempo. Assim, outras estratégias interventivas deverão ser pensadas para abordar outros aspectos em específico. O que tentamos foi fazer com que os alunos-autores procurassem soluções para os principais problemas detectados em seus textos e refletissem a respeito deles. E, nesse ponto, o trabalho atingiu seu propósito, uma vez que os alunos voltaram às suas produções, sendo leitores deles mesmos e reescreveram seus textos

aplicando as estratégias aprendidas nos módulos e observando os “bilhetes” orientadores, demonstrando avanços significativos na escrita.

Enfim, podemos confirmar a importância do trabalho desenvolvido para a melhora da escrita do aluno e, além disso, perceber que a escrita é um processo contínuo e que a mediação do professor é essencial, como propõe Leal (2005, p.67)

Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comunidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa.

Grande parte do sucesso do ensino e da aprendizagem da escrita depende da relação estabelecida entre professor e aluno. Daí a importância de se estabelecer uma parceria entre ambos, onde professor e aluno permitam colocar-se como sujeitos autores-leitores capazes de se encontrarem e interagirem neste espaço de construção de saber, que é o que possibilita a produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com objetivo geral de investigar estratégias de ensino voltadas à produção do gênero artigo de opinião em sala de aula. Tínhamos como objetivos específicos verificar quais eram as maiores dificuldades dos alunos em relação à produção desse gênero textual; buscar alternativas de trabalho em sala de aula com vistas a auxiliá-los no processo de elaboração desse gênero; aplicar essas estratégias em sala de aula e verificar os resultados. Para tanto recorreremos, num primeiro momento, a subsídios teóricos e metodológicos que pudessem guiar nosso trabalho com os alunos na produção de textos, observando, principalmente aspectos relacionados ao gênero artigo de opinião. Num segundo momento, à luz das abordagens teóricas, optamos por desenvolver uma prática de ensino desse gênero em forma de uma sequência didática, nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2010).

Entendemos o ensino de produção de textos como resultado de um processo que envolve: planejamento, etapa em que o aluno deve considerar com quais objetivos e para quem está escrevendo; execução, a elaboração do texto inicial; revisão, fase em que o aluno revê sua produção e o professor orienta o aluno e ajuda-o a melhorar o texto, com vistas à reescrita deste; e a elaboração do texto final. Nesse processo, buscamos também contemplar o caráter enunciativo e interacional dos textos, no sentido de abordá-los como enunciados através dos quais se busca dizer algo a alguém numa determinada situação de enunciação. Também destacamos a importância da postura do professor como leitor imediato e mediador do processo de produção textual, o qual tem o papel de auxiliar o aluno na construção de um enunciado coerente, consistente, bem organizado e que propicie a interação com outros “tutores”.

Assim, seguindo na aplicação da proposta prática, em forma de uma sequência didática, procedemos da seguinte maneira: explicamos aos alunos que desenvolveríamos um trabalho para o aprendizado da produção textual do gênero artigo de opinião e que este trabalho envolveria atividades planejadas para serem desenvolvidas de forma sequenciada. Iniciamos com a *apresentação da situação*, momento em que os alunos tiveram contato com o conteúdo e tema – redução da maioria penal no Brasil – e também esclarecimento sobre o gênero, a finalidade, os interlocutores e o lugar de circulação. Então, partimos para a *produção inicial*, em que solicitamos a produção de um artigo de opinião também com o mesmo tema. Após a elaboração da produção inicial, corrigimos os textos dos alunos e, percebendo os aspectos deficitários que apresentavam, encaminhamos os *módulos* como

forma do trabalhar as características pertencentes ao gênero artigo de opinião, para que a partir disso, pudessem voltar ao seu texto com vistas a melhorá-lo, reescrevendo-o, ou seja, chegando a *produção final*. Nesta perspectiva, a leitura da produção inicial fez com que pudessemos identificar que aspectos envolvidos na produção do artigo de opinião eram conhecidos pelos alunos e quais aspectos precisavam ser introduzidos ou aprofundados.

Quanto à análise dos textos iniciais produzidos pelos alunos, verificamos que, embora os estudantes sejam capazes de se posicionarem a respeito do tema ou explicitarem seu ponto de vista, eles ainda apresentavam dificuldades para argumentar, visto que nos artigos dos alunos não eram utilizados argumentos consistentes que sustentassem a tese defendida e contribuíssem para a conquista da adesão dos interlocutores. E, além disso, os alunos apresentavam dificuldade para articular uma ideia ou parágrafo com outro, e também para usar a pontuação adequadamente o que faz com que os argumentos apresentados fiquem soltos e fragmentados. Da mesma forma, entendiam que o texto é composto por introdução, desenvolvimento e conclusão, porém não tinham clareza sobre como cada uma destas partes se constitui em termos de conteúdo, ou seja, o que se deve dizer nelas.

A leitura e análise dos artigos iniciais dos alunos nos permitiram entender, a partir das reflexões teóricas realizadas ao longo de nosso trabalho, a importância do olhar atento do professor para o texto do aluno. Não como um garimpeiro disposto a encontrar erros, mas como um leitor capaz de aceitar a criação do aluno, percebendo o que o aluno já domina e disposto a auxiliar e encaminhar aqueles pontos que ainda são deficitários. Temos assim, a importância da correção do texto, não com vistas a dar nota, a julgar o texto do aluno, mas com a finalidade de acompanhar o desempenho dos estudantes, verificando progressos e dificuldades, para a partir daí planejar atividades para sanar possíveis problemas numa refacção, auxiliando o desenvolvimento das habilidades de escrita, tentando contribuir para que possam ser mais autônomos, conscientes e comprometidos com a escrita. Esta etapa auxiliou não só a perceber o desempenho dos estudantes, mas também verificar e nortear o trabalho docente.

O levantamento dos aspectos deficitários foi base para o planejamento dos módulos, que se concentraram basicamente nos seguintes aspectos: pontos de vista, argumentação, tipos de argumentos, articuladores textuais e organização estrutural: introdução, desenvolvimento, conclusão. Após este trabalho, os alunos voltaram às suas produções iniciais para reescrevê-las, tendo como resultado as produções finais. Analisando-as, podemos concluir que os alunos, a partir do trabalho realizado, compreenderam o que é um artigo de opinião, que este gênero textual organiza-se a partir de uma questão polêmica, que nele há a defesa de um

ponto de vista, que é preciso apresentar argumentos ou justificativas que possam sustentar o posicionamento assumido e que os enunciados e parágrafos que constituem o texto precisam estar articulados de forma adequada.

Percebemos, porém, outros aspectos que os estudantes ainda não dominam e que carecem de abordagem e trabalho em classe. Um deles é a progressão temática, pois não basta apresentar dados, razões e justificativas, é necessário que os argumentos estabeleçam uma progressão levando o convencimento do interlocutor. Paralelamente a este aspecto, notamos a ausência da busca de recursos argumentativos, ou dos tipos de argumentos, que auxiliariam no poder de convencimento do que se diz. Também, apresentam dificuldade para organizar o texto nas partes que o constituem – introdução, desenvolvimento e conclusão. Notamos que houve uma melhora quanto a esta questão, mas que ainda elaboram períodos soltos no desenvolvimento e muitos ainda lançam novo argumento, sem desenvolvê-lo, como forma de conclusão.

A leitura e análise das produções finais revelaram que para escrever bem o aluno precisa saber e conhecer sobre o que está escrevendo, pois sem esse conhecimento a produção apresentará alguma carência. Dessa forma a importância de trabalhar bem o gênero, de deixar claro aos alunos o que vão escrever, como vão escrever e para quem vão escrever. Conforme Antunes (2016, p. 88) o professor deve ter o cuidado de “ensinar o aluno a ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos – quem fala, quem escreve e para quem”.

Assim, a comparação das produções inicial e final permite a identificação de que saberes foram incorporados na direção da melhora da qualidade do gênero artigo de opinião. Da mesma forma, oferece uma oportunidade de reflexão do professor quanto à sua práxis, pois, a partir dos resultados obtidos, é possível repensar o que foi feito, percebendo o que foi aprendido e o que ainda precisa ser revisto ou retomado, ou até mesmo, encaminhado de outra forma.

É importante destacar que a prática realizada nas produções textuais dos alunos envolvidos nesta pesquisa é considerada uma possibilidade de análise das dificuldades encontradas no processo de aprendizado da escrita e, assim, de buscar meios para contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais dos estudantes. Também destacamos que o estabelecimento prévio de critérios para análise dos textos é importante para que o professor possa acompanhar os avanços do aluno ao longo do processo de apropriação da escrita, bem como detectar os aspectos que precisam ser reforçados.

Além disso, é imprescindível deixar claro para o aluno os aspectos que são considerados problemáticos na sua produção textual. A intervenção do professor no texto do estudante – no nosso estudo feita por meio dos bilhetes orientadores – interfere na reescrita do texto pelo discente. A explicitação dos aspectos problemáticos contribui para que o aluno retorne ao texto, reflita sobre o que foi apontado e procure formas de melhorá-lo. É, então, um direcionamento para a reelaboração do texto e marca o estabelecimento de uma relação de interlocução, pois o professor é um dos leitores, e deve ser visto como uma figura que tem o objetivo de auxiliar o aluno no aperfeiçoamento da produção textual.

Queremos destacar que todas as atividades desenvolvidas e analisadas partiram do texto e tiveram o texto como eixo central, tanto para leitura e estudo, quanto para produção. Neste ponto Geraldi (2001, p. 73) aconselha dizendo que “sem o texto não é possível estudá-lo. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los”.

Ainda, entendemos que, embora o artigo de opinião seja um gênero argumentativo pertencente à esfera jornalística, seu ensino deve ser contemplado em sala de aula para que os estudantes possam reconhecer e compreender os textos que circulam na sociedade e serem capazes de se posicionar a respeito dos temas que circulam na mídia.

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

Importante sempre o amparo de teorias, visto que elas oferecem suporte e sustentação para o desenvolvimento do trabalho. No nosso caso, além das teorias que direcionaram o estudo de gêneros e de produção textual, também a aplicação e adequação da sequência didática e que se mostrou eficaz na nossa pesquisa. Visto que, em uma sequência didática se desenvolve um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual e que segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 83) tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto”. Nesta perspectiva, as ações estabelecidas tiveram como propósito fazer com que os alunos refletissem a respeito das peculiaridades de um artigo de opinião, de forma que, conseqüentemente tendo domínio das principais características desse gênero textual, conseguissem aprimorar suas produções iniciais.

Vale considerar que em um trabalho realizado com este, o professor não encontra as atividades organizadas, prontas e disponíveis. O professor necessita ter interesse e

disponibilidade para a pesquisa de material que serve para sua aplicação metodológica. No entanto, consideramos que isso não é um impedimento para os trabalhos, pois as ferramentas de pesquisa existentes hoje auxiliam o trabalho docente e, além disso, toda e qualquer prática precisa prever momentos para a produção de materiais e análise sobre os mesmos, com a intenção de realizar um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 307-334.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane [Org.] *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. *As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade*. Fórum linguistic., Florianópolis, v.13, n.3, p.1415 - 1429, jul./ set.2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1415/32722>> Acesso em: 13 ago. 2017.

CRUZ, Luiz Antônio da. *Adolescência: consumo de álcool e maconha é alto nesta faixa etária*. Disponível em: <<http://www.alcoolismo.com.br/adolescencia-consumo-de-alcool-e-maconha-e-altonesta-faixa-etaria/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERRAREZI, Celso e CARVALHO, Robson. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Aloysio Nunes. *A favor da redução da maioria penal*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-damaioridadepenal.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

FOLHA DE S. PAULO. *Insegurança contra a zika*. Editorial. 28.04.2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2016/04/1765491-inseguranca-contra-a-zika.shtml>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o Sujeito-Autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15.ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Mentes críticas para tempos críticos*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, ano 54, n. 18.800, p. 29, 10/11 jun. 2017.

NETO, Julio Mottin. *O problema do Brasil*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, ano 54, n. 18.862, p. 19, 22 ago. 2017.

PAIVA, Miguel. *Contando de novo a história do mundo*. O Globo, Globinho, 15 jan. 2011, p.8. In: TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla e SOUSA, Silvia. *Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2 - p. 314-336 - jul./dez. 2014.

PIOVESAN, Flávia. *Não à redução da maioria penal*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/nao-reducao-da-maioridade-penal-16017090>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, E. O., GAGLIARDI, E., AMARAL, H.. *Pontos de Vista: caderno do professor*. São Paulo: Cenpec, 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSÁRIO, Maria do. *Contra a redução da maioria penal*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/contra-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 8.ed. São Paulo: Globo, 1997.

SOUZA, César Alberto. *Por que sou a favor da redução da maioria penal*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/por-que-sou-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal-62ln5vg0tenyvjv2w9it6cksyc>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

TERRA. *Má alimentação deixa adolescentes doentes mais cedo, diz pesquisa*. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/nutricao/ma-alimentacao-deixa-adolescentes-doentes-mais-cedo-diz-pesquisa,7b281b9aa3f27310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ZERO HORA. *Droga nas escolas*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, ano 54, n. 18.862, p. 19, 22 ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 CAMPUS I - Km 292 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611
 CEP 99001-970, Passo Fundo/RS
 PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa: O ensino e a aprendizagem da produção textual: uma perspectiva de interlocução e interação, dissertação de Mestrado, sob a responsabilidade da professora Silvânia de Araujo Pes.

Esta pesquisa justifica-se devido à dificuldade que os alunos enfrentam diante da tarefa de produção de textos escolares. Os objetivos desta pesquisa são estudar como ocorre a produção de textos em sala de aula e apresentar uma proposta para desenvolver a escrita com a finalidade de melhorar as produções textuais dos alunos.

A participação dos alunos na pesquisa será nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora Silvânia de Araujo Pes, pela parte da manhã, no ano letivo de 2017.

Ao participar da pesquisa, o aluno terá os seguintes benefícios: desenvolver a leitura e a escrita; conhecer as especificidades do gênero artigo de opinião; conhecer estratégias para a produção textual; aprimorar a escrita.

O aluno terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

A participação do aluno nessa pesquisa não é obrigatória.

O aluno não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas o aluno terá a garantia do sigilo, pois por razões éticas, os nomes serão substituídos por letras ou números.

Dessa forma, se você concorda que seu filho participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo.

São Luiz Gonzaga, 15 de maio de 2017.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Nome da pesquisadora: Silvânia de Araujo Pes

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Texto do aluno com “bilhete” orientador da professora-pesquisadora

Redução da criminalidade penal

Cerca de 30% da população brasileira é a favor da redução da criminalidade penal, sendo aqueles 10% que acham jovens como cidadãos, que não tem a maturidade para usar seus erros.

Adolescentes de 16 ou 17 anos já tem a maturidade suficiente para responder sobre seus atos. Jovens com 16 anos já tem o direito de votar, porque não tem como assumir seus erros.

Muitos adolescentes não influenciam por muitos para entrar no mundo dos crimes, assim os responsáveis que seus atos não devam ser os seus, seria para os com crime.

Temho certeza que deste 10%, metade não se preenche um lugar de quem se defende, jovens, infantes, ninguém se importa ali de quem se acontece com si.

Exemplo, seguiria sua vida tranquila sabendo que seus jovens sem consciência dos atos tuos de um futuro seu filho, sendo um interfere em sua vida enquanto esse jovem está aí sem função alguma.

Com a redução (diminuição) dos casos dos jovens no tráfico, crianças teriam mais consciência que seus atos serão julgados. Pagamos tantos impostos pelo nosso segurança, acreditando em um Brasil mais seguro.

Você conseguiu desenvolver suas ideias elaborando um artigo de opinião, mas vamos rever alguns pontos para melhorá-lo.

- Introdução: informar o local de onde tirou os dados e melhorar a formulação da ideia;
- Reestruture os argumentos em relação aos motivos da redução da maioria (2º e 3º parágrafos);
- Reformule o 4º e 5º parágrafo e forme um só;
- Você traz um argumento novo na conclusão, quando ela deve ser o fechamento do texto;
- Elabore melhor seus argumentos, ligando-os, deixando o texto mais claro e consistente. Também pode rever alguns termos usados (linguagem).

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados** SILVAN

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL
Pesquisador Responsável: SILVANIA DE ARAUJO PES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 65641216.0.0000.5342
Submetido em: 13/03/2017
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_626538

ANEXO B – Texto 1: Não à redução da maioria penal

Não à redução da maioria penal

Estudo do Unicef envolvendo 54 países constatou que 78% deles fixam a idade penal em 18 anos ou mais, como a França, a Espanha, a Suíça, a Noruega e o Uruguai

De acordo com pesquisa Datafolha (abril de 2015), 87% da população brasileira são favoráveis à redução da maioria penal; 11% são contra; 1% é indiferente; e 1% não sabe. Quais são os argumentos centrais que me convencem a integrar o minoritário universo dos 11% contrários à redução da maioria penal?

Um primeiro argumento — de natureza fática — é que os atos criminosos cometidos por adolescentes representam 4% do total dos crimes, sendo eles responsáveis por menos de 1% dos homicídios praticados no Brasil.

Um segundo argumento aponta para o colapso do sistema carcerário brasileiro, portador da quarta maior população carcerária do mundo (574 mil, conforme dados de junho de 2013), perdendo apenas para EUA, Rússia e China. De 1992 a 2013, o Brasil elevou a taxa de encarceramento (número de presos por grupo de cem mil pessoas) em 317,9%, sendo que 43,8% dos presos são provisórios.

Se a pena deve ter um caráter retributivo e ressocializador, o sistema carcerário brasileiro não satisfaz qualquer destas finalidades. O índice de reincidência, em torno de 80%, atesta o absoluto fracasso de qualquer dimensão ressocializadora do modelo carcerário brasileiro — por vezes, sob o controle do crime organizado, de quem o Estado se torna refém.

Um terceiro argumento atém-se “às experiências de outros países”. Estudo do Unicef envolvendo 54 países constatou que 78% deles fixam a idade penal em 18 anos ou mais, como a França, a Espanha, a Suíça, a Noruega e o Uruguai. Nos EUA, o debate sobre a redução da maioria penal acirrou-se nos anos 90 (como resposta à alta criminalidade), mas, desde 2005, 30 estados aprovaram normas que conferem um tratamento especial aos adolescentes em conflito com a lei — diverso do tratamento conferido aos adultos. Isso porque adolescentes tratados como adultos têm uma probabilidade maior (de 35%) de retornarem ao mundo do crime. Além disso, adolescentes, por estarem em peculiar condição de desenvolvimento, teriam maior potencialidade de reabilitação (“Children in adultjails”, “The Economist”, edição de 28 de março de 2015).

Um quarto argumento — de natureza jurídica — é que a Constituição federal consagra a absoluta prioridade da criança e do adolescente, bem como o dever do Estado, da família e da sociedade em assegurar-lhes direitos básicos, colocando-os a salvo de toda forma de violência, crueldade e opressão. Neste contexto, surge o direito à proteção especial dos adolescentes, incluindo a maioria penal aos 18 anos, bem como os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente dedica um longo capítulo às medidas socioeducativas a serem aplicadas quando da prática de ato infracional. A redução da maioria penal perverte a racionalidade e principiologia constitucional, na medida em que abole o tratamento constitucional especial conferido aos adolescentes, inspirada na ótica exclusivamente repressiva, que esvazia de sentido a ótica da responsabilidade, fundada nas medidas

socioeducativas. Com isso, a perspectiva sociojurídica de exclusão (repressiva e punitiva, de isolamento) vem aniquilar a perspectiva de inclusão (protetiva e socioeducativa, de reinserção social). A Constituição proíbe qualquer proposta de emenda tendente a reduzir e limitar o alcance dos direitos e garantias constitucionalmente previstos, entre eles o direito à inimputabilidade penal dos menores de 18 anos.

Além de violar cláusula pétrea constitucional, a proposta afronta parâmetros protetivos internacionais, que o Estado brasileiro se comprometeu a cumprir, como a Convenção sobre os Direitos da Criança — que, de igual modo, prevê a excepcionalidade e a brevidade das medidas privativas de liberdade aplicáveis a adolescentes, bem como a exigência de tratamento pautado pela reintegração e desempenho construtivo na sociedade, quando da prática de ato infracional.

Reduzir a idade penal para confinar adolescentes na prisão com adultos não apenas viola parâmetros constitucionais e internacionais, como, ainda, carece de qualquer fundamento fático a contribuir na luta contra a impunidade. O simplismo e o imediatismo da medida são incapazes de responder aos complexos desafios da realidade brasileira — a ostentar uma das maiores taxas de homicídio de jovens do mundo, só perdendo para Nigéria em termos absolutos. Romper com a cultura da banalização da morte requer, sobretudo, que se rompa com a cultura da banalização da vida.

Flávia Piovesan é professora de Direito da PUC-SP e procuradora do Estado de São Paulo
30/04/2015 0:00

Fonte: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nao-reducao-da-maioridade-penal-16017090>
Acesso em: 08 jul. 2017

ANEXO C – Texto 2: Por que sou a favor da redução da maioria penal

Por que sou a favor da redução da maioria penal

Sou defensor intransigente dos direitos humanos, direito de todos. Possuo um exemplar da redação final da Carta de 1988, entregue pelo deputado federal constituinte Sérgio Spada. Com 245 artigos, ela é considerada completa; entretanto, na minha humilde opinião, ela é redundante, com excesso de definições que atrapalham a aplicação de seus princípios. Um desses excessos é a maioria penal, que até 1988 não ocupou nenhuma das Constituições brasileiras, sendo sempre matéria penal e de Código de Menores.

É um exagero dizer que o artigo 228 da Constituição Federal é cláusula pétreia, quando ele nem precisaria existir. Mas, já que está, precisa ser reformulado. Primeiramente, não entendo como a impunidade pode ser considerada defesa dos direitos humanos, condição essencial para ser considerada cláusula pétreia.

A redação final da emenda ainda poderá sofrer modificações e, depois, para viger, exigirá alterações na legislação penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, pois o artigo 228 da CF é uma norma constitucional de eficácia limitada, exige regulamentação.

Sempre acreditei que não são as leis que mudam a sociedade, mas a sociedade que modifica as leis. A maioria da população brasileira é a favor da redução da maioria penal. Nove em cada dez brasileiros são favoráveis a leis mais duras para punir adolescentes que cometem crimes. É o que revela uma consulta popular realizada pelo instituto Paraná Pesquisas nas cinco regiões do país e publicada na Gazeta do Povo de 14 de julho de 2013.

A maioria dos especialistas diz que os menores já são “punidos”, que a internação é rigorosa, entre outros argumentos. Não é verdade; os adolescentes estão sujeitos a medidas socioeducativas e somente serão internados em caso de crimes violentos. Pior, ao completarem 18 anos terão ficha absolutamente limpa, por nunca terem cometido nenhum crime. Com a mudança proposta, os crimes cometidos a partir de 16 anos contam para fins de reincidência e serão necessárias melhorias no sistema penitenciário, pois há exigência em tratados internacionais de que os adolescentes sejam presos em estabelecimentos juvenis (16 a 21 anos). Além disso, diminuí o aliciamento de menores para cometer crimes, pois, infelizmente, hoje o menor que comete crimes não violentos não está sujeito à internação, e um dos principais argumentos dos aliciadores é que, para os menores, “não dá nada”.

“Sempre acreditei que não são as leis que mudam a sociedade, mas a sociedade que modifica as leis”

A PEC 171/93 é, na verdade, uma adequação constitucional que permitirá punir os crimes eleitorais, de conscritos e de emancipados, quando cometidos por pessoa entre 16 e 18 anos, autorizadas a praticar os atos, mas ainda inimputáveis.

Se um menor com mais de 16 anos casar e cometer violência doméstica, com essa adequação constitucional poderá ser punido pela Lei Maria da Penha. Afirmar que a cadeia não resolve para os adolescentes é negar a capacidade ressocializante do sistema penitenciário, é admitir a completa falência do sistema penitenciário brasileiro.

Em seu voto pela admissibilidade, o deputado Capitão Augusto afirmou: “Ressalta-se que países signatários do Pacto de San José da Costa Rica, como Chile, Argentina e Bolívia (onde a maioria penal é estabelecida em 16 anos) ou México (onde, de acordo com a unidade da federação, a idade mínima pode variar entre 6 e 12 anos, sendo na maioria fixado em 11 ou 12 anos), estão em plena concordância com ele. O Brasil é um dos poucos países que adota o critério puramente biológico para definir o momento a partir do qual alguém possa ser responsabilizado criminalmente, enquanto todo o mundo moderno utiliza o biopsicológico”.

Claro que a emenda constitucional não resolve o problema; a impunidade não é questão legal, é problema de aplicação da lei. Uma das desvantagens de a PEC basear-se em cronologia e não em entendimento do caráter criminoso e na capacidade do jovem em responder por seus atos poderá ser resolvido em legislação infraconstitucional.

A legislação do Império e da Primeira República definia a maioria penal aos 14 anos, talvez pela influência do “Golpe da Maioridade”, quando Dom Pedro II, aos 15 anos, foi declarado maior de idade, para assumir o cargo de Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil. Assim, se um jovem com 15 anos podia decidir os destinos da nação, declarar guerra e paz, era difícil não reconhecer a capacidade de responder por seus atos a partir dos 14 anos.

César Alberto Souza, oficial da reserva da PMPR, foi subcomandante geral da PM e coordenador das UPS em 2012. É diretor de comunicação da Amai e professor de Polícia Comunitária e Direitos Humanos no NPSPP – UTP e Uninter, tendo lecionado na Escola Superior de Polícia Civil e na Academia de Polícia Militar do Guatupê.
César Alberto Souza[20/06/2015] [16h00]

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/por-que-sou-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal-62ln5vg0tenyjv2w9it6cksyc>
Acesso em: 08 jul. 2017

ANEXO D – Texto 3: A favor da redução da maioridade penal

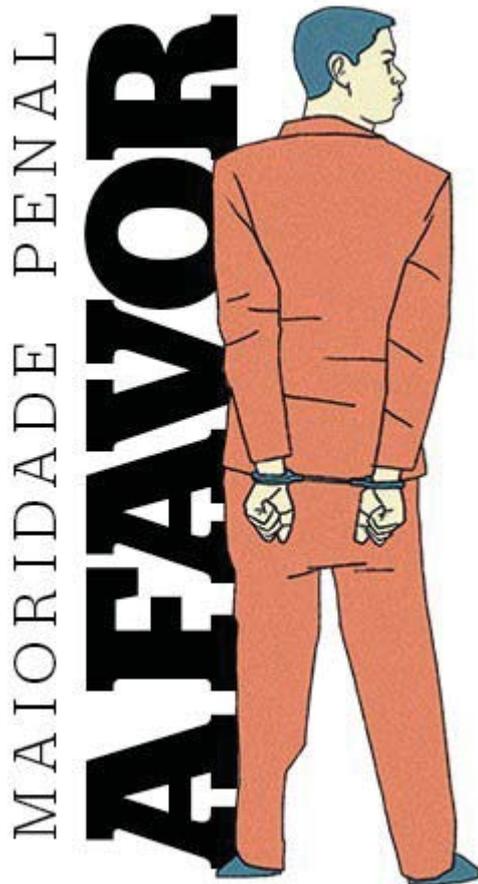
IDEIAS

A favor da redução da maioridade penal

Em casos de excepcional gravidade, é preciso uma punição mais eficaz ao menor infrator do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

ALOYSIO NUNES FERREIRA

02/04/2015 - 23h50 - Atualizado 04/04/2015 10h29



(Ilustração: Espaço Ilusório)

No dia 31 de março, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que pretende reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos. Pela primeira vez, um órgão parlamentar reconhece que a matéria não afronta a Constituição e pode continuar sua tramitação no Congresso Nacional, permitindo ampliar o debate sobre essa questão tão delicada e polêmica.

>> É hora de discutir a redução da maioria penal com seriedade

Concordo com o parecer da CCJ da Câmara. A redução da imputabilidade penal, hoje fixada em 18 anos pelo Artigo 228 da Constituição, pode ser alterada por emenda à Carta, uma vez que não está entre os direitos e garantias individuais elencados no Artigo 5º, esses, sim, imutáveis.

Superada a questão da constitucionalidade, trata-se, agora, de discutir o mérito da proposta. Deverão os delitos cometidos por jovens entre 16 e 18 anos, independentemente de sua gravidade, do grau de discernimento e periculosidade de seus autores, serem sancionados tão somente pelas medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre as quais a internação por no máximo três anos? Ou será preciso buscar uma maior correspondência entre as condições do delito e a gravidade das punições?

Faz um ano, um jovem brasileiro matou sua namorada com um tiro no rosto, pretextando ciúmes. Filmou o assassinato com o celular, compartilhou as imagens nas redes sociais e ocultou o cadáver. Faltava apenas um dia para ele completar 18 anos. Preso no dia seguinte, foi julgado com base no ECA e será posto em liberdade quando completar 21 anos, sem que nada conste em sua folha de antecedentes. Caso o crime tivesse ocorrido um dia depois, já aos 18 anos, não escaparia de uma condenação com base no Código Penal por homicídio muitas vezes qualificado. Poderia permanecer no cárcere por 30 anos.

Fatos como esse, ainda que felizmente não sejam frequentes, exigem maior adequação do sistema penal aos dias de hoje. Por que, então, a redução para 16 anos? A partir dos 16 anos, o jovem vota se quiser, seu testemunho é aceito em juízo e pode ser emancipado, inclusive sem consentimento dos pais, se tiver economia própria. O Direito brasileiro reconhece, assim, que a partir dos 16 anos o adolescente tem condições de assumir a responsabilidade pelos seus atos.

Por isso é legítimo o debate que se abre agora: redução pura e simples da idade-limite para a aplicação da lei penal para os 16 anos (nos termos da proposta da Câmara dos Deputados) ou a redução da maioria penal apenas em casos de excepcional gravidade, conforme emenda que apresentei ao Senado.

Reconheço os riscos de legislar sob o clamor público e, justamente por isso, apresentei, ainda em 2012, quando o assunto não estava estampado nas manchetes, uma PEC que oferece um “caminho do meio” a essa discussão. Minha proposta mantém a regra geral da imputabilidade aos 18 anos, mas permite sua redução em casos excepcionais, mediante uma criteriosa análise do juiz e do Ministério Público, perante a Vara da Infância e da Juventude. Chamo essa análise de “incidente de desconsideração da inimputabilidade penal”.

Dessa maneira, diante de uma denúncia envolvendo um menor de 18 e maior de 16 anos, que tenha cometido uma infração capaz de ser enquadrada como crime hediondo ou múltipla reincidência de lesão corporal grave e roubo qualificado, o juiz fará, a partir de um pedido do promotor de justiça, uma avaliação, mediante exames criteriosos e laudos técnicos de especialistas, do grau de discernimento sobre o caráter ilícito do seu ato. Em caso afirmativo, o juiz da Infância e da Juventude poderia decretar a sua imputabilidade e aplicar a ele a lei penal. Condenado, o menor, acima de 16 anos, somente poderia cumprir a sentença em estabelecimento especial, criado especificamente para o cumprimento de penas por esse tipo de criminoso juvenil, isolado dos demais presos comuns.

Trata-se de uma solução intermediária e prudente, pois reconhece, a um só tempo, a evolução da sociedade moderna e um problema efetivo de criminalidade envolvendo menores. Minha PEC não foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça do Senado por uma escassa maioria, o que revela quanto o Legislativo está dividido. Alguns senadores e eu recorreremos ao Plenário, onde minha PEC ainda será apreciada, desde que o presidente Renan Calheiros cumpra seu compromisso de submetê-la à votação. Apesar do calor da emoção, não podemos admitir que argumentos radicalizados impeçam o debate. Dizer que a redução da maioria penal afronta garantias fundamentais e cláusulas pétreas é interpretar a Constituição com visão limitada, fugindo ao debate pela saída mais conveniente.



ALOYSIO NUNES FERREIRA

É senador pelo PSDB de São Paulo. Formado em Direito, foi ministro da Justiça em 2001 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Foto: Reprodução)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, é uma lei justa e generosa, ainda largamente ignorada em suas medidas de proteção e promoção. Mesmo quanto às sanções previstas no estatuto, antes de se chegar à internação, há uma série de outras menos severas, como a advertência, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, que são frequentemente ignoradas, passando-se diretamente à privação de liberdade, mesmo em casos em que isso não se justifica. Os poderes públicos, inclusive o Judiciário, estão em dívida com a sociedade por conta da inobservância do estatuto em sua integralidade.

Reconheço que a punição não é o único remédio para a violência cometida pelos jovens. Evidentemente, políticas sociais, educação, prevenção, assistência social são medidas que, se aplicadas no universo da população jovem, terão o condão, efetivamente, de reduzir a violência. Mas, em determinados casos, é preciso uma punição mais eficaz do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte:

<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-damaioridadepenal.html>

Acesso em: 08 jul. 2017

ANEXO E – Texto 4: Contra a redução da maioridade penal

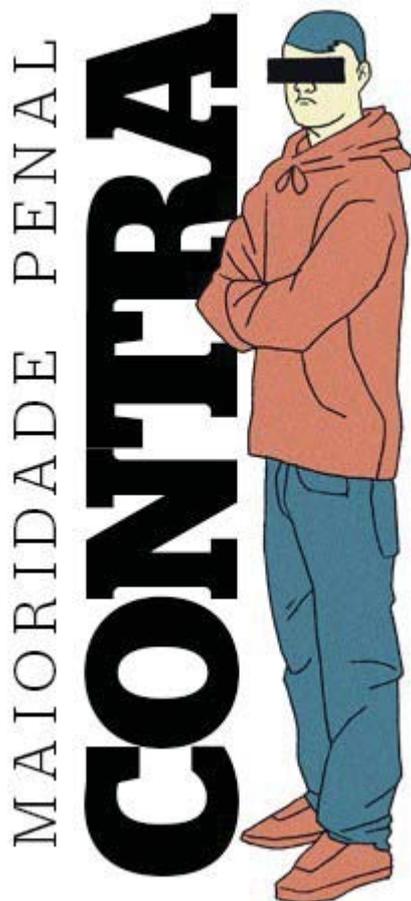
IDEIAS

Contra a redução da maioridade penal

Menores de 18 anos raramente são autores de atos de violência. Ao contrário, são as principais vítimas. Tratar adolescentes como adultos é sujeitá-los a um sistema de punição menos eficaz

MARIA DO ROSÁRIO

02/04/2015 - 23h48 - Atualizado 04/04/2015 10h24



(Ilustração: Espaço Ilusório)

A redução da maioria penal mexe com dores profundas em um país com índices apavorantes de violações e mortes. A questão não deve ser tratada com ligeirezas. Devemos reconhecer que muitos que se engajam nessa causa podem ter sofrido as dores insuportáveis da violência ou ainda, sinceramente, pensam ter encontrado uma solução simples para um problema complexo. A estes, minha total consideração. Muito diferente é o caso dos que usam o sofrimento alheio para transformar a violência e sua divulgação numa escada para a promoção pessoal.

>> É hora de discutir a redução da maioria penal com seriedade

A criança e o adolescente só passaram a ser considerados sujeitos de direitos com o advento da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desde 1993, várias propostas de emendas constitucionais procuram revisar essa condição e devolvê-los ao “menorismo” vigente até então. A essas demandas, o Parlamento parece agora inclinar-se a dar uma resposta populista. Admitiu o avanço da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171, que quer reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos. É uma falsa solução.

Não há parâmetros sociológicos ou científicos que comprovem que mudar a legislação penal pode solucionar rupturas sociais e reduzir a cultura da violência. Impõe-se observar que a PEC 171 compromete direitos e garantias individuais. São aqueles que o constituinte quis proteger de majorias eventuais e de arroubos autoritários, ao instituí-los como cláusulas pétreas, que não podem ser modificadas.

O Artigo 60 da Constituição desautoriza aos congressistas abolir princípios como o regime democrático e os direitos humanos. É o que faz a proposta de emenda constitucional que reduz a maioria penal. Além do Artigo 60, ela contraria os Artigos 227 e 228, onde estão estabelecidos os direitos a serem garantidos às crianças e aos adolescentes até os 18 anos de idade. A PEC 171 também desrespeita a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989, da qual o Brasil é signatário, que considera integrantes da infância os indivíduos até os 18 anos. Assim, a PEC 171 propõe uma violação do princípio constitucional que diz que o menor de 18 anos deve ser considerado uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. A família, a sociedade e o Estado são responsáveis por assegurar as condições mais adequadas para que esse desenvolvimento ocorra. Os mesmos dispositivos constitucionais expressam a obrigação absoluta e prioritária de manter as crianças e os adolescentes a salvo de todas as formas de violência, negligência e crueldade.

A redução da maioridade penal poderá, na prática, ampliar a violência. O sistema de privação de liberdade em unidades específicas para adolescentes tem um índice de reincidência da ordem de 20%. Um número muito expressivo se observarmos que a Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), nem sequer está sendo cumprida em sua plenitude porque o país não conta com unidades adequadas ao atendimento integral juvenil. Em contrapartida, o sistema carcerário para maiores de idade, que viu sua população de internos crescer 511% entre 1990 e 2012, tem taxas de reincidência no crime de mais de 70%. Portanto, colocar esses adolescentes nas delegacias e penitenciárias brasileiras é oferecê-los ao comando dos agentes do crime para o cometimento de atos mais violentos. Significa colocar à mercê de violências e crueldades quem está mais desprotegido.

A defesa da redução da maioridade penal parte da premissa de que os adolescentes são os maiores responsáveis pela violência no Brasil. A realidade indica exatamente o contrário: são os adolescentes e jovens as principais vítimas da violência. A maioria dos que cometem os crimes mais violentos já ultrapassou essa faixa etária. Conforme o pesquisador Julio Jacobo afirma no Mapa da Violência 2012, as causas externas de mortalidade de crianças e adolescentes no Brasil cresceram de forma assustadora nas últimas décadas. Representavam 6,7% do total de óbitos em 1980. Passaram a 26,5%, em 2010. Os homicídios representam 22,5% do total de mortes por causas externas nessa faixa etária.



MARIA DO ROSÁRIO

é deputada federal pelo PT do Rio Grande do Sul. Foi ministra da Secretaria Especial de Direitos Humanos entre 2011 e 2014, durante o governo de Dilma Rousseff
(Foto: Monique Renne/CB/D.A Press)

Criminalizar os adolescentes, portanto, mascara a realidade de uma nação que não tem sido capaz de salvar suas crianças e jovens da morte. A PEC 171 é uma tentativa de responsabilizar uma parcela deles por essa realidade. Não é verdade. Menos de 1% dos atentados contra a vida no Brasil são cometidos por adolescentes – apenas 0,013% dessa parcela da população. Isso significa que não são eles os principais responsáveis pelo absurdo número de mortes violentas. Significa que nossa prioridade deveria ser analisar mais profundamente as questões de segurança pública e cultura para transformar essa realidade.

Não me parece razoável que os parlamentares de hoje ainda acreditem que a legislação penal por si só resolva todos os problemas da criminalidade no Brasil, muito menos que essa seja uma abordagem correta da nossa juventude. É preciso implementar plenamente a Lei 12.594/2012, que constitui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, e traçar estratégias para a redução da violência, observando um conjunto de medidas necessárias no âmbito da segurança pública, educação e cultura. Devemos assegurar aos adolescentes brasileiros a possibilidade de se engajar em projetos de vida baseados nos valores da solidariedade e do respeito mútuo, em que eles possam contribuir com a sociedade e estejam livres da violência.

Se é moralmente inaceitável um pai abandonar seus filhos, é antiético uma nação desistir de sua infância e juventude.

Fonte:

<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/contra-reducao-da-maioridade-penal.html>
Acesso em: 08 jul. 2017

ANEXO F – Texto 5: Adolescência: consumo de álcool e maconha é alto nesta faixa etária

Adolescência: consumo de álcool e maconha é alto nesta faixa etária

João tem 17 anos e todo fim de semana adora sair com os amigos. Esse comportamento seria saudável se não fosse o fato de que essas saídas sempre têm bebidas alcoólicas ou maconha. O João aqui é um personagem fictício, mas na vida real há muitos adolescentes se envolvendo com as drogas.

Segundo uma pesquisa feita com 6 mil alunos entre 12 e 17 anos de escolas particulares em todo o país, o consumo de álcool e maconha é grande nesta faixa etária. O projeto “Este Jovem Brasileiro” ouviu estudantes de 64 escolas através de um questionário on-line sobre hábitos ligados a drogas, sexualidade, violência, sentimentos e redes sociais.

Embora os dados mostrem uma queda no uso de cigarros, há um número elevado de adolescentes que já experimentaram álcool ou maconha. Quando o assunto é álcool, 62% dos jovens afirmaram ter bebido pelo menos uma vez. Entre os maiores de 17 anos, o índice chega a 84%. A maioria começou entre 12 e 15 anos.

Apesar de mais adolescentes terem experimentado cigarro (16%) do que maconha (10%), o consumo mais frequente é o da droga ilícita. Entre os que já fumaram, 18% afirmam fazer uso da substância diariamente ou quase todos os dias.

Para a psicóloga especialista em dependência química Sonia Regina Solano Paes Breda, da Clínica Viva, existem muitas razões para que um adolescente fume maconha. “Alguns jovens fumam por influência da família ou dos parceiros. Para outros há crença de que maconha é apenas uma erva e que não faz mal. Alguns pensam que são superiores por usar a substância ou mesmo porque assistem em filmes. Além da curiosidade, consumir este tipo de substância como manifestação de independência, ansiedade e depressão são alguns possíveis fatores para iniciar o consumo”.

Sonia também destaca a influência dos amigos. “Há uma pressão social no grupo de amigos muito frequente. Um adolescente cujos melhores amigos consomem álcool, cigarros ou drogas ilícitas será mais facilmente incentivado a experimentar comparado aos que possuem amigos que evitam as drogas ou não estão de acordo com o uso”, explica.

O uso de drogas, lícitas ou não, pode trazer grandes danos para a saúde física e mental. De acordo com a psicóloga, o álcool pode trazer vários prejuízos, como gastrite, úlcera, hepatite alcoólica, cirrose, câncer no fígado, anemia, alterações de coagulação sanguínea, aumento da pressão arterial, problemas cardiovasculares, alterações na menstruação e outras complicações.

Já a maconha, muitas vezes vista como algo inofensiva, pode provocar vários efeitos no organismo como, por exemplo, aumento nos batimentos cardíacos, hipertensão, prejuízo à coordenação motora, comprometimento da memória e da concentração, provocando confusão mental, além de problemas respiratórios.

Vale ressaltar que, embora nem todos que experimentam tornem-se dependentes químicos, o uso de qualquer droga pode ser a porta de entrada para a dependência. E a melhor forma para prevenir que os filhos usem drogas é, sem dúvida, o diálogo. Para isso, é importante que os pais estejam informados e saibam abordar os temas com os filhos.

Luiz Antônio da Cruz, em 5/nov/2013

Fonte: <http://www.alcoolismo.com.br/adolescencia-consumo-de-alcool-e-maconha-e-altonesta-faixa-etaria/>
Acesso em: 25 jul. 2017

ANEXO G – Texto 6: Insegurança contra a zika

EDITORIAL

Insegurança contra a zika

28/04/201602h00

A epidemia de zika no país colocou as mulheres grávidas no topo das preocupações. Não poderia ser diferente. O nascimento de bebês com microcefalia é a consequência mais dramática do surto.

Dentre as estratégias de prevenção recomendadas às gestantes, o uso de repelentes figura como uma das principais, pois reduz as chances de picadas do mosquito *Aedes aegypti*, que transmite o vírus da zika —e também o da dengue e da chikungunya.

O uso diário dos produtos mais recomendados por médicos, contudo, custa cerca de R\$ 180 por mês, um valor inacessível para as famílias mais pobres. Estas, além disso, com frequência vivem em locais com esgotos a céu aberto e coleta precária de lixo, o que favorece a proliferação do mosquito.

Apesar disso, o governo federal demora a ajudar a população carente, como mostram dados recentes de Pernambuco, Estado até agora mais atingido pela microcefalia.

Lá, mais da metade das mães de bebês com suspeita de malformação craniana está inscrita no cadastro único de programas sociais. Quase 80% delas são consideradas extremamente pobres, integrando famílias cuja renda per capita mensal é de até R\$ 47.

Em dezembro de 2015, o Ministério da Saúde anunciou planos de distribuir repelentes a grávidas beneficiárias do Bolsa Família —um contingente estimado em 400 mil mulheres. Pretendia-se iniciar a entrega em fevereiro deste ano.

Somente na última sexta-feira (22), porém, publicou-se no Diário Oficial da União um decreto de criação do programa de distribuição de repelentes a essas gestantes. Pior, não há data para o início das entregas. O edital para a aquisição do produto, por exemplo, ainda nem foi divulgado.

Na melhor das hipóteses, o repelente chegará às gestantes carentes perto do início do inverno, quando o auge da ação do *A. aegypti* terá passado. A escassez sazonal de chuvas e a chegada do frio naturalmente reduzirão a quantidade de mosquitos. Ou seja, a ação federal começará tarde, quando o estrago irreparável estará feito.

O vírus da zika já circula em quase todos os Estados. Em 2016 foram registradas 91,3 mil prováveis ocorrências da doença, 7.500 das quais em grávidas. Os casos confirmados de malformação chegam a 1.198.

A letargia do governo federal apenas amplifica essa tragédia, para particular prejuízo —de novo— da população mais vulnerável.

Fonte:

<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/04/1765491-inseguranca-contr-a-zika.shtml>

Acesso em: 27 jul. 2017

ANEXO H – Texto 7: Mentas críticas para tempos críticos

MENTES CRÍTICAS PARA TEMPOS CRÍTICOS

Marlova Jovchelovitch Noieto

* Representante a.i. da Unesco no Brasil

Hoje, a velocidade de transmissão das informações se dá de forma nunca vista na história da humanidade. Temos à disposição vídeos, filmes, redes sociais e blogs, cujos conteúdos acessamos no segundo seguinte ao de sua criação, o que nos possibilita interações imediatas e, muitas vezes, bastante produtivas. Como tudo na vida, essa nova condição de internautas instantâneos na qual vivemos também nos traz preocupação e exige cuidados constantes.

Produzir e receber informação são ações importantes, mas o fundamental é que a informação em si seja de qualidade. São cada vez mais relevantes as informações bem apuradas, contextualizadas e editadas com critério. Esse é o caminho para se construir a própria visão de mundo e fazer escolhas de forma consciente e responsável.

Tempos críticos exigem mentes críticas, afirmou a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, em mensagem para a celebrar o Dia Mundial da Liberdade de Expressão, 3 de maio. A diretora-geral reforça a importância da mídia e destaca que "ela deve fornecer uma plataforma para uma multidão de vozes e mobilizar as novas forças para a tolerância e o diálogo".

Ter mentes críticas é fundamental no momento em que vivemos para distinguir e avaliar o que lemos. A recente disseminação de notícias falsas é um importante alerta para todos. O fato distorcido ou retirado do contexto real é um mal a ser combatido, venha da mídia tradicional ou de outros ambientes da web, como sites e blogs.

Além disso, não basta estarmos atentos às notícias que circulam na web; é preciso termos a capacidade de processar as informações, de refletir sobre elas, de elaborar o que acontece diante de nós, pois, do contrário, seremos ávidos consumidores de qualquer fato ou ideia.

A Unesco oferece fartos conteúdos de qualidade sobre diversos assuntos em suas áreas de atuação: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, e comunicação e informação. Essa é a sua contribuição para a construção da paz nas mentes dos homens e das mulheres, como preconiza seu Ato Constitutivo.

É essencial cuidar das informações que produzimos. Afinal, a liberdade de expressão e a liberdade de informação são condições para a democracia e, da mesma forma, a mídia continua tendo um papel importante no avanço de sociedades inclusivas, justas e pacíficas.

Fonte: Jornal Zero Hora, 10 e 11 de junho de 2017, p.29.

ANEXO I – Texto 8: Má alimentação deixa adolescentes doentes mais cedo, diz pesquisa

Má alimentação deixa adolescentes doentes mais cedo, diz pesquisa

Autoridades de saúde britânicas alertam para um problema que vem atingindo as adolescentes da Inglaterra. Segundo relatório do Departamento de Saúde daquele país, divulgado pelo jornal Daily Mail, as adolescentes estão comendo menos de três porções de frutas e legumes todos os dias, o que favorece o surgimento de problemas de saúde.

Outro fator importante é o de que as jovens também estão evitando carnes, privando-se de nutrientes essenciais como ferro. Com este desequilíbrio nutricional, os jovens acabam enfrentando doenças mais comuns na vida adulta, como câncer, doenças cardíacas, derrames e diabetes. De acordo com o relatório, apenas uma em cada treze adolescentes come a quantidade indicada de frutas e legumes e quase metade não come ferro o suficiente, nutriente que ajuda a combater infecções.

Por outro lado, as dietas das jovens costumam ser ricas em gorduras saturadas, o que aumenta dramaticamente o nível de colesterol, o que pode provocar derrames e ataques cardíacos.

Segundo outra pesquisa realizada no Reino Unido com mais de dois mil adultos e crianças, os meninos costumam comer mais frutas e legumes do que as meninas. Especialistas alertam que a ditadura da beleza **que** exige magreza das mulheres pode colaborar **para** este cenário de má alimentação, **já que** as meninas tendem a ignorar a merenda escolar e refeições em família para ficarem mais magras e, **por causa disso**, acabam privando-se do consumo de carnes e vegetais. **Porém**, quando ficam com fome mais tarde, elas tendem a recorrer a alimentos calóricos como batatas fritas e chocolates.

Outras pesquisas realizadas no país apresentaram dados ainda mais alarmantes, como o fato de uma em cada sete meninas considerarem o fato de tomar pílulas de emagrecimento e uma a cada vinte admitirem o uso de laxantes para perder peso.

Fonte:

<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/nutricao/ma-alimentacao-deixa-adolescentes-doentes-mais-cedo-diz-pesquisa,7b281b9aa3f27310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html>
Acesso em: 27 ago. 2017.

Atividade:

Complete, corretamente, os espaços em branco do texto, com as palavras sugeridas: Outro fator importante – outras – por outro lado – de acordo com

Complete, corretamente, o quarto parágrafo com os conectores: Segundo – Porém – que e – que – para – por causa disso – já que

ANEXO J – Texto 9: O problema do Brasil

O problema do Brasil

Não se constrói uma nação querendo levar vantagem em tudo

Julio Mottin Neto
Empresário, presidente do Grupo Dimed

O problema do Brasil não é o sistema da Previdência, apesar de que, sim, precisamos rever os benefícios dos funcionários públicos e o déficit da previdência rural, que são os grandes problemas de um sistema que já entrou em colapso.

O problema do Brasil não é a legislação trabalhista, apesar de que, sim, é importante modernizar leis que não atendem mais às demandas do mercado de trabalho e travam o empreendedorismo, fundamental fonte de riqueza de qualquer país.

O problema do Brasil não é a legislação tributária, apesar de que, sim, é essencial simplificar a legislação de forma a, além de simplificar a vida das empresas, torná-la mais justa para quem ganha menos e distribuir melhor a renda, pois só se constrói um país com uma classe média forte.

O problema do Brasil não é uma reforma política, apesar de que, sim, é importante reformar o sistema político, ainda que não através dos políticos atuais, que pouca representatividade possuem.

O problema do Brasil é a má-fé impregnada na sociedade brasileira.

Má-fé presente em parte do empresariado, que só pensa no lucro e no que o Estado pode fazer para que esse lucro cresça.

Má-fé dos políticos que criaram empresas como a JBS para poderem enriquecer a si e a seus partidos buscando perpetuação no poder.

Má-fé também de "clientes" que afirmaram ser seu direito comprar uma televisão anunciada por R\$ 279 cujo preço correto era R\$ 2.999.

Enquanto existir má-fé, não teremos um país, não teremos uma nação, teremos um amontoado de "Gersons" a falar a mesma língua.

Precisamos construir um país de respeito ao próximo, respeito ao público, um país mais justo, onde o pobre possa sonhar em deixar de ser pobre, um país onde as crianças possam ter uma boa educação, um país onde possamos caminhar nas ruas à noite, um país que tenha condição de proporcionar saúde às pessoas.

Precisamos de um país onde as pessoas tenham direitos, mas tenham também deveres, pois não se constrói uma nação querendo levar vantagem em tudo.

ANEXO K - Texto 10: Droga nas escolas

Droga nas escolas

As providências para acabar com o problema precisam incluir medidas preventivas, mas também ações hoje inexistentes e que deveriam ser mantidas de forma permanente

22/08/2017 - 05h02min | Atualizada em 22/08/2017 - 05h02min



Foto: Edu Oliveira / Arte ZH / Arte ZH

Os flagrantes de compra e uso de drogas em horário de aula no pátio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, chocam ainda mais pela leniência generalizada com que essa prática é tratada e pelo fato de o problema não se restringir à mais tradicional escola pública do Estado. Esse tipo de prática precisa ser enfrentado sem preconceito, com firmeza e objetividade, pois não tem como ser tolerado num ambiente escolar — entre outras razões, pelo fato de prejudicar o aprendizado.

Diante da denúncia Grupo de Investigação da RBS (GDI), a Secretaria Estadual da Educação prometeu celeridade para providências que já deveriam ter sido tomadas há muito mais tempo. Entre elas, estão desde mais iluminação pública para quem estuda à noite até o reforço no número de monitores e de câmaras de vigilância. É preciso urgência também na inclusão das escolas da Capital nas Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escola (Cipave). Inacreditavelmente, as instituições de Porto Alegre são as únicas que não participam da iniciativa até hoje.

São medidas tardias, mas necessárias — e é preciso fazer mais, nesta e nas demais escolas hoje submetidas ao narcotráfico. As providências para acabar com o problema precisam incluir medidas preventivas, mas também ações hoje inexistentes e que deveriam ser mantidas de forma permanente. Entre elas, está o reforço no monitoramento por câmeras e no policiamento contra traficantes, que não podem seguir impunes e livres para continuar elegendo estudantes como clientes preferenciais.

Fonte: Jornal Zero Hora, 22 de agosto de 2017, p. 19

ANEXO L – Texto 11: Contando de novo a história do mundo



Fonte: PAIVA, Miguel. *Contando de novo a história do mundo*. O Globo, Globinho, 15 jan. 2011, p.8. In: TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla e SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2 - p. 314-336 - jul./dez. 2014.

ANEXO M – Texto do aluno publicado no jornal da cidade

Paróquia

MISSAS:

- **Quarta-feira, dia 20 de dezembro:**
- Rincão dos Pires, com a celebração penitencial, às 17h.
- **Quinta-feira, dia 21 de dezembro:**
- Capela Aparecida, com a celebração penitencial, às 18h.
- Pontão Santa Maria, com a celebração penitencial, às 19h30min.
- **Sexta-feira, dia 22 de dezembro:**
- Rincão de São Pedro, com a celebração penitencial, às 17h.
- Nova Florida, com a celebração penitencial, e Matriz, às 19h.

LEMBRETES:

- **Visita aos doentes em domicílio, em preparação ao Natal:**
- **Quarta-feira, dia 20 de dezembro:**
- Visita aos doentes da Gruta, com a ministra Tereza Geni, às 8h30min.
- Visita aos doentes da Vila Jauri, com a ministra Sirlei, às 9h.
- **Sexta-feira, dia 22 de dezembro:**
- Visita aos doentes da Duque, com a ministra Berenice, às 8h30min.
- **Reunião mensal das Comunidades – CEBs**
Convidamos a todas as comunidades para a reunião mensal, hoje, no Salão Paroquial. É a última reunião do ano. Estaremos avaliando a caminhada do ano e projetando a caminhada para o próximo ano. Por isso, contamos com uma expressiva representação de todas as comunidades.
- **Curso Paroquial de Agentes de Pastoral:**
A paróquia está promovendo um curso de Agentes de Pastoral destinado às pessoas que participam de nossas comunidades. Queremos pelo menos uma pessoa de cada comunidade participando. As inscrições podem ser feitas na secretaria da paróquia, no horário de expediente. O curso funciona no Salão Paroquial, aqui em São Luiz, em dois sábados por mês, de março a novembro, sempre das 9h às 16h. Maiores informações, na secretaria da paróquia.

Twitter

As notícias do dia na internet:

- **Estadão** - Pai de santo invade palco, benze Temer e diz que há "macumba" contra presidente.
- **BBC Brasil** - Mesmo com imagem de "isolada", Coreia do Norte tem relação diplomática com mais de 60 países - inclusive o Brasil.
- **G1** - A mulher que se disfarçou de menina de 14 anos para revelar como os pedófilos atuam na internet.
- **GloboNews** - Ministro Gilmar Mendes, do Supremo Tribunal Federal, suspende conduções coercitivas e diz que elas que são inconstitucionais.
- **UOL Esporte** - Comenbol denuncia Fla por fogos no estádio, desordem e falta de segurança.
- **UOL** - "Futebol brasileiro no fundo do poço". Romário diz ser candidato a presidente da CBF e critica falta de democracia.
- **Senado Federal** - Lei garante acesso de mulheres a cargos oficiais da Marinha.
- **Rádio Bandeirantes** - Ministro do STF Gilmar Mendes manda soltar esposa do ex-governador Sérgio Cabral. Adriana Ancelmo deverá cumprir prisão domiciliar.
- **Portal RT7.com** - Argentina vive caos com votação de reforma previdenciária.
- **B9** - Facebook vai punir postagens que pedem para "curtir", "comentar" e "compartilhar".
- **G1** - Mundo - EUA divulgam vídeo de avistamento de óvni e admitem programa secreto de US\$ 22 milhões.
- **Lauro Jardim** - Cabral condenado pela quarta vez. Agora são 87 anos de prisão.
- **InfoMoney** - Bono Vox virá ao Brasil para o julgamento de Lula, diz senador.
- **Radar** - Comitê da Oi vai investigar relação da empresa com filho de Lula.
- **O Globo_Rio** - Policiais da Força Nacional encontram bebê em matagal na Avenida Brasil.
- **TecMundo** - Mastercard BR deixa dados privados de clientes expostos para criminosos.
- **Ricardo Amorim** - Retrospectiva 2017 e perspectivas para 2018: Inflação novamente sob controle foi conquista importante.
- **Portal RT7.com** - Pelo menos 65 membros da mídia morreram no trabalho em 2017.
- **HuffPost Brasil** - Fernando Haddad será cérebro do programa de governo de Lula em 2018.

Convite para Missa de 1º Ano de Falecimento

Mãe...

"Está faltando uma flor no jardim dos nossos corações. Sei que foi Deus quem te colheu. E te levou pra enfeitar um jardim que existe no céu."

Clair Smolinski, esposo; Michel e Michele, filhos; Priscila e Ariel, nora e genro; Joaquim e Augusto, netos e demais familiares da sempre lembrada

Ana Estela lung Smolinski

Falecida dia 21 de dezembro de 2016.
Convidam parentes e amigos para juntos rezarem em sua memória e na intenção de sua alma, na Missa de 1º Ano de Falecimento, a ser celebrada dia 22 de dezembro, sexta-feira, às 19h, na Igreja Matriz de São Luiz Gonzaga.

A família antecipa agradecimentos.



Redução da maioridade penal no Brasil

Katiane Gamarra Olegário

A redução da maioridade penal é um tema seguidamente debatido, tendo posicionamentos com ideias e argumentos bem definidos.

A maior parte da população, segundo pesquisa desenvolvida pelo Datafolha em 2015, 87% dos entrevistados aprova a PEC 171 – Proposta de Emenda à Constituição – que propõe a maioridade penal de 18 para 16 anos em alguns casos.

Por que ser a favor? Os jovens de 16 anos já têm noção de seus atos, é possível que votem, decidindo, assim, o futuro de um país, então, consequentemente, podem responder por aquilo que fazem.

Neste sentido, muitos países desenvolvidos, como a Inglaterra, por exemplo, adotaram a maioridade abaixo dos 18 anos. Enquanto em outros países, como aqui no Brasil, em que a maioridade é a partir dos 18 anos, devido os jovens terem consciência que não podem ser presos, sentem que possuem uma liberdade maior para cometer infrações. Além disso, pelo motivo de ter proteção, muitos adolescentes são aliciados por criminosos.

Por que ser contra? É mais eficiente educar do que punir. O sistema carcerário brasileiro não tem uma boa

contribuição para a reinserção dos jovens na sociedade. Mesmo que apenas uma pequena parcela de jovens cometa crimes, a redução apenas agravaria o sistema prisional.

Além disso, a redução afetaria ainda mais os jovens em condições vulneráveis, pois é comprovado cientificamente que até os 18 anos o jovem ainda não tem formação psicológica e maturidade o suficiente para assumir seus atos. Prova disso é que dentre um grupo de 54 países no mundo, 42 adotam os 18 anos como idade adequada para o jovem atingir a maturidade.

Enfim, a nossa Constituição Federal adota os 18 anos para a maioridade penal, sendo que uma alteração na lei seria até inconstitucional. Além disso, para os menores infratores já são aplicadas medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como advertência, prestação de serviços comunitários e até internação em estabelecimento educacional, e quando bem conduzidas com caráter socioeducativo, tem se mostrado eficazes.

Katiane Gamarra Olegário é aluna do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual Rui Barbosa. O texto foi produzido na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela profª Silvânia de Araujo Pes.

ATUAÇÃO DA FISIOTERAPIA PREVENTIVA EM LER/DORT NO ÂMBITO EMPRESARIAL

As doenças ocupacionais afetam o trabalhador há muito tempo, e com o aumento da demanda industrial, aumentou-se o número de doenças relacionadas ao trabalho. Assim, a "saúde do trabalhador" refere-se a uma área do saber que estuda o relacionamento entre o trabalho e o processo saúde/doença, e apresenta o fundamento de suas ações no âmbito multiprofissional e interdisciplinar. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

Os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) e as Lesões por Esforços Repetidos (LER) são termos usados de uma maneira generalizada e que abrangem os distúrbios ou doenças do sistema músculo-esquelético-ligamentar, podendo as mesmas estar ou não relacionadas ao trabalho (SEVERO, 2007).

Os transtornos relacionados aos DORT alcançam diversas categorias de profissionais, apresentando o uso da força excessiva, posturas inadequadas, movimentos repetitivos e/ou esforços por muito tempo, como principais causas para seu surgimento (MONT'ALVÃO e FIGUEIREDO, 2004).

A Fisioterapia Preventiva engloba um conjunto de ações que amenizam ou eliminam os fatores etiológicos de dores e desconfortos no trabalho, através de estímulos da percepção e consciência corporal, instrução acerca das posturas inadequadas, organização espaço-temporal, programas preventivos de orientação, ginástica laboral, que são exercícios físicos específicos durante o expediente, objetivando o relaxamento e alongamento muscular (LIMA, 2005).

Os benefícios diretos para as empresas seriam a melhoria na qualidade no serviço, diminuição do absenteísmo, agilidade do colaborador; já para

os trabalhadores incluem diminuição dos quadros algícos, prevenção das doenças ocupacionais, diminuição do cansaço e fadiga muscular, melhor relacionamento entre a equipe e o ambiente de trabalho, melhor desempenho nas tarefas, aumento da produtividade (DELIBERATO, 2002).

Por esses motivos, a utilização destes programas de prevenção desenvolvidos pela fisioterapia, por exemplo, inserida em uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, se faz necessária para amenizar ou eliminar os fatores que predisõem ao surgimento de LER/DORT, onde é necessário que as empresas criem ações de promoção em saúde e qualidade de vida, reduzindo as LER/DORT, e promovendo o aumento da produtividade e bem estar físico do trabalhador.

Acadêmicas: Bruna Leal, Iara Guerin, Nathália Figueiredo e Thais de Souza
Orientadora: Profª. Ana Helena Braga Pires

Referências Bibliográficas

1. Ministério da Saúde. Saúde do Trabalhador. Brasília, 2002.
2. Severo, C.; Pezzini, G. Lesões por esforços repetitivos – Distúrbios osteo-musculares relacionados ao trabalho (LER/DORT): A mais nova epidemia na saúde pública brasileira. 2007
3. Mont'Alvão, C.; Figueiredo, F. Ginástica laboral e ergonomia. São Paulo: Sprint, 2004.
4. Lima, V. Ginástica laboral: atividade física no ambiente de trabalho. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2005.
5. Deliberato, P. C. P. Fisioterapia preventiva: fundamentos e aplicações. São Paulo: Manole, 2002.

