



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLB
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

DEYMIKA DE CARVALHO FLORÊNCIO

**A REESCRITA NA ESCOLA MEDIADA PELA CORREÇÃO TEXTUAL-
INTERATIVA: uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de
linguagem**

BACABAL

2021

DEYMIKA DE CARVALHO FLORÊNCIO

**A REESCRITA NA ESCOLA MEDIADA PELA CORREÇÃO TEXTUAL-
INTERATIVA: uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e discurso

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BACABAL

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Florêncio, Deymika de Carvalho.

A reescrita na escola mediada pela correção textual-interativa : uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem / Deymika de Carvalho Florêncio. – 2021.

220 f.

Orientador (a) : Paulo da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras – Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2021.

1. Capacidades de linguagem. 2. Correção textual – interativa. 3. Gênero artigo de opinião. 4. Reescrita.

I. Lima, Paulo da Silva. II. Título.

DEYMIKA DE CARVALHO FLORÊNCIO

**A REESCRITA NA ESCOLA MEDIADA PELA CORREÇÃO TEXTUAL-
INTERATIVA: uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e discurso

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovada em _____ de _____ de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho às minhas mães (mãe e avó materna) por serem referências e alicerces em minha vida.

Aos professores que, apesar de todas adversidades, perseveraram em ser professores.

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa, que muito me marcaram e jamais serão esquecidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, família, amigos e por ter me concedido saúde e forças para finalizar esta fase.

A toda minha família, que sempre me apoiou e incentivou, especialmente minhas mães (mãe e avó materna), que foram e são meus alicerces, que sentem minhas dores, mas também sentem e buscam minha alegria. Obrigada pelo imenso amor que é recíproco.

A A.S.J., por ser meu maior incentivador e melhor amigo. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio, pelo cuidado, por todas as ações que visam ao meu bem. Tu compreendes bem que “amar”, mais que uma palavra, é um verbo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo da Silva Lima, que acreditou em meu projeto inicial e me acolheu como orientanda. Agradeço pela orientação que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, para meu aprendizado e para minha formação, também sou grata pela compreensão ao longo desse período.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, especialmente os que ministraram as disciplinas na primeira turma do programa, na linha Texto e Discurso: Dr. José Antônio Vieira, Dra. Mariana Aparecida Ribeiro, Dra. Mônica Fontenelle Carneiro, Dr. Luís Henrique Serra e Dr. Paulo da Silva Lima.

À minha orientadora da graduação, Profa. Dra. Vilma Maria Reis Cavalcante, por ser uma referência, uma inspiração como docente, como pesquisadora, professora dedicada, corajosa e afetuosa. Obrigada pelos ensinamentos que me ajudaram a chegar até aqui e que levarei por toda vida. Também agradeço a todos os professores do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal, que contribuíram para minha formação.

À Profa. Dra. Lucélia de Sousa Almeida, pelas contribuições na banca examinadora de seminário de orientação, ao Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira, pelas colaborações na banca de seminário de orientação e de qualificação e ao Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos, pelas colaborações na banca de qualificação, vocês foram fundamentais para a construção desse texto. Muitíssimo obrigada!

Aos meus colegas de turma do mestrado: Maria Elizete Melo, Mariana Lima da Silva, Leonildes Colaço, Rannyelle Natallya Souza, Carmosina Neves, Anaildo Pereira

e Edson Sousa, pelos conhecimentos trocados e momentos compartilhados durante o curso, sendo estes tão produtivos e alegres, especialmente os da “hora do café” (*rsrsrs*), que deixam muitas saudades.

À Maria Elizete Melo e à Mariana Lima da Silva, duas colegas que se tornaram grandes amigas. Obrigada pelo companheirismo, pelos consolos e pelas palavras de motivação nos momentos difíceis e, principalmente, pelos momentos felizes e de boas gargalhadas trocadas. Vocês têm um lugar especial no meu coração!

A todos meus amigos e minhas amigas, especialmente, Karleandra Ribeiro e Vanessa Cerqueira, que conhecem de perto minha história e sempre torcem por mim.

Ao diretor e aos professores do Centro de Ensino Elisa Monteiro, pela aceitação e acolhimento da pesquisa. E ainda, aos alunos dessa escola que participaram da pesquisa, pelo empenho no projeto, pela troca de ensinamentos e pelas palavras de agradecimentos ao término do projeto, que muito me alegrou e me motivou. Jamais esquecerei os alunos do povoado Bela Vista.

À Universidade Federal do Maranhão e ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal, por proporcionar essa oportunidade de Mestrado em Letras em Bacabal. Fazer mestrado até pouco tempo era um sonho bem distante para nós bacabalenses.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa concedida. O apoio financeiro foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho. Muito obrigada!

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta didática de reescrita textual, com o ensino do gênero artigo de opinião, mediada pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática, para alunos do Ensino Médio da escola pública “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, da cidade de Bacabal-MA. As questões que conduziram este trabalho foram: quais capacidades de linguagem os alunos do Ensino Médio da escola “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, residentes na zona rural de Bacabal–MA, possuem a respeito do gênero artigo de opinião? E, em que medida a nossa proposta de reescrita textual, mediada pela correção textual-interativa, contribuirá para a produção textual dos alunos? Para respondê-las, tivemos como objetivo analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) em suas produções textuais. Para tanto, nos fundamentamos, principalmente, na perspectiva de correção textual-interativa de Ruiz (2018) e no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com o estudo de Bronckart (2007), que propõe um modelo de arquitetura textual constituído pelas capacidades de linguagem, com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que trazem a perspectiva da sequência didática e com os aportes de Gonçalves (2009b), sobre a lista de constatações/controle. Adotamos a “pesquisa-ação” como tipo de pesquisa. No trabalho, analisamos a primeira e última versão dos textos produzidos por dois alunos participantes da pesquisa, que foram construídos em torno da temática “A renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais”, compondo o nosso *corpus* com quatro produções textuais. Como resultados, a partir da análise das primeiras produções, percebemos que os alunos não tinham um domínio quanto às características estruturais e funcionais do gênero artigo de opinião. No entanto, a partir da comparação entre a primeira e última versão dos textos, constatamos que houve uma evolução na escrita deles, um desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Dessa forma, verificamos que a nossa proposta contribuiu para a melhoria das produções, em nível micro e macrotextual. Ademais, ajudou a conscientizar os alunos de que a escrita é um processo e que a revisão e a reescrita são integrantes desse processo.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem. Correção textual-interativa. Gênero artigo de opinião. Reescrita.

ABSTRACT

This research presents a didactic proposal of textual rewriting, with the teaching of the opinion article genre, mediated by textual-interactive correction, through a list of findings/control and didactic sequence, for high school students of the public school "Centro de Ensino Elisa Monteiro", from the city of Bacabal-MA. The questions that lead this work were: what language skills do the high school students from "Centro de Ensino Elisa Monteiro", residents in the rural area of Bacabal-MA, have regarding the gender of an opinion piece? And, in what metering will our proposal of textual rewriting, mediated by the textual-interactive correction, contribute to the textual production of two students? In order to respond them, we aimed to analyze the students' writing and rewriting process based on the analysis of language capacities (action capacities, discursive capacities and linguistic-discursive capacities) in their textual productions. Therefore, we based it mainly on the perspective of textual-interactive correction by Ruiz (2018) and on the theoretical-methodological construct of Socio-discursive Interactionism (ISD), with the study of Bronckart (2007), who proposes a model of textual architecture constituted by language skills, with the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011), which bring the perspective of the didactic sequence and with the contributions of Gonçalves (2009b), on the list of findings/control. We adopted "action research" as a type of research. In this work, we analyzed the first and last version of the texts produced by two students participating in the research, which were built around the theme "The renewal of the quota policy for access to universities and federal institutes", composing our *corpus* with four productions textual. As a result, from the analysis of the first productions, we noticed that the students did not have a mastery regarding the structural and functional characteristics of the opinion article genre. However, from the comparison between the first and last versions of the texts, we found that there was an evolution in their writing, a development and improvement of action capacities, discursive capacities and linguistic-discursive capacities. In this way, we verified that our proposal contributed to the improvement of productions, at micro and macro textual levels. Furthermore, it helped to make students aware that writing is a process and that revision and rewriting are integral to this process.

Keywords: Language skills. Text-interactive correction. Opinion article genre. Rewrite.

RESUMEN

Esta investigación presenta una propuesta didáctica de reescritura textual, con la enseñanza del género artículo de opinión, mediada por la corrección textual-interactiva, a través de una lista de hallazgos/control y secuencia didáctica, para estudiantes de secundaria de la escuela pública "Centro de Ensino Elisa Monteiro", de la ciudad de Bacabal-MA. Las preguntas que orientaron este trabajo fueron: ¿qué capacidades del lenguaje tienen los estudiantes de secundaria de la escuela "Centro de Ensino Elisa Monteiro", residente en la zona rural de Bacabal-MA, respecto al género de artículo de opinión? y, ¿en qué medida nuestra propuesta de reescritura textual, mediada por la corrección textual-interactiva, contribuirá a la producción textual de los estudiantes? Para responderlas, nos propusimos analizar el proceso de escritura y reescritura de los estudiantes a partir del análisis de las capacidades del lenguaje (capacidades de acción, capacidades discursivas y capacidades lingüístico-discursivas) en sus producciones textuales. Para ello, nos basamos principalmente en la perspectiva de la corrección textual-interactiva de Ruiz (2018) y en el constructo teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), con el estudio de Bronckart (2007), quien propone un modelo de corrección textual arquitectura constituida por las capacidades del lenguaje, con los estudios de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011), que traen la perspectiva de la secuencia didáctica y con las contribuciones de Gonçalves (2009b), en la lista de hallazgos/control. Adoptamos la "investigación acción" como un tipo de investigación. En este trabajo, analizamos la primera y última versión de los textos producidos por dos estudiantes participantes de la investigación, que se construyeron en torno al tema "La renovación de la política de cuotas de acceso a universidades e institutos federales", componiendo nuestro *corpus* con cuatro producciones textuales. Como resultado, a partir del análisis de las primeras producciones, notamos que los estudiantes no tenían un dominio en cuanto a las características estructurales y funcionales del género artículo de opinión. Sin embargo, a partir de la comparación entre la primera y la última versión de los textos, encontramos que hubo una evolución en su escritura, un desarrollo y mejora de las capacidades de acción, capacidades discursivas y capacidades lingüístico-discursivas. De esta forma, comprobamos que nuestra propuesta contribuyó a la mejora de las producciones, a nivel micro y macrotextual. Además, ayudó a concienciar a los estudiantes de que la escritura es un proceso y que la revisión y la reescritura son parte integral de este proceso.

Palabras clave: Capacidades del lenguaje. Corrección textual-interactiva. Género de artículos de opinión. Reescritura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As condições de produção dos textos	32
Quadro 2 – Hipóteses sobre uma situação de ação de linguagem específica	33
Quadro 3 – Tipos psicológicos de discurso	36
Quadro 4 – Exemplo de tipo de discurso interativo	38
Quadro 5 – Exemplo de tipo de discurso teórico.....	39
Quadro 6 – Exemplo de tipo de discurso de relato interativo	39
Quadro 7 – Exemplo de tipo de discurso narração	40
Quadro 8 – Exemplo de texto com sequência narrativa	42
Quadro 9 – Exemplo de texto com sequência descritiva.....	45
Quadro 10 – Exemplo de texto com sequência argumentativa	47
Quadro 11 – Exemplo de texto com sequência explicativa	48
Quadro 12 – Exemplo de texto com sequência dialogal	50
Quadro 13 – Exemplo de habilidades indicadas na BNCC	76
Quadro 14 – Símbolos metalinguísticos da correção classificatória.....	85
Quadro 15 – Modelo didático para o gênero artigo de opinião.....	108
Quadro 16 – Lista de constatações/controle para o gênero artigo de opinião	112
Quadro 17 – Síntese da SD realizada com o gênero artigo de opinião.....	119
Quadro 18 – Versão inicial digitalizada do P1	137
Quadro 19 – Versão inicial digitada do P1	137
Quadro 20 – Avaliação da produção inicial do P1 com base na lista de constatações/controle	138
Quadro 21 – Versão final digitalizada do P1	145
Quadro 22 – Versão final digitada do P1.....	146
Quadro 23 – Avaliação da produção final do P1 com base na lista de constatações/controle	147
Quadro 24 – Versão inicial digitalizada do P2.....	156
Quadro 25 – Versão inicial digitada do P2	156
Quadro 26 – Avaliação da produção inicial do P2 com base na lista de constatações/controle	157
Quadro 27 – Versão final digitalizada do P2	167
Quadro 28 – Versão final digitada do P2.....	168

Quadro 29 – Avaliação da produção final do P2 com base na lista de constatações/controlle	169
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	26
1.1 O interacionismo sociodiscursivo e as capacidades de linguagem	26
1.2 As capacidades de ação: o contexto de produção textual.....	28
1.3 As capacidades discursivas: a infraestrutura geral do texto.....	34
1.4 As capacidades linguístico-discursivas: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos	50
2 GÊNEROS, PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO	60
2.1 Gêneros como forma de ação social	61
2.2 Produção de textos escritos e gêneros textuais no ensino médio	68
2.2.1 Os gêneros textuais nos PCNEM, nos PCN + Ensino Médio e na BNCC.....	72
2.2.2 Produzir textos escritos hoje na escola	79
2.3 Formas de avaliação da produção textual.....	81
2.3.1 Correção indicativa	82
2.3.2 Correção resolutiva	83
2.3.3 Correção classificatória	84
2.3.4 Correção textual-interativa	86
2.3.5 Revisão e reescrita de textos: a vez do aluno	87
2.3.6 Correções monológicas e correções dialógicas	91
3 FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA.....	97
3.1 A sequência didática	97
3.2 O modelo didático do gênero	102
3.2.1 Modelo teórico do gênero artigo de opinião	104
3.3 A lista de constatações/controle	108
4 METODOLOGIA	113
4.1 A pesquisa-ação	113
4.2 Contexto de pesquisa.....	115
4.3 Procedimentos adotados	116

5 A REESCRITA NA ESCOLA MEDIADA PELA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	118
5.1 Desenvolvimento da sequência didática para escrita e reescrita do gênero artigo de opinião.....	118
5.2 Análise das produções textuais	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES	195
ANEXOS	218

INTRODUÇÃO

O apreço pelas letras e pelo ensino me acompanha desde cedo, segundo minha mãe, aprendi a ler ainda no jardim de infância e, nesse período, já gostava de ajudar meus coleguinhas de turma na leitura. Com passar dos anos, na escola, as disciplinas de Língua Portuguesa e de História se tornaram minhas favoritas, os professores dessas disciplinas sempre foram inspirações para mim. Em 2012, após o término do terceiro ano do Ensino Médio, decidi prestar vestibular para o curso de Letras - Língua portuguesa e Literatura, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, no qual fui aprovada na primeira colocação. Foi nessa graduação que cursei que tomei gosto pelo ensino de língua e pela Linguística. No meu trabalho de conclusão de curso decidimos, eu, outra colega e nossa orientadora, realizar uma proposta de intervenção didática numa escola pública, em torno de um gênero textual, que proporcionou resultados significativos para os alunos e para mim, me motivando mais ainda a pesquisar e ensinar.

Sempre gostei de colocar em prática meu conhecimento, de realizar pesquisas que ajudam de forma mais direta o outro, esse pensamento de não só pesquisar, mas agir, me é constante, não sendo diferente também nesta pesquisa de mestrado que me propus realizar. Em vista disso, esta dissertação aborda sobre a prática de escrita e, mais especificamente, sobre a prática de reescrita na escola, de modo a apresentar uma proposta didática de reescrita textual, com o ensino do gênero artigo de opinião, mediada pela correção textual-interativa, via lista constatações/controle e sequência didática, para alunos do Ensino Médio da escola pública estadual “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, da cidade de Bacabal-MA.

A escrita é um dos meios importantes pelos quais o indivíduo utiliza e constrói a linguagem, interage e age socialmente, atua sob o outro. É um recurso criado e utilizado pelo homem para registrar, propagar e firmar sua língua, sua cultura, sua ideologia e seu poder. Sendo, pois, uma atividade que não é inata, mas adquirida e aprendida ao longo do tempo, a escrita passa a ser uma prática ensinada e aprendida, principalmente, na escola. A escola tem, entre outros papéis, o papel de ensinar seus alunos a escrever, a compreender e produzir textos escritos, de modo que possam saber utilizar a escrita em diferentes situações de linguagem, com diferentes propósitos comunicativos. Porém, na escola, de fato, pouco se ensina e se aprende a

escrever e, mais pouco ainda, se ensina e se aprende a reescrever, o que resulta, por exemplo, na dificuldade dos alunos em construir um texto escrito predominantemente argumentativo.

Apesar do ensino de Língua Portuguesa e da produção de textos escritos no Brasil ter alcançado significativas mudanças ao longo do tempo, sobretudo a partir das décadas de 80 e 90, em que o ensino de “redação” passa para a concepção de ensino de “produção textual”, o texto passa a ser unidade central de ensino e o gênero textual, materialização do texto, preconizado como objeto de ensino, noções essas pautadas numa concepção de língua/linguagem como atividade de interação social - graças a estudos como de João Wanderley Geraldi¹ e as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que trazem essas noções - ainda hoje nas escolas, o ensino se detém ao ensino/aprendizagem de regras gramaticais e de redação.

Atualmente, ainda fazemos muitas “redações” na escola, como no dizer de Geraldi (2011 [1984]), em que o texto é produzido apenas com a finalidade de o aluno ser corrigido. Estudos como de Ruiz (2018) também nos mostram que no processo de ensino e avaliação de textos escritos, muitos docentes, ainda vinculados à abordagem prescritiva da gramática normativa, dedicam-se à revisão de questões ligadas apenas à superfície textual, com correção de acentuação, pontuação, concordância, entre outras, deixando em segundo plano os aspectos da camada mais profunda do texto, de ordem discursiva, pragmática e semântica.

Ademais, atividades de reescrita de forma processual, que é fundamental para aprendizagem dos alunos (visto que ninguém nasce com o “dom” de escrever e que a escrita é um processo, um trabalho, que se constrói e reconstrói), não têm sido praticadas pelos docentes, estabelecendo-se uma tímida interação entre professor e aluno. Isso ocorre, principalmente, ou por falta de tempo do professor para dedicar-se ao trabalho de refacção em sala de aula, e/ou pelo motivo primeiro que destacamos, em que o professor ainda está vinculado às formas tradicionais de ensino da língua, sem o conhecimento mais funcional dela, e, também, sem um conhecimento mais

¹ O professor e pesquisador João Wanderley Geraldi trouxe importantes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa a partir de obras como o Texto na sala de aula (2011 [1984]) e Portos de Passagem (2013 [1991]), cujos estudos foram referenciais na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Médio. Esse estudioso foi responsável por trazer novas visões para o tratamento do texto em sala de aula, como lançar as expressões “produção de textos” e “Análise linguística”, em oposição ao ensino de “redação” e o ensino puramente gramatical respectivamente.

aperfeiçoado de procedimentos teórico-metodológicos que auxiliem no planejamento de suas práticas pedagógicas.

Tais constatações nos motivaram a buscar subsídios teóricos-metodológicos para o processo de ensino e avaliação de textos escritos, de modo que pudéssemos construir uma proposta didática de reescrita textual, com o ensino do gênero artigo de opinião, para alunos do Ensino Médio da escola pública estadual “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, na qual pudéssemos avaliar as primeiras produções textuais dos alunos, para em seguida, intervir.

Para tal construção, tomamos como critério, primeiramente, buscar estudos que tenham uma concepção de língua/linguagem como uma atividade funcional e interativa, pois como salienta Antunes (2009, p. 218, grifos da autora), quando tomamos essa perspectiva de língua, “as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser *também funcionais e interativas*”. Ou seja, no âmbito da linguagem é funcional o que se faz dentro de um dado contexto, com um determinado objetivo comunicativo, numa relação de atuação social, e é interativo porque nesse contexto de comunicação, há no mínimo dois sujeitos atuando em prol dessa interação. Dessa forma, encontramos subsídios sobretudo no estudo de Ruiz (2018), que nos apresenta a correção textual-interativa como uma forma de avaliação dialógica e nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que nos apresenta importantes contribuições para promover um trabalho de reescrita.

Ao contrário das formas tradicionais de correção de textos, a correção textual-interativa, conforme Ruiz (2018), tem como princípio a presença de comentários de ordem interlocutiva em forma de “bilhetes”, que não se limitam em apenas apontar, nos textos dos alunos, problemas da superfície textual, de ortografia, de acentuação ou de concordância, mas também proporcionar ao aluno reflexão sobre outros aspectos de ordem mais profunda que envolvem o texto, de ordem discursiva, pragmática e semântica. Em nossa proposta, essa interlocução, com comentários, será instruída a partir de uma lista de constatações/controle (DOLZ et al, 2004; GONÇALVES, 2009b) para o gênero textual que será trabalhado.

No que concerne à teoria do ISD, essa é uma abordagem teórica-metodológica que se circunscreve no quadro epistemológico geral do interacionismo social, adotando a língua numa perspectiva sócio-interacionista. É representado, principalmente, pelos estudiosos de Genebra, por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, e, aqui no Brasil, por Ana Raquel Machado. O ISD volta-

se para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, e busca constituir-se como ciência do humano (BRONCKART, 2006). Visa demonstrar que as práticas de linguagem são os instrumentos de desenvolvimento do pensamento consciente humano, não apenas em termos de compreensão, mas em termos de desenvolvimento de capacidades de agir e de formação identitária da pessoa, ou seja, as capacidades de pensamento são marcadas não só por aspectos puramente cognitivos, mas fundamentalmente pelo sociocultural e pela linguagem.

Nesse contexto, esses estudiosos entendem que o trabalho com os gêneros textuais, como práticas de linguagem, é a principal mediação no processo de desenvolvimento e formação do indivíduo, por isso, essa vertente dá destaque para o ensino/aprendizagem de gênero textuais no ensino de língua materna, incentivando a construção de modelos didáticos e sequências didáticas para o trabalho com os gêneros. Destacam, ainda, que a produção e constituição de um texto é resultado de operações de linguagem, as quais são compiladas em capacidades de linguagem.

Nesses termos, Bronckart (2007) propõe o modelo de arquitetura textual, que é base para produção e análise de um texto, bem como auxilia na modelização de um gênero. Este modelo é composto pelas capacidades de linguagem, são elas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação correspondem ao conjunto de operações que são a base de orientação para a ação de linguagem, compreende o contexto de produção (físico e socio subjetivo) e o conteúdo temático. As capacidades discursivas são as que possibilitam a escolha da infraestrutura geral do texto, englobando o plano geral, os tipos de discurso e sua articulação e as sequências/tipologias textuais. E as capacidades linguístico-discursivas são as que envolvem os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Portanto, nos basearemos nesse modelo de arquitetura textual tanto para a modelização do gênero a ser trabalhado, quanto para a análise das produções textuais dos alunos.

Diante desse contexto, tomamos as seguintes questões problemáticas de pesquisa:

- a) Quais capacidades de linguagem os alunos do Ensino Médio da escola “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, residentes na zona rural de Bacabal – MA, possuem a respeito do gênero artigo de opinião?

- b) Em que medida a nossa proposta de reescrita textual, mediada pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática, contribuirá para a produção textual dos alunos?

Em busca de encontrarmos respostas para tais questões, tomamos como objetivo geral:

Analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) em suas produções textuais.

E como objetivos específicos:

- a) Discutir sobre o ensino de produção de textos escritos e as formas de avaliação textual, enfatizando a importância do modo de correção textual-interativa para o trabalho de reescrita de texto.
- b) Apontar as ferramentas didáticas - sequência didática, modelo didático do gênero e lista de constatações/controle - como ferramentas para as práticas de escrita, reescrita e avaliação interativa do gênero artigo de opinião.
- c) Apresentar a proposta didática de reescrita e avaliá-la com base na análise das produções textuais dos alunos.

Para alcançarmos esses objetivos, nos fundamentamos na perspectiva de correção textual-interativa, com o estudo de Ruiz (2018) e no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destacando o estudo de Bronckart (2007), com seu modelo de arquitetura textual, a perspectiva de Sequência Didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e os postulados aqui no Brasil de Machado (2005) que se alinha ao ISD. Também nos deu suporte as concepções de gênero de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008, 2010), Dolz e Schneuwly (2011) e Bronckart (2007), que compreendem os gêneros como forma de ação social; os estudos de Bunzen (2009), Sartori (2019), Fiad (2006), Geraldi (2011, 2013), Antunes (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), os PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) entre outros, para tratarmos sobre a produção de textos escritos e ensino gêneros no Ensino Médio; Barros e Rios-Registro (2014) e Gonçalves (2009ab), que tratam das práticas didáticas com gêneros textuais; Castellani e Barros (2018), Rodrigues (2005) e Uber (2008), que nos trazem importantes esclarecimentos sobre o gênero artigo de opinião e Coracini (1991), Charaudeau (2016), Fiorin (2020),

Koch e Elias (2018), Koche, Boff e Marinelo (2014), que nos ajudam a compreender aspectos da argumentação.

Por nossa pesquisa ser uma pesquisa de intervenção num espaço escolar, envolvendo ensino/aprendizagem entre professor-pesquisador e alunos, ela configura-se como uma “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2011; PRESTES, 2012). A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa de natureza interpretativa e qualitativa, que objetiva identificar e investigar um problema num âmbito social ou institucional, com uma intenção de que o pesquisador não apenas encontre uma solução, mas se envolva de forma colaborativa e interventiva na situação investigada, num processo de pesquisa e ação simultaneamente.

Diante disso, nós realizamos uma sequência didática em torno do gênero artigo de opinião, com alunos do Ensino Médio da escola pública estadual “Centro de Ensino Elisa Monteiro” da cidade de Bacabal-MA, a qual atende alunos da zona rural da cidade, no povoado Bela Vista, que fica aproximadamente a 17 km de distância do município. A proposta foi apresentada como um projeto intitulado “A reescrita na escola: construindo opiniões”.

A escolha de trabalhar no Ensino Médio, justifica-se por, nessa etapa, serem mais constantes e cobradas a produção de textos escritos com estrutura dissertativa-argumentativa, em que os alunos parecem apresentar mais dificuldades. Já a escolha da escola, deu-se, por atender ao nosso anseio de querer aplicar uma pesquisa com alunos da zona rural, visto que buscamos sair da zona de conforto, em realizar uma pesquisa que não fosse na cidade, em querer conhecer uma outra realidade escolar, em que o acesso à escola, tanto para os alunos, quanto para os professores, é mais dificultoso, em que se enfrenta na estrada de terra, a poeira, durante período da seca, e a lama, durante o período das chuvas. Em querer conhecer de perto a situação dos alunos que estudam no horário noturno, pois durante o dia precisam trabalhar para ajudar na subsistência da família, seja na agricultura familiar, com o plantio de arroz e feijão, seja na quebra de coco ou, ainda, trabalhando nas fazendas de terceiros. Tal realidade de trabalho contribui para que muitos alunos tenham um baixo desempenho no estudo ou mesmo cheguem a desistir de estudar no decorrer dessa etapa final de ensino. Conhecemos a escola pesquisada por meio de um professor do mestrado, que lá atuava com a disciplina de língua portuguesa e que conhecendo a nossa intenção de estudo, nos apresentou a escola e nos cedeu as suas turmas para realizarmos a pesquisa. Diante dessas particularidades, nos sentimos desafiados e

mais motivados em pesquisar, conhecer, contribuir e aprender com esses sujeitos da pesquisa.

Já o motivo de se trabalhar o gênero artigo de opinião, deu-se por ele ser um fenômeno altamente dialógico, fruto das práticas de linguagem e discursivas dos sujeitos, em que possibilita trabalhar a argumentatividade, a criticidade e a expressividade dos alunos, em que opinarão sobre algum fato polêmico, se posicionando como sujeitos críticos da realidade. Também, por possuir uma estrutura dissertativa-argumentativa, que é tida como mais complexa. Além disso, por ser um dos gêneros jornalísticos-midiáticos indicados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Em razão das particularidades do gênero artigo de opinião, das dificuldades dos alunos para compreender mais sobre esse gênero, da quantidade de conteúdos trabalhados, envolvendo atividades de leitura, de reflexão, de análise e de produção linguística, bem como diante do novo cenário escolar decorrente da pandemia causada pela COVID-19, nossa sequência teve duração de nove meses, iniciou-se em novembro de 2020 e finalizou em agosto de 2021, com a apresentação dos artigos para a comunidade escolar e divulgação deles no grupo de *WhatsApp* do projeto e em outros grupos de *WhatsApp* da escola.

Dessa forma, apresentamos as principais características do gênero (envolvendo o que é comum em seu contexto de produção, elementos linguísticos e discursivos) a partir de atividades realizadas em torno de diferentes materiais, como artigos publicados em jornais, retirados de livros didáticos, da coletânea de textos finalistas da 6ª edição-2019 da Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro, entre outros. De modo que pudéssemos demonstrar a variedade funcional desse gênero e de domínios discursivos em que circula.

Após a apresentação do gênero em questão, propomos a temática que foi trabalhada. A escolha da temática é algo bem importante para o trabalho com o gênero artigo de opinião, tem que ser um tema atual, de interesse para sociedade e para os alunos. Por isso, nós escolhemos a temática “A renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais”. A política de cotas, representada pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012)², vencerá em 2022 e será

² A Lei de cotas é representada pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Ela determina que essas instituições, em seus processos seletivos para o ingresso de estudantes em seus

reavaliada. Essa política é bastante polêmica, muitas pessoas são a favor e muitas outras são contrárias. Partindo do que vimos, a necessidade dos alunos conhecerem sobre essa Lei, suas indicações, bem como saberem que em nossa cidade existe uma universidade federal e um instituto federal que, obrigatoriamente, adotam a política de cotas na reserva de suas vagas, e que os alunos dessa escola estão dentro do público que podem concorrer utilizando o sistema de cotas, propusemos essa temática em que os alunos tinham que apontar se eram favoráveis ou desfavoráveis a sua renovação, com base nos argumentos contrários e favoráveis que os apresentamos.

Após os alunos terem produzido a primeira versão de seus textos foram realizadas a avaliação, a revisão e a reescrita das produções durante os módulos da SD (11 módulos), até se chegar à última etapa da SD, que foi a produção final dos textos, em que resultou na produção de 10 alunos. Dessas produções, selecionamos para nossa análise a primeira e última versão dos textos produzidos por dois alunos participantes da pesquisa, compondo o nosso *corpus* com 4 produções textuais. Limitamos esse número de textos por entendermos que são suficientes para apontarmos os resultados da pesquisa objetivamente. Tais textos foram selecionados tomando o critério de textos de alunos que participaram de todas as etapas do projeto, de modo que pudéssemos perceber o processo de construção e reconstrução da escrita de cada aluno.

Diante dessas considerações, acreditamos que esta pesquisa é relevante e inovadora, uma vez que busca contribuir com alunos da zona rural, um público que é muito pouco beneficiado em pesquisas interventivas educacionais, visto que é muito mais cômodo e fácil realizar a pesquisa na cidade. Também é importante, por objetivar desenvolver um trabalho de reescrita textual, uma prática muito pouco realizada nas escolas, mas que é indispensável para o ensino/aprendizagem da escrita.

Ademais, por ser uma pesquisa que pode contribuir, a partir dos conhecimentos aqui adquiridos, com a sociedade bacabalense e a sociedade em geral, incluindo alunos, professores da educação básica, pesquisadores de Linguística, de ensino de língua, que poderão ter um retorno e reflexão sobre como vem sendo realizada a

cursos, devem reservar no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Essas vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. No prazo de dez anos a contar da publicação da Lei, será promovida uma revisão desta. Portanto, em 2022, a Lei fará 10 anos e será revisada, o que é um acontecimento polêmico, visto que nossa sociedade é composta por pessoas que são a favor e pessoas que são contra as cotas.

escrita de alunos do E.M de Bacabal, especificamente, os da zona rural. Além de que a proposta apresentada, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, poderá fornecer subsídios teóricos-metodológicos para reaplicação dessa proposta e/ou construção de novas pesquisas-ação como esta, disseminando mais ainda as contribuições dessa corrente em nosso ensino.

Portanto, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente que nos dá suporte teórico-metodológico para construção desta dissertação, com sua concepção de língua numa perspectiva sociointeracionista, de texto e de gêneros textuais como formas de ação e desenvolvimento humano. Assim, primeiramente, abordamos um pouco sobre como esta corrente se constitui e, em seguida, abordamos sobre modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007), que é formado pelas capacidades de linguagem - capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas - cujo modelo nos serve de base para o ensino do gênero artigo de opinião na escola pesquisada e para a análise das produções textuais dos alunos.

No segundo capítulo, tratamos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros no Ensino Médio e sobre as formas de avaliação da produção textual. Inicialmente, apresentamos as conceituações sobre os gêneros textuais. Em seguida, abordamos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros no Ensino Médio, esboçando como era o ensino de produção de textos escritos no passado até chegarmos aos dias atuais. Para realizar esse percurso, amparamo-nos nos estudos de Bunzen (2009), Sartori (2019), Fiad (2006), Geraldi (2011, 2013), Antunes (2009) entre outros, e ainda nas formulações sobre o ensino de gêneros textuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), dos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Por último, abordamos sobre as formas de avaliação (correção) da produção textual existentes – correção indicativa, correção resolutive, correção classificatória e correção textual-interativa – com base em Serafini (2000) e Ruiz (2018), dando destaque para essa última forma, a textual-interativa, a qual tomamos por base para essa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos as três ferramentas didáticas para o ensino da escrita e reescrita interativa do gênero artigo de opinião, que são a sequência didática, o modelo didático do gênero e a lista de constatações/controle.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada em nosso trabalho. Primeiramente, falamos sobre o nosso tipo de pesquisa, a pesquisa-ação. Em seguida, apresentamos o contexto de pesquisa, com a escolha do público e do *corpus*. Por último, descrevemos os procedimentos gerais adotados para aplicação da proposta e para análise das produções textuais dos alunos.

No quinto e último capítulo, apresentamos os resultados de nossa proposta. Primeiramente, descrevemos o desenvolvimento de nossa sequência didática, realizada para escrita e reescrita do gênero artigo de opinião, mediada pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle. Em seguida, realizamos a análise das produções textuais dos alunos, em que analisamos as capacidades de linguagem.

Passemos ao primeiro capítulo de nossa pesquisa.

1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentaremos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente teórica que tem uma concepção de língua numa perspectiva sociointeracionista, de texto e de gêneros textuais como formas de ação e desenvolvimento humano. Assim, primeiramente, na seção 1.1, descreveremos um pouco sobre como esta corrente se constitui, para em seguida, abordamos sobre o modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007), que é formado pelas capacidades de linguagem, capacidades de ação (seção 1.2), capacidades discursivas (seção 1.3) e capacidades linguístico-discursivas (seção 1.4), cujo modelo nos servirá de base para o ensino do gênero artigo de opinião na escola pesquisada e para a análise das produções textuais dos alunos.

1.1 O interacionismo sociodiscursivo e as capacidades de linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem teórica-metodológica que se circunscreve no quadro epistemológico geral do interacionismo social³, pode-se inferir que seja uma versão mais específica de continuação desse quadro.

Conforme Machado (2005), o ISD se contextualiza no quadro das disciplinas da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, principalmente por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que juntos buscaram constituir essa corrente desde 1980 e aqui no Brasil, representado por esta autora, Ana Raquel Machado. Entretanto, o ISD tem seus princípios traçados, principalmente a partir da publicação da obra *Atividade de linguagem, texto e discursos* de 1997, desenvolvida por Bronckart, cuja obra foi traduzida para o português, no Brasil, por esta referida autora e por Péricles Cunha em 1999, que a renomearam como *Atividade*

³ O interacionismo social, conforme Bronckart (2007), refere-se a uma posição epistemológica geral, em que podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes possuem em comum o fato de adotar a tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultantes de um processo histórico de socialização, causado, principalmente, pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo, cuja obra nos fundamentamos em sua 2ª edição de 2007: Bronckart (2007).

Esse grupo de estudiosos têm em Vygotsky sua fonte de referência e uma abordagem marxista, dialética, dos fenômenos psicológicos, em defesa da reunificação da psicologia à qual a concebem uma dimensão social e cujo objetivo central seria destacar as condições de emergência e funcionamento do pensamento consciente humano. Assim, trata-se de uma abordagem transdisciplinar que busca auxílio na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística, e busca se constituir como “ciência do humano”, uma vez que pretende entender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem, seguindo a natureza dialógica das práticas sociais (BRONCKART, 2006, p.10).

De acordo com Bronckart (2006, p. 9-10) o ISD adere três aspectos gerais defendidos pelo interacionismo social:

1. O problema da construção do pensamento humano consciente deve ser considerado de forma conjunta ao problema da construção do mundo, dos fatos sociais e obras culturais, assim como os processos de socialização e individuação devem ser vistos como perspectivas indissociáveis do desenvolvimento humano;
2. Os questionamentos das Ciências Humanas devem se firmar na Filosofia do Espírito (de Aristóteles a Marx), em conjunto com as questões de intervenção prática, especialmente, no âmbito escolar.
3. Baseia-se nos problemas centrais de uma ciência do humano, com a certeza de que resultam em relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos.

Partindo dessas premissas, o ISD visa demonstrar que as práticas de linguagem são os instrumentos de desenvolvimento do pensamento consciente humano, não apenas em termos de compreensão, mas em termos de desenvolvimento de capacidades de agir e de formação identitária da pessoa, ou seja, as capacidades de pensamento são marcadas não só por aspectos puramente cognitivos, mas fundamentalmente pelo sociocultural e pela linguagem.

Nesse contexto, esses estudiosos entendem que o trabalho com os gêneros textuais, como práticas de linguagem, é a principal mediação no processo de desenvolvimento e formação do indivíduo, por isso essa vertente dá destaque para o

ensino/aprendizagem de gênero textuais no ensino de língua materna, incentivando a construção de modelos e sequências didáticas para o trabalho com os gêneros. Enfatizam, ainda, que a produção e constituição de um texto é resultado de operações de linguagem, as quais são compiladas em *capacidades de linguagem*.

Nesses termos, Bronckart (2007) propõe o modelo de arquitetura textual, que é base para produção e análise de um texto, bem como auxilia na modelização de um gênero. Esse modelo é composto por essas capacidades de linguagem, são elas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Veremos a partir de agora o detalhamento de cada uma dessas capacidades.

1.2 As capacidades de ação: o contexto de produção textual

Para se produzir um texto, é preciso, primeiramente, mobilizar os saberes vinculados ao contexto de produção, a situação de interação. De acordo com Bronckart (2007), esse contexto pode ser entendido como um conjunto de parâmetros que podem determinar a forma como um texto é organizado. Vale lembrar que essa padronização, apesar de necessária, não deve ser vista de forma mecânica, há também a sua relatividade. Esses elementos contextuais vinculam-se a dois grupos, o primeiro ao mundo físico e o segundo ao mundo social e subjetivo.

Na primeira situação, quanto ao mundo físico, entende-se que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, produzido por um ser situado num determinado tempo e espaço, ou seja, num contexto físico. Esse contexto se constitui a partir de quatro elementos (ibid, p.93):

- a) O lugar de produção: o espaço físico em que o texto é produzido;
- b) O momento de produção: o tempo em que o texto é realizado;
- c) O emissor (ou produtor): a pessoa que, fisicamente, produz o texto de forma escrita ou oral;
- d) O receptor: aquele (s) que, de modo concreto, recebe (m) o texto.

No caso da produção do texto oral, geralmente, o locutor e receptor compartilham do mesmo espaço-tempo, assim, resultando em uma interação mais imediata, mais direta entre as partes, podendo, portanto, o receptor ser considerado como coprodutor ou interlocutor. Já no caso da produção escrita, na maioria das vezes, o espaço-tempo não é o mesmo para o produtor e receptor, o que impossibilita, segundo Bronckart (2007), desse receptor ser considerado coprodutor ou interlocutor.

Quanto a essa segunda afirmação, podemos discordar, pois, conforme autores como Koch (2002) e Guimarães (2009), compreende-se que em relação a produção escrita, o receptor, que é o leitor, assume um papel de coprodutor, pois no momento em que lê ele atribui sentido ao texto, uma compreensão, portanto, aquele que escreve já deve ter isso como pressuposto, o que interfere diretamente na sua produção.

Já na segunda situação, quanto ao mundo social e subjetivo, o texto é realizado no domínio de uma interação sociocomunicativa. Desse modo, são imbricados, nesse contexto, um conjunto de regras, valores, normas, correspondentes ao mundo social, juntamente com a imagem que o produtor faz de si e do outro (mundo subjetivo). Esse conjunto de fatores constitui o contexto sociossubjetivo de uma dada produção textual, o qual se forma também a partir de quatro elementos (BRONCKART, 2007, p.94):

- a) Lugar social: corresponde ao domínio social em que o texto é realizado, ou seja, em qual instituição social se formará, por exemplo: família, escola, mídia, igreja.
- b) A posição social do emissor: referente ao papel social do emissor no momento da ação de linguagem, o que lhe institui como enunciador. Ou seja, em que posição o produtor fala ou escreve, como filho, professor, aluno, patrão, amigo?
- c) A posição social do receptor: correspondente ao papel social que o produtor atribui ao receptor do texto, que lhe institui como destinatário, ou seja, essa pessoa, esse outro assume o status de colega, aluno, criança, adulto, pai, professor?
- d) O (s) objetivos (s) da interação: representa as intenções, os efeitos de sentido que o produtor quer causar no seu interlocutor, por exemplo, informar, convencer, ordenar, solicitar, divertir, entre outros.

Sobre esses elementos contextuais, primeiramente, é importante compreendermos claramente que há distinção entre o estatuto de emissor e receptor (organismo que produz o texto) e enunciador e destinatário (papel social assumido pelo emissor e receptor). Dessa maneira, um mesmo emissor pode produzir um texto desempenhando seu papel de professor, ou de aluno, ou de pai, enquanto um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como professor, como pai, amigo, etc. Estabelecida essa diferenciação, é necessário reconhecermos, entretanto, que o texto é produzido por uma entidade única, ao mesmo tempo uma entidade física e sociossubjetiva, que é o sujeito-enunciador, que conforme Bronckart (2007) podemos

chamar de agente-produtor ou autor. Pensando dessa forma, o enunciador é aquele que representa as propriedades socio subjetivas do autor, “do modo como podem ser aprendidas por uma análise externa da situação de ação” (BRONCKART, 2007, p. 95).

Contudo, há uma outra noção de enunciador, destacada na teoria polifônica de Ducrot (1987), em que faz uma análise não das propriedades da situação de ação, mas do texto produzido, relacionando-se com as diferentes vozes que no texto são postas em cena. Acontece, que em um texto pode parecer “que o autor se exprime em seu próprio nome”, se assume socio subjetivamente, ou pode ocorrer que um texto apresente vozes “outras” – de personagens ou entidades sociais - às quais é atribuída a responsabilidade do que é enunciado. Nessa segunda concepção, a ideia de enunciador refere-se, conforme Bronckart (2007, p. 95) a “um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto”. No entanto, para fins de evitar confusão terminológica, na nossa análise textual, com base no teórico supracitado, utilizaremos o termo “enunciador” no primeiro sentido, no de designar o estatuto socio subjetivo do autor.

As representações sobre os parâmetros do contexto físico, segundo Bronckart (2007), fundamentam-se em duas capacidades cognitivas. A primeira refere-se à identidade da pessoa, com sua distinção dos “outros” e a segunda, corresponde ao espaço-tempo da situação de interação. Ao construir essas capacidades logo na infância, todo agente-produtor dispõe dessas representações, com exceção, em situação patológica.

Já as representações sobre os parâmetros do contexto socio subjetivo se dão diferentemente, são aprendidas pelo indivíduo mais vagarosamente, ao longo da vida, pois são mais complexas. Isso ocorre porque nosso conhecimento a respeito das normas sociais, e dos papéis que elas geram para nós, é construído no dia a dia, com nossa experiência de vida, podendo modificar-se constantemente. É por isso, que é comum que nos confundamos com o lugar social de nossas interações, trocando nossos papéis sociais, por exemplo, quando um interlocutor a que nos dirigimos é ao mesmo tempo, amigo e superior hierárquico, podemos falar com ele como amigo, mais afetivamente, acreditando que a situação é mais informal, enquanto no momento da interação ele está desempenhando o papel de superior. Esse exemplo nos mostra a dificuldade que todo agente-produtor pode enfrentar na interpretação da situação de

linguagem em que se encontra, e ilustra também os desafios que o analista pode enfrentar para interpretar o mundo sociossubjetivo de um texto produzido por outro.

Outro quesito relacionado à situação de produção textual é o conteúdo temático, também chamado de referente, trata-se do conjunto de informações apresentadas no texto, representadas e mobilizadas pelo agente-produtor. Conforme Bronckart (2007), um texto pode abordar temáticas relacionadas aos três mundos formais, tanto físico (por exemplo, descrever uma planta), social (discutir a importância da preservação das florestas), como subjetivo (o valor particular que uma pessoa ou comunidade atribui a uma determinada árvore), essa abordagem pode se dar de forma combinada em um mesmo texto. Segundo o autor, para análise desse conteúdo, a distinção desses três mundos não tem importância específica.

Nas palavras de Bronckart (2007, p.97):

Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocadas e organizadas em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

Essa definição nos mostra que para produzirmos uma fala a respeito de um assunto, seja de forma oral, seja de forma escrita, acionamos os conhecimentos de mundo que já possuímos. Essa organização anterior dos conhecimentos toma estruturas diversas, atualmente são estudadas mais detalhadamente pelas ciências cognitivas. Segundo o autor supracitado, ao ocorrer a ação de linguagem e a produção de um texto, esses conhecimentos necessariamente sofrem uma reestruturação que apresenta três particularidades. A primeira, é que os conhecimentos prévios se reorganizam de maneira lógica, hierárquica e simultânea, dando condições para que os planos e sequências textuais que organizam o conteúdo temático se formem em uma linearidade. A segunda, é que os conhecimentos mobilizados em um texto, por serem semiotizados, organizam-se em mundos discursivos, cujos princípios são diferentes dos princípios do mundo ordinário, no qual se concretiza a ação de linguagem do agente. E a terceira particularidade, é que os conhecimentos se reestruturam de acordo com os tipos de discursos apresentados em um texto.

Conforme Bronckart (2007, p. 99), “a ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. Desse

modo, para interagir, o agente realiza uma representação sobre a interação comunicativa em que está inserido e possui um conhecimento preciso sobre sua colocação no espaço-tempo. Com base nisso, ele mobiliza seus conhecimentos relacionados ao conteúdo temático e consegue intervir verbalmente. Assim, para realizarmos uma interpretação e descrição de uma ação de linguagem, o autor destaca que é necessário identificarmos os valores que o agente-produtor atribui ao contexto de produção e ao conteúdo temático.

Dessa forma, a ação de linguagem, para Bronckart (2007) define-se, principalmente, como “uma unidade psicológica”, não sendo “um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir do qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões”. E uma das principais decisões para haver a interação, reside em o indivíduo escolher, dentre a diversidade que há de gêneros, o gênero textual que parece ser mais adequado para a situação.

Sobre as condições de produção textual, é importante ressaltar o papel do gênero textual. Os gêneros textuais carregam os valores de uso da língua. São importantes para uma dada situação de ação, pois carregam os modelos textuais que a pessoa irá selecionar para interagir. Segundo Bronckart (2007), a escolha do gênero se configura como uma ação estratégica, pois o gênero escolhido deverá alcançar o objetivo visado de interação, adequar-se aos valores do lugar social implicado e dos papéis sociais dos interlocutores. Falaremos mais detalhadamente dos gêneros textuais mais à frente.

Para fins de compreensão, sintetizamos no quadro abaixo as representações que vinculam-se à situação de ação de linguagem:

Quadro 1 – As condições de produção dos textos

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
Contexto físico (Mundo físico)	Contexto sociossubjetivo (Mundo social e subjetivo)
Lugar de produção: o espaço físico em que o texto é produzido Momento de produção: o tempo em que o texto é realizado Emissor (ou produtor): a pessoa que fisicamente produz o texto O receptor: aquele (s) que de modo concreto recebe (m) o texto.	Lugar social: domínio social em que o texto é realizado Posição social do emissor: papel social do emissor no momento da ação de linguagem, o que lhe institui como enunciador. Posição social do receptor: papel social que o produtor atribui ao receptor, que lhe institui como destinatário Objetivos (s) da interação: as intenções, os efeitos de sentido que o produtor quer causar no seu interlocutor

Conteúdo temático
(Referente)

Conjunto de informações apresentadas no texto, representadas e mobilizadas pelo agente-produtor

Fonte: Adaptado de Bronckart (2007).

Também como contribuição, achamos interessante expor uma simulação de análise das capacidades de ação, para isso nos valem de Machado (2005, p. 253), em que a autora exemplifica como supostamente se dá a situação de ação de linguagem na produção de uma resenha crítica:

Quadro 2 – Hipóteses sobre uma situação de ação de linguagem específica

X, no papel social de especialista em determinada área de conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai se materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialista na mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista e, em segundo, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes positivo) em relação à referida obra.

Fonte: Adaptado de Machado (2005).

Portanto, como visto até aqui, para a concretização de uma ação de linguagem, é necessário que o agente-produtor construa representações sobre o contexto físico e socio subjetivo de produção de um texto e sobre seu conteúdo temático, isto é, mobilize as capacidades de ação.

Como já mencionado, além da capacidade de ação, outras capacidades necessárias para ação de linguagem são as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, que, de acordo com Bronckart (2007), correspondem a arquitetura interna do texto, elas se decompõem em três planos de organização: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Essas três divisões são chamadas pelo autor supracitado de “folhado textual”, o qual possui valor hierárquico e serve como uma base metodológica para se analisar o processo de organização do texto, tanto no aspecto de elaboração, quanto de construção de sentido. Discorreremos sobre as capacidades discursivas a seguir.

1.3 As capacidades discursivas: a infraestrutura geral do texto

As capacidades discursivas são as que possibilitam a escolha da infraestrutura geral do texto, considerada a camada mais profunda da arquitetura textual (BRONCKART, 2007, p. 120), que engloba o plano geral, os tipos de discurso e sua articulação e as sequências/tipologias textuais.

O plano geral refere-se ao modo como é organizado o conteúdo temático, apresenta-se explicitamente no processo da leitura e pode ser ilustrado em um resumo. A planificação de um editorial, por exemplo, geralmente se resume em título, a situação-problema, discussão e solução-avaliação (KOCHE, BOFF E MARINELLO, 2014, p. 60).

Já os tipos de discurso correspondem aos diferentes segmentos que o texto apresenta, os principais tipos são: narração, teórico, interativo e relato interativo. Esses tipos de segmentos podem se mesclar dentro do texto, essa articulação segundo Bronckart (2007), pode acontecer ou por encaixamento, que são os procedimentos que mostram a relação de dependência de um segmento em relação a outro, por exemplo, o uso de travessões; ou por fusão, que é combinação de dois ou mais tipos de discurso em um mesmo segmento.

Conforme o autor, os tipos discursivos são formas linguísticas que podem ser identificadas nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, assim, esses tipos podem ser articulados entre si pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos que constroem a coerência sequencial e configuracional do texto.

Fundamentando-se em Simonin-Grumpach (1975 *apud* Bronckart, 2007, p.151) em sua obra *Pour une typologie des discours* (Para uma tipologia de discurso), Bronckart (2007) ao dar continuidade a esse trabalho, busca descrever os mundos ou planos enunciativos e as operações psicológicas em que se fundamentam e também as configurações de unidades linguísticas que definem determinados segmentos de textos. Desse modo, segundo o autor, existe o mundo ordinário, que é representado pelos humanos (o qual engloba os mundos objetivo e sócio subjetivo) e existem os mundos virtuais, construídos pelas atividades de linguagem que são os mundos discursivos.

Os mundos discursivos são construídos com base em dois subgrupos de operações:

As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais de um mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço de produção) (BRONCKART, 2007, p.152).

Sobre essas duas formas de operações podemos depreender que a primeira designa à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e a segunda à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo e os parâmetros físicos de ação de linguagem que se originam no mundo ordinário.

Essas operações constitutivas dos mundos discursivos estabelecem a distinção entre dois mundos, mundo da ordem do narrar e mundo da ordem do expor:

- a) mundo da ordem do narrar: esse mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, entretanto, tem semelhanças com o mundo ordinário, ou seja, é um mundo que deve poder ser avaliado e interpretado pelas pessoas que receberão o texto. Como polos de um contínuo, pode-se diferenciar duas ordens do narrar, o narrar realista que difunde um conteúdo passível de avaliação e interpretação conforme os critérios de validade do mundo ordinário; e o narrar ficcional, que um conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma avaliação.
- b) mundo da ordem do expor: Diferentemente do mundo anterior, nesse mundo o conteúdo temático, em regra, sempre será interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. Nesse mundo, podem ser explícitas as instâncias de agentividade, ou seja, podem ser explícitas as marcações da enunciação, o agente-produtor, o eventual interlocutor, o espaço e o tempo; ou essas marcas de agentividade podem não ser explícitas. Dessa forma, podemos compreender que na primeira situação, o texto mobiliza os parâmetros da ação de linguagem, com o uso de dêiticos, que referenciam o conteúdo temático. Assim, por consequência, é preciso que o interlocutor conheça as condições de produção para poder interpretar o texto. Por outro lado, na segunda situação, o texto aponta uma maior autonomia em relação aos parâmetros de ação de linguagem, assim,

não é necessário que o interlocutor conheça as condições de produção para conseguir interpretá-lo.

Com base em Bronckart (2007, p. 155) estas considerações entre os mundos da ordem do narrar e expor propiciam a distinção de quatro mundos discursivos:

- a) Mundo do narrar implicado;
- b) Mundo do narrar autônomo;
- c) Mundo do expor implicado;
- d) Mundo do expor autônomo.

Esses mundos e as operações em que se sustentam só são identificáveis a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, dessa maneira, dependentes dessas formas linguísticas. Essas formas linguísticas que determinam os tipos de discursos de uma língua, com suas particularidades morfosintáticas e semânticas específicas. Enquanto que os tipos psicológicos que formam os tipos de discursos, provenientes das operações psicológicas puras, ou seja, sem semantização particular.

Essa inclusão da noção de tipo psicológico, segundo Bronckart (2007), é resultante do postulado necessário, tanto para uma psicologia da linguagem, quanto para uma linguística geral, que compreende que as propriedades gerais de uma linguagem podem ser reconhecidas por abstração-generalização, sob diferentes formas de observação em línguas naturais. Desse modo, os tipos psicológicos referentes aos mundos discursivos podem ser apresentados no quadro seguinte:

Quadro 3 – Tipos psicológicos de discurso

		COORDERNADAS GERAIS DOS MUNDOS	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2007, p. 157).

Vejamos agora as particularidades de cada um dos tipos de discurso:

- a) Discurso interativo: Este tipo de discurso permite a criação de um mundo discursivo que é conjunto ao mundo ordinário. Caracteriza-se pela implicação

dos parâmetros físicos da ação de linguagem. Dessa forma, no texto podemos encontrar unidades linguísticas que remetem aos interlocutores e ao momento de interação, isto é, ao agente-produtor, interlocutor e ao espaço-tempo da interação, como: eu, tu, ti, ontem, nesse, naquela, etc.

- b) Discurso teórico: Esse mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor. Os conteúdos textuais são mobilizados por um *Expor*, com uma autonomia total em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem na qual surge o texto. Dessa forma, as unidades linguísticas nesse tipo de discurso, não fazem referência direta ao produtor do texto e ao espaço-tempo em que é produzido, além de que as instâncias de agentividade que surgirem estarão numa relação de independência ou indiferença em relação a esse produtor. Por de modo geral, o discurso teórico apresentar-se de forma monologada e escrita, ele tende a ausentar frases não declarativas, além de apresentar, principalmente, os tempos verbais presente e futuro do pretérito. Nesse tipo de discurso, não é frequente a presença de nomes próprios, adjetivos e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular. Porém, é possível que sejam expressos elementos da primeira pessoa do plural que podem se relacionar ao contexto enunciativo, mas não diretamente aos interactantes. Outras características são a presença de organizadores lógicos-argumentativos como: entretanto, de outra forma, mas, etc.; modalizações lógicas e de verbo auxiliar com modos do “poder” como: é evidente, de modo geral, poderiam, podemos, etc.; anáforas pronominais e nominais e referência dêitica intratextual como: estas, esses, o vírus apresenta... etc.
- c) Relato interativo: O relato interativo depende da criação de um mundo discursivo em que as coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário dos agentes da interação. Essa disjunção é marcada por uma origem espaço-temporal explícita que torna o mundo discursivo criado situável, em relação ao espaço-tempo físico do mundo ordinário dos agentes. Nesse discurso, é desenvolvido um *Narrar* que envolve personagens, acontecimentos, ações e implica os parâmetros físicos da ação de linguagem. Desse modo, apresenta elementos linguísticos de condição dêitica que se referem ao produtor ou ao contexto físico. Este tipo de discurso é, em regra, monologado, que ocorre em situação de interação real ou fictícia, como nos romances ou peças teatrais. É característico o uso de tempos verbais narrativos, no pretérito,

organizadores temporais como advérbios, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, e de anáforas pronominais.

- d) **Narração:** Semelhantemente ao relato interativo, na narração o mundo discursivo é disjunto do mundo ordinário dos agentes da interação, criando-se assim um mundo “não situável” em relação ao mundo físico. No entanto, embora a origem espaço-temporal não seja explicitamente marcada nos segmentos narrativos, a situação pode ser inferida por meio de algumas indicações de lugar ou datas. Neste mundo, desenvolve-se um Narrar que implica personagens, acontecimentos e ações, porém, diferentemente do relato interativo, na narração, esse Narrar não implica os parâmetros físicos da ação de linguagem, permanece autônomo. Ou seja, não apresenta elementos linguísticos que façam referência direta ao produtor e ao contexto físico de produção do texto. O discurso narrativo é sempre monologado e geralmente escrito. São características também da narração o uso de tempos verbais no pretérito; de organizadores temporais como advérbios; ausência de pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural; e presença de anáforas pronominais e nominais.

Conforme Machado (2005), essa distinção entre esses quatro tipos de discurso tem causado uma série de problemas de interpretações conceituais, já que conhecimentos oriundos de outras teorias podem causar três inferências impróprias. A primeira é a de que só um tipo de discurso seria considerado como interativo. No entanto, a ideia que se quer passar é a de que no discurso interativo é marcado uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção, como veremos no seguinte exemplo que autora nos traz:

Quadro 4 – Exemplo de tipo de discurso interativo

Não quero mais ouvir falar de briófitas e adjacentes... não vou precisar de nada disso, mesmo!.
Conversa via papel entre Tatizinha (eu, com muito prazer!) e Mari. Atenção... aproveitem cada segundo dessa mensagem [...] (<http://banheirofeminino.globo.com>)

Fonte: Adaptado de Machado (2005, p. 244).

No exemplo acima, podemos observar a presença de formas verbais e de pronomes de primeira e de segunda pessoa, que implicam os participantes da interação, o produtor e interlocutor e há também o uso de tempos verbais no presente,

futuro perifrástico e imperativo que põem os conteúdos verbalizados como simultâneos ao momento de produção.

A segunda inferência inadequada, é a de que a expressão discurso teórico seria sinônimo de discurso científico, o que não é verídico, pois podemos ter um segmento de discurso teórico que não pertence, especificamente, a um discurso científico, como veremos no próximo exemplo:

Quadro 5 – Exemplo de tipo de discurso teórico

axexê s.f. s.f

Dança de caráter litúrgico, em sufrágio da alma da mãe de terreiro e assinalada na Bahia. Realizada diante do corpo cercado de velas, estende-se por toda a noite e acompanha o corpo até a sepultura. [...]

(<http://cf2.uol.com.br/encmusical/listaverbete>)

Fonte: Adaptado de Machado (2005, p. 244).

Nesse exemplo, podemos verificar a ausência de elementos que referenciam os agentes da interação, ao espaço e tempo de produção, constituindo-se uma relação de autonomia entre os conteúdos e a situação de produção. Porém, a presença de presente genérico coloca esses conteúdos como existentes no momento de produção textual, mas não se restringe a esse momento, formando-se uma disjunção temporal. Recortado de um verbete de enciclopédia virtual, temos aí um exemplo do tipo de discurso teórico, mas que não se trata de um discurso científico, no sentido comum do termo.

E a terceira inferência inapropriada quanto aos tipos discursivos é a de que o relato interativo e a narração estariam sendo caracterizados com base em sua organização estrutural, o que também é falso, visto que pode haver segmentos de relato interativo e narração não estruturados em sequências narrativas, como veremos nos exemplos abaixo:

Quadro 6 – Exemplo de tipo de discurso de relato interativo

Tinha uma relação sexo sem compromisso com um cara legal, mas super sem noção das coisas. De repente, ele começou a dizer que me adorava e q queria ficar comigo o tempo todo. Um pouco depois sumiu e não deu mais notícias, só deixou uma msg dizendo que não queria mais nada. Ele é burro ou retardado?

(<http://banheirofeminino.globo.com>)

Fonte: Adaptado de Machado (2005, p. 244).

No exemplo acima, apresentam-se unidades linguísticas (formas verbais e pronomes de 1ª pessoa) que implicam um dos agentes da interação, o enunciado, portanto, é estabelecida uma relação de implicação. Por outro lado, o par perfeito-imperfeito insere os conteúdos como estando distantes temporalmente em relação ao momento de produção, o que estabelece uma relação de disjunção. Tem-se portanto, um exemplo do tipo de discurso relato interativo.

Quadro 7 – Exemplo de tipo de discurso narração

ACONTECEU em
1912 - Nasce o autor e dançarino americano Gene Kelly.
(<http://www.uol.com.br/folha/almanaque/,23/08/02>)

Fonte: Adaptado de Machado (2005, p. 244).

Nesse último exemplo, podemos verificar a ausência de qualquer unidade linguística que faz referência a qualquer dos agentes da interação ou ao espaço e tempo de produção, estabelecendo-se, assim, uma relação de autonomia. Por outro lado, a explicitação de uma referência temporal (1912) desvia os conteúdos para uma temporalidade disjunta do momento de produção, o que é fortificado com a utilização do pretérito perfeito. Portanto, podemos observar um tipo de discurso de narração, embora esse texto não tenha uma organização típica de narrativas.

Assim posto, devemos compreender que os tipos de discurso podem se mesclar, dando espaço a segmentos de textos com características de dois tipos discursivos e que não há como detectá-los mecanicamente, somente com um elemento quantitativo das unidades linguísticas, é preciso uma análise qualitativa de seu valor no segmento do texto em análise.

Ainda sobre os tipos de discurso, é importante destacar a sua relação com os gêneros de textos, deixando claro que tipo de discurso não é o mesmo que gênero de texto (MACHADO, 2005). É lógico pensarmos que se os tipos de discursos estão presentes em qualquer texto e que todo texto se fundamenta em determinado gênero, os tipos de discursos são, portanto, umas das características dos gêneros. Porém, conforme Bronckart (2007), visto que as combinações possíveis desses tipos são teoricamente infinitas, a distinção de cada gênero em relação a todos os outros somente por um critério seria quase impossível. O máximo que possuímos é um critério (não exclusivo) para uma classificação de grandes famílias de gêneros de

texto, considerando o tipo de discurso predominante que os caracteriza. Dessa forma, é comum falarmos “gêneros interativos, expositivos, narrativos, etc”, mas na verdade, trata-se de uma classificação parcial.

Como já mencionado anteriormente, a infraestrutura do texto, além de ser planificada pelos tipos de discurso, é planificada também pelas sequências textuais ou tipos textuais. Retomando e reformulando criticamente o conceito de sequência apresentado por Adam (1992), Bronckart (2007) acredita que ela seria uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos, planificações que incluiriam ainda os *scripts* e as esquematizações⁴, que são menos convencionais.

Conforme Adam (1992) as sequências seriam consideradas como protótipos, isto é, modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, que se definem tanto pela natureza das macroposições que comportam como pelas modalidades de articulação dessas macroposições em sua estrutura autônoma. Nos textos, esses modelos efetivam-se em tipos linguísticos variados, podendo ser realizadas todas as macroposições que definem o modelo, ou apenas algumas delas. Além disso, nos textos, podem existir diversas formas de encaixamento das sequências, porém, seguem uma estrutura hierárquica.

Por essa razão, é que em um mesmo gênero textual podem ocorrer dois ou mais tipos de sequências, ou tipos textuais (MARCUSCHI, 2010). É essa variação que define a heterogeneidade constitutiva dos textos e dos gêneros. Desse modo, segundo Bronckart (2007) baseado em Adam (1992), existem cinco tipos de sequências textuais: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal, vejamos mais detalhadamente cada uma delas:

a) Sequência narrativa

A sequência narrativa se caracteriza, principalmente, na contação de uma história que envolve personagens e acontecimentos organizados por um processo de *intriga*, com um começo, meio e fim. Segundo Koche, Boff e Marinello (2014) os acontecimentos relatados podem ser reais ou imaginários, seguindo uma ordem cronológica, constituindo-se um processo de anterioridade e posterioridade.

⁴ Por não ser de maior interesse para nós, essas formas de planificação não serão discutidas aqui. Para maior aprofundamento, ver Bronckart (2007).

Conforme Bronckart (2007, p. 220) a narração desencadeia-se em cinco fases principais, são elas:

- a) a situação inicial: refere-se à fase de exposição ou de orientação, na qual apresenta um estado de coisas tido como “equilibrado”, pois no desenrolar da história, haverá um momento que esse estado sofrerá um desequilíbrio.
- b) a complicação: corresponde a fase de transformação da narrativa, momento em que o estado das coisas sofrem desequilíbrio, uma perturbação.
- c) as ações: são os acontecimentos acometidos por essa perturbação.
- d) a resolução: chamada também de re-transformação, em que surgem acontecimentos que diminuem efetivamente o estado de tensão.
- e) a situação final: fase que se inicia um novo estado de equilíbrio conquistado pela resolução.

Após essas fases, podem ainda ser inseridas duas fases, a avaliação e a moral. Na primeira, o narrador realiza um comentário em relação à história; na segunda, explicita a significação global dada a história. Alguns gêneros textuais podem suprimir algumas fases.

Na sequência narrativa, geralmente, os tempos verbais mais utilizados são o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Os gêneros conto, memória literária, novela, romance, lenda, apólogo são exemplos de gêneros textuais que utilizam a sequência narrativa como sequência predominante. Abaixo, segue um apólogo, como exemplo de gênero que utiliza a sequência narrativa como sequência predominante, retirado de Koche e Marinello (2015, p. 25-26):

Quadro 8 – Exemplo de texto com sequência narrativa

A PANELA DE BARRO E A PANELA DE FERRO

A panela de ferro propôs à panela de barro um passeio. Esta se desculpou, dizendo:
 -É melhor manter-me perto do fogo, porque sou muito frágil, tão frágil que, ao menor toque, me transformo em pedaços. Já você nunca terá esse destino, pois sua estrutura é mais dura do que a minha. Eu não sou resistente como você.

A panela de ferro respondeu:
 -Vou protegê-la de qualquer coisa dura que possa lhe ameaçar. Se, porventura, algo passar perto de você, eu ficarei entre os dois, e do golpe a salvarei.

Diante dessas palavras, a panela de barro convenceu-se e aceitou a proposta de passear com sua companheira. Então, elas se colocaram lado a lado e começaram imediatamente a caminhada.

A panela de barro andava como podia, tropeçando, mancando e titubeando de um lado para outro. Esbarrava a todo momento, e via-se no perigo de espatifar-se.

Mal tinham andado cem passos, a panela de barro reduziu-se a mil cacos, e nem podia reclamar, pois ela era diferente de sua companheira.

O destino dessas panelas nos faz crer que o fraco não pode ser companheiro do forte, mas deve unir-se aos seus iguais.

LA FONTAINE, Jean de. A panela de barro e a panela de ferro. In: _____. Fables: les Fables de Jean de La Fontaine augmentées des oeuvres d'autres fabulistes. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000308.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2013. Tradução e adaptação das autoras

Fonte: Adaptado de Koche e Marinello (2015, p. 25-26).

O texto acima trata-se de um apólogo, visto que é uma curta narrativa com seres inanimados que ganham vida para trazer um ensinamento às pessoas. Tem como sequência de base a narração, pois menciona fatos, envolvendo personagens, situadas em um espaço-tempo. Dessa forma, a trama acontece num local restrito, perto do fogo e a uma distância de passos dali. Nota-se que as ações ocorrem num curto período, e não está determinada a época em que essas ações ocorrem.

A narrativa apresenta uma situação inicial, uma complicação, ações, uma resolução, uma complicação novamente e finaliza com uma moralidade. A situação inicial ocorre quando a panela de ferro propõe à outra panela, a de barro, um passeio. Esta por sua vez vivencia um impasse: recusa o convite por se considerar frágil (complicação). Porém, a panela de ferro consegue convencer a outra, prometendo-lhe proteção e saem juntas para o passeio (ações e resolução). Contudo, no caminho a panela de barro tropeça a todo momento, até não resistir e quebrar-se a mil cacos. A moralidade é apresentada no final do texto, no último parágrafo bem explicitamente: [...] *o fraco não pode ser companheiro do mais forte, mas deve unir-se aos seus iguais*. Essa moralidade alude a um possível comportamento do ser humano em sociedade.

Nesse apólogo, o narrador faz uso da terceira pessoa do discurso e emprega verbos no pretérito perfeito do indicativo para relatar os acontecimentos do passado (*nos faz crer; se desculpou; respondeu; andava*), desse modo, têm-se um narrador-observador. Quando os personagens falam, é empregado o presente do indicativo para que os personagens possam enunciar (*é melhor manter-me...*).

b) Sequência descritiva

A sequência descritiva corresponde à exposição de propriedades, qualidades e características de objetos, ambientes, ações ou estados. Tem como característica a presença de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem vertical ou hierárquica. Segundo Bronckart (2007, p. 222) essa sequência desencadeia-se em três fases principais, são elas:

- a) a ancoragem: é a descrição feita geralmente por uma forma nominal ou tema-título. Frequentemente, esse tema-título é inserido no início da sequência (ancoragem), contudo pode surgir no fim da sequência (afetação). Também pode surgir no desenrolar da sequência e depois ser retomado (reformulação).
- b) a aspectualização: refere-se às partes do tema-título, as quais são atribuídas as propriedades.
- c) o relacionamento: ocorre quando os elementos descritos são correlacionados a outros, através de operações comparativas ou metafóricas.

Dessa maneira, a descrição pode ocorrer de forma básica, com uma simples enumeração de suas partes ou mais complexa, em que as propriedades atribuídas às partes tornam-se um subtema, que se divide em partes, às quais são atribuídas as propriedades, propriedades que formam um subtema e assim sucessivamente; ou mesmo, uma comparação que é recortada em partes e torna-se objeto de atribuição de uma das propriedades.

De acordo com Koche, Boff e Marinello (2014), a sequência descritiva é realizada de forma concreta e estática, sem progressão temporal. Nela há o predomínio de adjetivos ou locuções adjetivas e advérbios. Também predominam os verbos de estado no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo. Em regra, a descrição sempre desempenha um papel importante para um gênero textual, assim, nos gêneros que predominam a argumentação, serve como exemplificação, nos gêneros que predominam a narração, serve para descrever o ambiente, os personagens etc. Abaixo, segue um verbete como exemplo de gênero textual em que há o predomínio da descrição:

Quadro 9 – Exemplo de texto com sequência descritiva

CORONAVÍRUS

Significado de Coronavírus

substantivo masculino plural

[Medicina] Família de vírus (Cov) que provoca variadas doenças em animais e pessoas, especialmente infecções respiratórias, sendo a sua manifestação mais severa conhecida como *Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-Cov)*.

Expressão

Novo Coronavírus. Novo tipo de vírus pertencente à família dos Coronavírus que, conhecido como SARS-CoV-2, causa uma síndrome respiratória aguda, grave e altamente contagiosa, chamada Covid-19.

Definição de Coronavírus

Classe gramatical: **substantivo masculino de dois números**

Separação silábica: **co-ro-na-ví-rus**

CORONAVÍRUS. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/coronavirus/>>. Acesso em: 03 set 2020.

Fonte: Adaptado pela autora.

Nesse texto, predominam as sequências descritivas, pois objetiva descrever o que é o Coronavírus. O texto situa o vírus, informando a que família de vírus pertence e descrevendo quais doenças provoca. Descreve, ainda, uma outra expressão correlacionada, que é “Novo Coronavírus”, referente ao “*Novo tipo de vírus pertencente à família dos Coronavírus*” que surgiu em no ano de 2019, *conhecido como SARS-CoV-2, que causa uma síndrome respiratória aguda, grave e altamente contagiosa, chamada Covid-19.*

Na descrição do texto notamos que não há progressão temporal. Predominam os verbos no presente do indicativo (provoca, sendo, pertencente, causa). Verifica-se ainda, a presença de adjetivos ou locuções adjetivas (variadas, respiratórias, severa, síndrome respiratória aguda, grave e altamente contagiosa) que ajudam na caracterização do vírus.

c) Sequência argumentativa

A sequência argumentativa é utilizada quando o produtor quer, por meio de um discurso, convencer ou influenciar o interlocutor sobre um determinado objeto, isto é, sobre determinada tese ou premissa. Segundo Bronckart (2007), essa sequência se

efetua, inicialmente, com a existência de uma tese relacionada a um dado tema, em seguida, são apresentados dados novos que possibilitam um processo de inferência, o qual orienta para uma conclusão ou nova tese.

Esse movimento argumentativo, conforme o autor supracitado, pode ser auxiliado por justificativas ou suportes e também pode ser freado ou moderado por restrições, ou seja, auxílio dos diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos que existem, como argumento de autoridade, de exemplificação, de citação, de comparação, de redução ao absurdo, entre outros (CHARAUDEAU, 2016; KOCH & ELIAS, 2018; FIORIN, 2020). A sequência argumentativa é formada por quatro fases consecutivas, conforme Bronckart (2007), que são:

- a) a fase das premissas (ou dados): fase em que é proposta uma constatação de partida, ou seja, uma tese.
- b) a fase dos argumentos: fase que são apresentados os argumentos apoiados em regras gerais, comparações, exemplificações, etc. que orientam para uma conclusão favorável.
- c) a fase dos contra-argumentos: fase em que são apresentados os contra-argumentos que ocasionam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados.
- d) a fase da conclusão (ou de nova tese): que é o resultado dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Como as sequências anteriores, essa sequência pode ser realizada de forma simples, passando da premissa para conclusão, ou dos argumentos para conclusão, implicando as outras fases; ou pode ser realizada de forma complexa, com apresentação de teses, entrelaçamento de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos, para chegar à conclusão.

Na sequência argumentativa o tempo verbal mais característico é o presente do indicativo, para caracterizar o assunto como algo que está acontecendo, também, podem estar com valor atemporal, para que os argumentos ganhem um valor universal. Entretanto, o pretérito ou futuro podem ser utilizados para fazer citações, comparações, conclusões etc. Com base em Koch, Boff e Marinello (2014, p. 22), outra marca desse protótipo é o uso de operadores (organizadores) textuais, principalmente dos argumentativos, que ajudam no encadeamento do texto e conseqüentemente, em sua coesão e coerência.

Os gêneros artigo de opinião, dissertação escolar, editorial, carta ao leitor, carta do leitor são exemplos de gêneros textuais que utilizam, principalmente, as sequências argumentativas. Abaixo segue uma carta do leitor como exemplificação:

Quadro 10 – Exemplo de texto com sequência argumentativa

<p>SOBRE ZH</p> <p>Parabenizo a iniciativa da RBS com a campanha <i>Crack, nem pensar</i>. É imprescindível o apoio da imprensa no combate às drogas; uma excelente oportunidade de conscientizar a sociedade de que a educação é a melhor forma de prevenção nas famílias e escolas, mostrando os efeitos fisiológicos, psicológicos e sociais dos entorpecentes. Assim, teremos um eficaz combate às drogas e à violência.</p> <p>A.X.C. (Policial)</p> <p>SOBRE ZH. Zero Hora, Porto Alegre, p. 2, 03 jul. 2009.</p>
--

Fonte: Adaptado de Koche, Boff e Marinello (2014, p. 22).

O texto acima refere-se a uma carta do leitor. O agente-produtor (policial) faz um elogio à campanha *Crack, nem pensar*, realizada pela RBS, destacando a relevância da imprensa no combate às drogas. Nessa carta, está presente a sequência argumentativa, pois o agente-produtor expõe a sua opinião a respeito da campanha, recorrendo aos argumentos para sustentar o seu ponto de vista: a educação é a melhor forma de combate às drogas e a violência. Observa-se que são empregados verbos no presente do indicativo (parabenizo, é) apontando-se que está sendo discutido um assunto atual, recorrente.

d) Sequência explicativa

A sequência explicativa, conforme Bronckart (2007), origina-se a partir de uma constatação de um fenômeno incontestável, seja ele de ordem natural, seja de uma ação humana, desenvolvendo-se buscando responder às questões e contradições desse fenômeno. Com base em Koch, Boff e Marinello (2014), essa sequência sistematiza informações preexistentes para proporcionar a compreensão de tais informações, a partir de uma investigação.

Esse desenvolvimento explicativo acontece em quatro fases, segundo Bronckart (2007, p. 229), são elas:

- a) a fase da constatação inicial: refere-se a introdução de um fenômeno incontestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.).

- b) a fase da problematização: em que surge um problema, uma questão da ordem do porquê ou do como, às vezes associada a uma contradição.
- c) a fase da resolução: fase da explicação propriamente dita, que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões postas.
- d) a fase de conclusão-avaliação: momento em que há a reformulação e completude da constatação inicial.

Como nas sequências anteriores, estas etapas podem variar, podendo ser ampliadas ou diminuídas.

Assemelhando-se a essa estrutura acima, Vilela e Koch (2001, p. 548) afirmam que organização explicativa primeiramente, nasce da pergunta que se põe a um determinado problema: qual é o problema? Como e por que surgiu o problema? questiona-se sobre o que não é claro; em seguida vem a explicação e por fim vem a compreensão.

Nesse tipo de sequência, o tempo verbal que predomina é o presente do indicativo, visto que responde a uma questão da ordem do saber. Predomina também o emprego de adjetivos, advérbios, organizadores textuais, repetições, modalizações e comparações. Abaixo, segue um texto em que podemos observar esse tipo de sequência:

Quadro 11 – Exemplo de texto com sequência explicativa

<p>Tomei a primeira dose da vacina contra Covid-19. E agora? Veja todos os detalhes sobre a imunização</p>
<p>[...] Teremos que tomar a vacina todos os anos, como a da gripe?</p> <p>Existe essa possibilidade. Tudo depende do tempo de proteção oferecido pelas vacinas e se o coronavírus sofrerá mutações significativas, diz Herbert Guedes. O imunologista explica que, se o tempo de proteção oferecido for pequeno, será necessário tomar a vacina frequentemente. Se, por exemplo, a proteção durar um ano, a vacina será anual. Até o momento, o Sars-CoV-2 parece mais estável que os vírus da gripe. Mas, se ele mudar significativamente, as vacinas perderão a eficácia, terão que ser atualizadas, e todos deverão se vacinar de novo.</p> <p>Azevedo, Ana Lúcia; TASCH, Constança. TOMEI A PRIMEIRA DOSE DA VACINA CONTRA COVID-19. E AGORA?. O globo. Rio de Janeiro, 04 fev. 2021. Saúde. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/tomei-primeira-dose-da-vacina-contracovid-19-agoraveja-todos-os-detalhes-sobre-imunizacao-24869384>. Acesso em 5 fev 2021.</p>

Fonte: Adaptado pela autora.

No texto acima, podemos perceber sequências explicativas. Primeiramente, podemos observar que o trecho inicia-se com uma *constatação* - a possibilidade

existente de se tomar a vacina contra a Covid-19 todos os anos, como a vacina da gripe) - em resposta a uma problematização: *Teremos que tomar a vacina todos os anos, como a da gripe?* A partir disso surge a *resolução*, isto é, a explicação dessa possibilidade, em que é citada a fala de um imunologista (Herbert Guedes): *Tudo depende do tempo de proteção oferecido pelas vacinas e se o coronavírus sofrerá mutações significativas, diz Herbert Guedes.* E, em seguida, há a *conclusão-avaliação* que reformula e completa a constatação inicial: *O imunologista explica que, se o tempo de proteção oferecido for pequeno, será necessário tomar a vacina frequentemente. Se, por exemplo, a proteção durar um ano, a vacina será anual [...].*

Podemos notar os verbos conjugados no presente do indicativo (existe, depende, oferecido, diz, explica), visto que o texto apresenta uma problemática atual e que busca referenciar a fala de um enunciador (do imunologista). Há também conjugações no futuro (sofrerá, será, perderão, terão, deverão) visto que está no âmbito das possibilidades, de situações que podem ou não acontecer.

Observamos ainda, a presença de organizadores textuais (se, que, mas, e) empregados com o fim de estabelecer relações de segmentação ao texto e uso de repetições (se, será) como condicionalidade e possibilidade.

e) Sequência dialogal

A sequência dialogal ocorre em textos que apareçam no mínimo dois interlocutores que realizam trocas verbais. Os interlocutores, juntos, cooperam para a produção do texto, visto que este é construído através da interação verbal, em que um enunciado precedente de um determina o enunciado posterior do outro.

Na compreensão de Bronckart (2007), a sequência dialogal efetua-se somente nos segmentos de discursos interativos dialogados. Tais segmentos são estruturados em turnos de fala que, nos discursos interativos primários, são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal. Já nos discursos secundários, os turnos de falas são de personagens postas em cena no interior de um discurso principal ou englobantes.

Os segmentos dialogais são os mais comuns, visto que ocorrem nos gêneros do dia a dia, como conversa informal oral, debates em sala de aula, conversa por aplicativo de mensagens etc., e também apresentam-se em gêneros escritos, como nos romances, contos, piadas, poemas narrativos. Abaixo segue um exemplo:

Quadro 12 – Exemplo de texto com sequência dialogal

— Seu José, mestre carpina,
e que interesse, me diga,
há nessa vida a retalho
que é cada dia adquirida?
espera poder um dia
comprá-la em grandes partidas?
— Severino, retirante,
não sei bem o que lhe diga:
não é que espere comprar
em grosso tais partidas,
mas o que compro a retalho
é, de qualquer forma, vida.

NETO, João Cabral de Mello. *Morte e vida severina*.

Fonte: Adaptado pela autora.

Esse texto é um fragmento do poema narrativo *Morte e vida severina*, de João Cabral de Mello Neto. Nesse fragmento, podemos observar a presença da sequência dialogal, pois há turnos de fala entre as personagens *Severino* e *José, Mestre Carpina*. Como a fala das personagens estão no interior do poema, classifica-se o discurso interativo como secundário.

Feitas as considerações sobre as capacidades discursivas, isto é, sobre a infraestrutura geral do texto, com os tipos de discurso e tipos de sequência, iremos a seguir discorrer sobre as capacidades linguístico-discursivas, que englobam os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

1.4 As capacidades linguístico-discursivas: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos

Todo texto tem como fundamento apresentar-se como um todo coerente. Essa coerência geral é resultante da articulação das capacidades linguístico-discursivas, as quais são formadas pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos, vejamos cada um desses mecanismos.

a) Mecanismos de textualização

Para Bronckart (2007, p. 122, grifos do autor), os mecanismos de textualização “consistem em criar *séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática”. Ligados à linearidade do texto, objetivam estabelecer as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Os mecanismos de textualização distribuem-se em três tipos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão ajudam a marcar as articulações da progressão temática, isto é, buscam explicitar as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Esses mecanismos são realizados, portanto, por unidades às quais chamamos de organizadores textuais.

De acordo com Bronckart (2007), os organizadores textuais podem explicitar no texto as transições entre os tipos de discursos, função chamada de segmentação; as transições entre fases de uma sequência, função chamada de demarcação ou balizamento; as articulações entre frases sintáticas às fases de uma sequência, função denominada empacotamento e ainda articular duas ou várias frases em uma só frase gráfica, exercendo a função de ligação ou de encaixamento.

A marcação da conexão é realizada em quatro grupos principais de unidades linguísticas, que segundo Bronckart (2007, p. 265-266), referem-se à:

- a) advérbios ou locuções adverbiais com natureza transfrástica, utilizados por exemplo, com função de segmentação ou balizamento, como: de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além de, ontem, então.
- b) sintagmas preposicionais e sintagmas nominais com função de adjunto adverbial, que podem marcar segmentação, balizamento e ainda empacotamento, como: depois de três dias, para realizar esse projeto, essa manhã, no dia seguinte.
- c) conjunções coordenativas, na forma simples ou complexa, destinadas à funções de empacotamento, e às vezes de balizamento, tais como: e, ou, nem, mas, isto é, é então que.
- d) conjunções subordinativas, que exercem função de encaixamento: antes que, desde que, porque, etc.

Esses organizadores textuais podem ser distinguidos pelo seu valor semântico, sendo que alguns assumem valor mais temporal (depois, antes que), outros, um valor mais lógico (de um lado, porque); outros ainda, um valor mais espacial (daquele lado,

embaixo). De acordo com Bronckart (2007, p. 267), os organizadores temporais, comumente, aparecem com predominância nos discursos da ordem do narrar, já os lógicos são mais presentes nos discursos da ordem do expor e os espaciais são mais frequentes nas sequências descritivas, seja qual for o tipo de discurso que estejam presentes.

No que se refere aos mecanismos de coesão nominal, conforme destaca o autor, esses exercem por um lado a função de introduzir os temas e/ou novos personagens, isto é, de realizar a inserção de uma unidade de significação nova (unidade-fonte), que origina uma cadeia anafórica; e por outro lado, exercem a função de retomada ou substituição, que reformula essa unidade-fonte (antecedente) ao longo do texto.

Dessa forma, os mecanismos de coesão nominal são formados por sintagmas nominais e por pronomes com funções de anáforas, que, portanto, formam as anáforas nominais e anáforas pronominais. As anáforas nominais são formadas por sintagmas nominais de diferentes tipos. Esses sintagmas de referência podem ser totalmente idênticos a seu antecedente, como no exemplo: *Elizete* já concluiu o artigo. Realmente, *Elizete* é muito dedicada. Porém, comumente, o sintagma responsável pela retomada diferencia-se de seu antecedente, como podemos observar no seguinte exemplo: *Mel* parece ter gostado do brinquedo. *A cadela* brincou o dia todo.

Já as anáforas pronominais são compostas de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e ainda pela elipse, que pode apagar um desses pronomes graficamente. Porém, vale lembrar que em algumas situações, os pronomes pessoais da primeira e segunda pessoa podem remeter não a uma instância interior do texto, mas a uma exterior, como o produtor ou destinatário (s). Quando essas situações acontecem, esses pronomes assumem a função de dêiticos.

Bronckart (2007) nos lembra que a função de introdução, comumente, é realizada por um sintagma nominal indefinido, porém, em alguns casos, a unidade-fonte pode ser introduzida por um nome próprio, por um sintagma nominal definido ou por um pronome. Já a função de retomada é, geralmente, realizada por anáforas pronominais e sintagmas nominais, cujos os determinantes são definidos ou possessivos, mas algumas vezes, pode ser realizada por sintagmas nominais indefinidos.

É importante lembrar ainda que a escolha das unidades anafóricas pode ser feita de acordo com o tipo de discurso em que essas unidades estão ligadas. Isto é,

nos tipos de discursos da ordem do narrar, que estão presentes as personagens, são mais utilizadas as anáforas pronominais de terceira pessoa. Nos tipos de discursos da ordem do expor, são mais frequentes os pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas, que assumem um valor dêitico e anafórico. Já nos discursos teóricos, que, normalmente, são articulados vários argumentos de teor mais abstrato, a referenciação é realizada por meio de anáforas nominais, que são normalmente ligadas a relações mais complexas de co-referenciação, como de contiguidade, inclusão, associação e implicação.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2007, p. 273) afirma que esses “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais”. Desse modo, esses mecanismos ajudam na coerência temática do texto e são realizados pela escolha dos verbos e de seus tempos verbais.

Tradicionalmente, as regras da gramática nos mostram que para a análise da coesão verbal, devemos observar as relações entre o momento de fala (momento de produção) e o momento do processo expresso pelo verbo. Ou seja, serão identificadas as relações de simultaneidade entre esses momentos (marcadas pelas formas do presente), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento de produção (marcadas pelas formas do passado) e de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (marcadas pelas formas futuro).

Todavia, Bronckart (2007, p. 276) acrescenta que em qualquer análise das relações temporais, além do momento de produção e do momento do processo, devemos considerar o momento psicológico de referência, que consiste no eixo de referência temporal de um tipo de discurso. Podemos observar o momento psicológico no seguinte exemplo: *Daqui a 3 horas a Ana chega do trabalho*. Neste exemplo, o momento psicológico é marcado pela expressão *Daqui a 3 horas*. Notamos neste caso que o momento do processo expresso pelo verbo mostra-se numa relação de inclusão com o momento de referência (*Daqui a 3 horas*) e numa relação de posterioridade com o momento de produção.

Porém, devemos lembrar, conforme destaca o autor, que esse método de análise tricotômico só é eficaz em frases simples. Diante da complexidade dos textos, é preciso alterações nesse modelo de análise. Por isso, Bronckart (2007, p. 282) propõe uma reformulação na análise do sistema temporal, em que devemos considerar as categorias dos seguintes parâmetros:

- os processos efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situabilidade temporal objetiva;
- os eixos de referência, que se trate do eixo global associado a um tipo de discurso quer de eixos mais locais;
- a duração psicológica associada ao ato de produção.

A partir desses parâmetros pode-se identificar as quatro funções de coesão verbal, que se chamam temporalidade primária, temporalidade secundária, contraste global e contraste local. Com base em Bronckart (2007), na função de temporalidade primária, o processo está diretamente ligado ou a um dos eixos de referência, ou com a duração associada ao ato de produção. Essa função implica um modo determinado de localização do processo em relação a um dos parâmetros de controle.

Na função de temporalidade secundária, há uma relação de um processo a um outro processo, que este último está relacionado a um dos parâmetros de controle. Já na função de contraste, séries isotópicas de processos são diferenciadas, em que uma dessas séries são colocadas em primeiro plano e a outras, em um segundo. E a função de contraste local implica apresentar um processo que se destaca, localmente, em detrimento de outro processo.

Assim, o valor de aspectualidade - em que os elementos dos sintagma verbal podem marcar uma ou várias propriedades internas do processo verbal, como sua duração, sua frequência, seu grau de realização - constitui efeitos de sentidos que são construídos a partir dessas quatro funções de coesão verbal mencionadas. Esse valor aspectual relacionado a essas quatro funções pode ser melhor identificado e compreendido dentro dos diferentes tipos de discurso.

Explicitamos aqui sobre a coesão verbal no tipo de discurso teórico, que mais nos interessa por ser o tipo de discurso predominante no gênero artigo de opinião. Como já explicado nesta dissertação, no discurso teórico as unidades linguísticas não fazem referência direta ao produtor do texto e as instâncias de agentividade independem desse produtor ou são indiferentes. Isso acontece porque os elementos linguísticos que remetem ao tempo e ao espaço não aparecem. Assim, esse tipo de discurso se forma em mundo autônomo em relação à produção, isto é, as declarações, as teorias, os conceitos são apresentados com um valor de verdade, que não dependem das condições particulares da ação de linguagem.

Nesse contexto, conforme Bronckart (2007, p. 301), o processo expositivo é desenvolvido ao longo de um eixo de referência temporal que é ilimitado ou não

restrito. Assim, a função de temporalidade primária, por não ter nenhuma relevância a duração do ato de produção, ela tem como finalidade localizar os processos em relação ao eixo do processo expositivo e essa localização pode ser de duas formas: forma neutra, que se marca pela falta de sintagma verbal e forma gnômica, forma no tempo presente. Desse modo, os processos apresentam-se numa temporalidade ilimitada ou numa temporalidade de referência.

Podemos observar no exemplo seguinte essa composição da temporalidade no discurso teórico, que se marca pela falta do sintagma verbal ou pelo presente temporal: A população bacabalense *sofre* com a falta de infraestrutura nas ruas da cidade. Parte desse problema *é* culpa da própria população que *erra* na escolha de seus representantes.

No discurso teórico, são apresentadas também outras três formas de localização de temporalidade primária que, de acordo com o autor, são: localização isocrônica, marcada pelo uso do presente; localização retroativa, marcada pelo o uso pretérito composto ou do imperfeito e localização projetiva, marcada pelo o uso do futuro do presente ou futuro do pretérito.

E ainda, nesse tipo de discurso, nos segmentos que apresentam processos que não são objeto de uma localização neutra, podemos perceber a função de temporalidade secundária, que é marcada por um encaixamento sintático e às vezes por uma oposição entre os tempos verbais simples e compostos, quando se refere à uma relação de anterioridade.

Após termos visto sobre os mecanismos de textualização, passemos aos mecanismos enunciativos.

b) Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos são mecanismos que ajudam na formação da coerência (interativa do texto). Eles contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, ou seja, das vozes (sociais, do autor, dos personagens) que se enunciam e que traduzem avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre o conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2007), os mecanismos enunciativos por terem como objetivo orientar a interpretação do texto, operam de modo quase independente da

progressão do conteúdo temático, desse modo, não se organizam em séries isotópicas e podem ser chamados, portanto, de mecanismos configuracionais.

De modo aparente, é o autor (ou agente-locutor) que se posiciona ou assume a responsabilidade sobre o que é enunciado, ou ainda, atribui essa responsabilidade a terceiros. No entanto, na produção de seu texto, o autor cria mundos discursivos em que suas regras de organização e funcionamento são diferentes das do mundo empírico do qual faz parte. São por meio desses mundos discursivos, especialmente pelas instâncias formais que os orientam, que são gerenciadas as vozes que se manifestam no texto. Como afirma Bronckart (2007, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Dessa forma, essa voz, como uma instância geral, poderia ser chamada de neutra e é realizada de acordo com o tipo de discurso, ou com o narrador ou expositor.

Contudo, em outros casos, essa instância geral de enunciação pode introduzir outras vozes secundárias que podem ser de três formas:

- a) vozes de personagens: vozes provenientes de seres humanos ou de entidades humanizadas, inseridas como agentes nos acontecimentos ou ações que constituem o conteúdo temático de um segmento do texto;
- b) vozes sociais: vozes provenientes de personagens ou instituições sociais que não se posicionam como agentes nos segmentos do conteúdo temático do texto, porém são incluídos como instâncias externas de avaliação de alguns pontos desse conteúdo.
- c) voz do autor: voz proveniente diretamente daquele que produz o texto e que faz avaliação ou comentários de alguns pontos do que é enunciado.

Essas três formas de vozes que acabamos de citar podem ser apresentadas de forma direta ou indireta. As vozes diretas são apresentadas nos discursos interativos dialogados, constituídos de turnos de fala, assim, são sempre mais explícitas. Já vozes indiretas podem ser apresentadas em todo tipo de discurso, seja de forma inferida, a partir de efeito de significação global realizado por um segmento, seja de forma mais explícita, a partir de colocações como: segundo fulano, alguns filósofos pensam. Portanto, podemos considerar que todo texto é polifônico, pois pode apresentar diferentes vozes e essa polifonia pode aparecer de forma implícita ou explícita, podendo coexistir as duas formas em um mesmo texto.

Outras categorias enunciativas que podemos analisar em um texto são as modalizações. Para Bronckart (2007, p. 330), as modalizações têm como objetivo principal realizar, a partir de qualquer voz enunciativa, comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns componentes do conteúdo temático, isto é, de algum assunto discutido. Segundo o autor, elas contribuem para manter a coerência pragmática ou interativa do texto e orientam o destinatário na interpretação desse conteúdo. Em meio às diversas propostas desde a Antiguidade grega, Bronckart (2007) inspira-se na teoria dos três mundos de Habermas (1987, *apud* Bronckart, 2007) e destaca quatro tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas, segundo Bronckart (2007), são tidas como uma avaliação do conteúdo, que se sustentam em conhecimentos que definem o mundo objetivo. Expressam valor de verdade às proposições enunciadas, apresentadas como atestadas, certas, possíveis, prováveis, eventuais, necessárias, etc. Nessas modalizações, conforme o autor, são incluídas as modalizações que por outros autores são chamadas de aléticas e epistêmicas:

As *modalizações lógicas* agrupam de um lado, as funções às vezes chamadas de *aléticas*, que se referem diretamente à verdade das proposições enunciadas (expressão do seu caráter necessário, possível, contingente, etc.) e, de outro, as funções chamadas às vezes de *epistêmicas*, que se referem às condições de estabelecimento de verdade das proposições (expressão de seu caráter não decidido, verificado, contestado, etc.) (BRONCKART, 2007, p. 330, grifos do autor).

Podemos observar modalizações lógicas no seguinte exemplo: *Aurora pensava que o seu filho, com o dinheiro que lhe foi dado, compraria talvez muitas roupas. No entanto, é evidente que ele gastou o dinheiro com outras coisas.* Outras formas são: *é indiscutível; realmente, certamente; necessariamente.*

Já as modalizações deônticas, conforme Bronckart (2007, p. 331), referem-se à avaliação dos enunciados à luz dos valores sociais, das opiniões, das regras do mundo social, estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário, proibido. Exemplificando: *É necessário sempre higienizar as mãos nesse período.* Outras formas são: *é preciso que; é indispensável; nunca podemos; deve-se; temos que.*

No que concerne às modalizações apreciativas, segundo o autor, essas apresentam julgamentos procedentes do mundo subjetivo, apresentando fatos enunciados como bons, maus, felizes, estranhos, do ponto de vista daquele que enuncia. Pinto (1994) chama essas modalizações de axiológicas que, segundo ele, apontam juízos intelectuais e afetivos. Exemplificando: *Infelizmente, a universidade fechou por conta da pandemia. Ai de nós se não fossem as aulas remotas*. Outras formas: *felizmente, por sorte*.

E por último, as modalizações pragmáticas, ajudam na explicitação de elementos da responsabilidade de uma instância presente no conteúdo temático. E nessas instâncias são atribuídas intenções, razões, causas, responsabilidades e até mesmo capacidades de ação. Podemos ilustrar essas modalizações no seguinte enunciado: *Maria ficou muito feliz com a notícia e quis abraçar sua mãe, porém não pôde abraçá-la, pois tinha que se manter em isolamento*. Outras formas são: *pretendeu-se; achava que devia*.

Bronckart (2007) enfatiza que as marcações das modalizações são realizadas por unidades e estruturas variadas, podendo ser reagrupadas em subconjuntos de: a) tempos verbais do modo condicional, no português, especialmente as formas do futuro do pretérito; b) auxiliares de modo (metaverbos), que agrupa as quatro formas querer, dever, ser necessário e poder. Acrescentando-se também um conjunto de verbos que, por seu valor semântico próprio, as vezes podem agir como auxiliares de modo, tais como: crer, gostar de, ser obrigado a; c) advérbios e locuções adverbiais: certamente, talvez, felizmente; e d) orações impessoais que comandam uma oração subordinada completiva: é provável que; e orações adverbiais: sem dúvida que.

Nesse sentido, o autor destaca que modalizações lógicas e deônticas podem ser traduzidas por um ou outro desses quatro subconjuntos. Porém, as apreciativas, parecem ser marcadas, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais e as pragmáticas, pelos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

Ademais, Bronckart (2007) nos esclarece que enquanto alguns textos estão cheios de marcas de modalizações, em outros, essas marcas são menos presentes. Essa diferença, segundo o autor, parece estar ligada ao gênero a que o texto pertence, pois enquanto alguns objetivam, principalmente, informar ou narrar, por exemplo, outros buscam opinar, avaliar, persuadir.

Portanto, vimos que produção e constituição de um texto é resultante dessas três capacidades de linguagem, capacidades de ação, capacidades discursivas e

capacidades linguísticas, destacadas no modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007). Por isso, tomaremos por base essas capacidades de linguagem para o ensino do gênero que trabalharemos nessa pesquisa e para análise das produções textuais dos alunos.

Apresentado sobre os princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, iremos daqui por diante nos aprofundarmos nas conceituações sobre gêneros textuais e sua inserção como objeto de ensino, relacionando-a com o ensino de produção de textos escritos no Ensino Médio.

2 GÊNEROS, PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, trataremos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros no Ensino Médio e sobre as formas de avaliação da produção textual. Para isso, primeiramente, na seção 2.1, apresentaremos as conceituações sobre os gêneros textuais a partir dos postulados de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2006 [1929]; 1997), bem como as contribuições de Marcuschi (2008, 2010), Dolz e Schneuwly (2011) e Bronckart (2007), os quais concebem os gêneros como forma de ação social. Em seguida, na seção 2.2, abordaremos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros no Ensino Médio, esboçando como era o ensino de produção de textos escritos no passado até chegarmos aos dias atuais.

Assim, no início dessa segunda seção, apresentaremos sobre o longo período em que a prática de produção consistia no ensino/aprendizagem de regras gramaticais, de tipologias textuais e de redação, tendo o texto como produto, pautada em concepções de língua/linguagem como expressão de pensamento ou como instrumento de comunicação, o que ainda hoje reflete em nosso ensino; para então se chegar à mudanças importantes para o ensino a partir da década de 80, em que o ensino de redação passa a ensino de “produção textual” (GERALDI, 2011 [1984]), o texto passa a ser unidade central de ensino e o **gênero textual**, materialização do texto, preconizado como objeto de ensino, noções essas pautadas numa perspectiva de língua como atividade de interação social, graças a estudos como de Geraldi (2011 [1984], 2013 [1991]), e as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que tomam essa noções.

Em seguida, na seção 2.2.1, traremos algumas formulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (BRASIL, 2002) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) sobre o ensino de gêneros textuais. Já na seção 2.2.2, explanaremos como se dá a produção de textos escritos hoje na escola, enfatizando que concebamos e pratiquemos a escrita como processo e trabalho, com base e Sartori (2019) e Fiad (2006), e que também consideremos o ensino da reescrita.

Por último, a partir da seção 2.3, abordaremos sobre as formas de avaliação (correção) da produção textual existentes – correção indicativa, correção resolutive, correção classificatória e correção textual-interativa – com base em Serafini (2000) e

Ruiz (2018), dando destaque para essa última forma, a textual-interativa, a qual tomamos por base para esta pesquisa.

2.1 Gêneros como forma de ação social

Sabemos que por um longo tempo os estudos linguísticos se guiaram pelos postulados de correntes formalistas, tendo Ferdinand Saussure e Noam Chomsky como principais representantes, os quais apresentavam separações entre língua e fala. Saussure (2015), para definir o objeto da linguística, instaura a dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala), sendo para ele, a primeira, vista como uma instituição social (no sentido de coletividade do uso), convencional e como sistema autônomo, e a segunda, vista como realizações individuais, de condição não social. Saussure se interessou na análise da *langue*, entendida como sistema estável de signos e regras.

De maneira similar, Chomsky (1998) apresenta a distinção entre competência e desempenho. Competência seria a língua como faculdade mental, como capacidade inata, genética, própria da espécie humana, vista como universal e independente, já o desempenho seria as variações do uso da língua, a forma como é desempenhada de um modo particular, individual, exteriorizado, sendo este segundo não muito importante para os estudos linguísticos de Chomsky.

Ambas as correntes centraram em analisar a língua enquanto forma, estrutura, sistema de regras, em seus aspectos puramente internos, sem observar a fala, e portanto os falantes em seus contextos sociointerativos, a língua em situação de produção.

Em contrapartida, em oposição a essa visão, surgem novos estudos no ramo da linguística, que passam a analisar a língua como forma de ação, ou seja, em seu contexto de uso e funcionamento em situações concretas. Passa-se a investigar os textos e os discursos a partir de uma teoria da enunciação, que defende a natureza da linguagem como social e não individual, construída na interação com o outro, ganhando destaque a situação de interlocução.

Essa nova forma de se ver a língua teve uma importante colaboração do pensador russo Mikhail Bakhtin (Volóchinov 2006 [1929], p.125) que tem como tese central a ideia de que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações.

Para o filósofo, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, que se dá por meio dos enunciados. A língua é para ele um fenômeno social, histórico e ideológico, sendo os enunciados as verdadeiras unidades da comunicação verbal. Além disso, o autor insere que o enunciado não se forma apenas de materialidade linguística, mas é sempre acompanhado de atos sociais não verbais, graças ao vínculo com a situação de produção, ou seja relaciona-se diretamente com as práticas humanas dadas em determinada situação comunicativa, numa esfera social.

Nesse sentido, é que podemos entender que a compreensão dos enunciados não pode ocorrer de forma isolada, mas os sentidos são construídos a partir da relação estabelecida entre os interlocutores, em um dado contexto interativo. É daí que Bakhtin compreende que a fala (enunciado) não é um ato individual, monológico, mas dialógico, para ele toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de um para outro: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

É nessa perspectiva interativa e dialógica da linguagem que Bakhtin (1997, p. 279) nos apresenta a noção de gêneros do discurso, como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Os gêneros⁵ com base no autor, são constituídos por *conteúdo temático*, que é o objeto discursivo do gênero; pelo *estilo*, que consiste na seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado e por uma *construção composicional*, que se refere à estrutura particular, o plano de expressão, os planos textuais e formais, a forma de organização do gênero. Esses três elementos formam o todo do enunciado e são determinados e marcados por cada esfera de comunicação.

⁵ Vale esclarecer que nesta dissertação, ao nos referirmos aos gêneros, adotamos a expressão “gêneros textuais”, não fazendo distinções teóricas entre “gêneros textuais” e “gêneros do discurso”, por entendermos, com base em Bronckart (2007) e Marcuschi (2008, 2010), que esse termo se equivale à noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Pode-se apresentar-se como “gêneros do discurso” em momentos mais específicos, quando citarmos Bakhtin (1997).

Como as esferas de uso da língua são bastante heterogêneas, os gêneros também apresentam uma grande heterogeneidade, ocorrendo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por isso, Bakhtin (1997, p. 282) estabelece a distinção entre dois grupos de gêneros, primários e secundários. Os gêneros primários, tidos como mais simples, são formados em situações de comunicação ligadas às esferas sociais do cotidiano, em interações espontâneas, imediatas, por exemplo, as cartas entre familiares, as conversas face a face, os telefonemas entre amigos. Já os gêneros secundários, considerados complexos, estão relacionados às esferas públicas, em situações culturalmente mais complexas, que geralmente são intermediadas predominantemente pela escrita. São exemplos, a tese, a palestra num evento científico, o romance, o editorial jornalístico. Os gêneros secundários, constituem-se a partir dos gêneros primários, absorvendo-os e transmutando-os. Assim sendo, os primários, ao ser adotados pelos secundários, assumem uma nova dimensão, perdendo a condição de interação imediata.

Os gêneros se fundam pela prática social ao longo da história e nas mais variadas situações de comunicação sempre estamos utilizando-os. Eles funcionam como orientadores, organizadores e significadores de interação, sem dominá-los seria quase impossível de nos comunicarmos, aprendemos a moldar nossa fala a partir deles, como destaca Bakhtin (1997, p. 302):

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Nesses termos, é imprescindível dominarmos os gêneros para que possamos interagir adequadamente a cada situação de interação, reconhecer sua estrutura, suas formas linguísticas e não linguísticas, bem como seus objetivos, intenções, são de suma importância. A esse respeito, pensemos, por exemplo, em situações que consideramos o autor como inadequado em seu dizer, como alguém que, no meio de um velório, começa a contar uma piada. Ou quando nos faltam instruções perante uma nova situação de interação que não dominamos, como defender uma monografia perante uma banca, escrever uma resenha na esfera científica; fazer uma vídeo-

chamada via *WhatsApp* a um familiar, se não sabermos quais os objetivos dessas atividades e como se organizam.

É importante aqui destacar que os gêneros textuais não são modelos estáticos como aparentemente parecem ser quando vemos as definições de estabilidade dos gêneros em Bakhtin (1997), como bem destaca Koch (2004, p. 161). Ao contrário disso, o próprio autor deixa claro, que os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, mas também devido ao surgimento de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, em função de novas práticas sociais que os determinam.

Seguindo a linha sócio-interativa e histórica de gêneros Bakhtiniana, Marcuschi (2010, p. 19) concebe os gêneros textuais como práticas sócio-históricas, sociodiscursivas e como formas de ação social:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

No entanto, tal como defendido por Koch (2004) sobre a relatividade de estatização dos gêneros, o autor esclarece que os gêneros mesmo tendo alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, ao contrário, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Segundo o autor, eles emergem ao lado das necessidades e atividades socioculturais, assim como surgem a partir das inovações tecnológicas, o que pode ser facilmente notado, se compararmos a quantidade gêneros textuais que existem hoje em relação a sociedades existentes antes da comunicação escrita.

Marcuschi (2010, p. 20) acrescenta que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Desse modo, são de difícil definição formal, devendo ser avaliados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos, concebidos como práticas sociodiscursivas. No entanto, o autor explica que isso não quer dizer que devemos desprezar totalmente a forma para caracterização dos gêneros, pois em alguns casos são as formas que vão determinar gênero, assim como há casos em que o próprio suporte ou ambiente que os textos aparecem que é

determinante. Determinar ou identificar um gênero por predomínio de formas ou funções é algo complexo e que exige muito cuidado. Nesse contexto, Marcuschi (2008, 2010) apresenta algumas distinções conceituais e questões importantes relacionadas à definição de gênero.

Conforme Marcuschi (2010), para todo o trabalho com a produção e compreensão textual, é importante termos em mente a distinção entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Segundo o autor, utilizamos a expressão tipo textual “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais⁶ abrangem poucas categorias tidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Essas sequências tipológicas se inserem dentro da organização interna dos gêneros e pode ocorrer a presença de todas em um só gênero, mas comumente há predominância de umas em detrimento de outras, a depender do gênero e da intenção comunicativa.

Em contrapartida, utilizamos a expressão gênero textual para referimo-nos aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (MARCUSCHI, 2010, p. 23, grifos do autor). Enquanto os tipos textuais são poucos, os gêneros são inúmeros, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, reportagem jornalística, bate-papo, etc. Embora tipos e gêneros textuais sejam distintos, eles não se dão de forma dicotômica, ao contrário, são complementares, aqueles fazem parte da composição destes.

Quanto ao terceiro conceito, o de domínio discursivo, de acordo com Marcuschi (2010, p. 24), essa expressão é utilizada “para designar uma esfera ou uma instância de produção discursiva ou de atividade humana”, no sentido Bakhtiniano do termo. Os domínios não são textos nem discursos, mas possibilitam o surgimento de discursos bem específicos. Dessa forma, em alguns domínios, têm-se o discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso entre outros. Formam práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes são exclusivos de cada domínio. Por exemplo, as novenas e ladainhas são gêneros exclusivos do domínio religioso.

⁶ Esses *tipos textuais* são os que já detalhamos anteriormente com as explicações de Bronckart (2007) sobre as *sequências textuais* também chamadas de *tipos textuais*.

Uma questão importante que ressalta a plasticidade, dinamicidade e hibridização dos gêneros e que reitera que os gêneros não se definem unicamente por formas ou características típicas é a questão da intergenericidade (MARCUSCHI, 2008) ou intertextualidade intergêneros (MARCUSCHI, 2010), que designa a hibridização ou mescla de gêneros na qual um gênero assume a função de outro, o que é muito comum na publicidade. Isso ocorre, por exemplo, quando uma publicidade ocorre na forma de uma bula de remédio, e que mesmo assim, não deixa de ser uma publicidade⁷; ou quando um artigo de opinião é realizado em forma de um poema, com versos, rimas, referências a um outro poema, e mesmo assim continua sendo artigo de opinião⁸. O autor ainda ressalta um outro fenômeno que é diferente da intergenericidade, que é o da heterogeneidade tipológica, que nesse caso é quando há um gênero com a presença de vários tipos textuais.

Um último conceito que é discutido pelo autor supracitado e que é interessante destacar aqui é o de suporte do gênero. Conforme Marcuschi (2008, p. 174), considera-se suporte de um gênero “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Pode-se compreender que ele é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Segundo o autor, o suporte é fundamental para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Porém, isso não representa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte específico. Entretanto, isso também é relativo, pois há casos complexos que o suporte que determina a distinção que o gênero recebe.

A título de exemplo, tome-se o caso desse texto: Maria, preciso falar com você urgente, me ligue no fone 11 22 33 44. Joana. Se isto estiver escrito num papel e posto sobre a mesa da pessoa indicada (Maria), pode ser um *bilhete*; se for passado por aparelho celular é uma *mensagem*. A verdade é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte (MARCUSCHI, 2008). O estudioso esclarece que pode-se diferenciar dois tipos de suporte, os convencionais e os incidentais. No primeiro caso, são os suportes que foram criados considerando a sua função de portarem ou fixarem textos, são exemplos, o livro, jornal diário, revista

⁷ Ver exemplo de Ulla Fiz (1997, p. 100) sobre a publicidade da editora alemã Diogenes, citado e traduzido em Marcuschi (2008, p. 165).

⁸ Ver exemplo do *artigo de opinião*, produzido por Josias de Sousa, publicado na Folha de São Paulo em 1999, trazido por Marcuschi (2008, p. 167).

científica, rádio, televisão, outdoor, etc. Já no segundo caso, são os que operam como suportes ocasionais, são exemplos, os para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, fachadas etc.

Os autores do ISD, Bronckart, Dolz, Schneuwly compreendem o gênero textual como instrumento de comunicação, ou metaforicamente como “megainstrumento”, que medeia o agir discursivo e a aprendizagem. Tendo como base central a tese Bakhtiniana de que toda sociedade se orienta por seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a saber, os gêneros, Schneuwly (2011) defende que nos gêneros estão contemplados os elementos centrais caracterizadores de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento.

Conforme o autor, o gênero pode ser considerado uma ferramenta, na medida que os sujeitos (enunciadores) agem discursivamente numa situação definida, (a ação), por uma série de parâmetros, com ajuda de um instrumento semiótico (o gênero). O gênero será escolhido em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. Nesses termos, o autor defende que podemos:

Considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo (SCHNEUWLY, 2011, p. 25, grifo original).

Nesse contexto, o autor entende que dominar o gênero, resulta em dominar a situação de comunicação, domínio este que pode ser desenvolvido por meio do ensino/aprendizagem das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. Essas aptidões serão baseadas nas três dimensões do gênero de Bakhtin (1997), os *conteúdos*, que serão decididos nos gêneros; a *estrutura comunicativa*, particular dos textos que pertencem e o *estilo*, isto é, as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e tipos discursivos que formam essa estrutura. Nessa ótica, para o autor, os gêneros são tidos como unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino, em que, através deles, podem-se desenvolver estratégias para análise e a produção textual.

Em consonância, Bronckart (2007, p. 103) insere que a apropriação dos gêneros é um mecanismo indispensável para a socialização, para inserção do indivíduo nas diversas atividades comunicativas, enfatiza que “é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana. Permite, pois, que o indivíduo se constitua como sujeito do discurso.

Portanto, os estudiosos do ISD, veem também os gêneros textuais como forma de prática, de ação social, tal como Bakhtin e Marcuschi. Assim, compreendem que o trabalho com os gêneros textuais, como práticas de linguagem, é a principal mediação no processo de desenvolvimento e formação do indivíduo, por isso essa vertente dar destaque para o ensino/aprendizagem de gênero textuais no ensino de língua materna, incentivando a construção de modelos e sequências didáticas para o trabalho com os gêneros.

Entendendo, pois, os gêneros como formas de ação social, de desenvolvimento da linguagem e do indivíduo, bem como um instrumento para o ensino de língua e de produção textual, é que realizaremos a proposta de intervenção com o ensino do gênero artigo de opinião. Mas para isso, antes, é preciso, primeiramente, falarmos um pouco sobre a inserção dos gêneros no ensino de língua portuguesa e sua relação com o ensino de produção de textos escritos, no Brasil.

2.2 Produção de textos escritos e gêneros textuais no ensino médio

O ensino de língua portuguesa e de produção de textos escritos, no Brasil, tem alcançado mudanças significativas, sobretudo a partir dos anos 80, quando a língua começa a ser vista como forma de interação social, o texto começa a ser visto como unidade central de ensino e o gênero textual, materialização do texto, preconizado como objeto de ensino. Todavia, até se chegar a essa nova perspectiva, foi longo o período que as aulas se resumiam em ensino/aprendizagem de regras gramaticais, tipologias textuais e de redação, fazendo com que até hoje essa forma de ensino perdure em nossas escolas.

Com base em Bunzen (2009), desde o final do século XVIII até a metade do século XX, predominava-se o ensino de gramática e leitura. A escrita na época, chamada de composição, só era praticada nas disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, nas séries finais do ensino secundário. Nessas aulas de composição os professores estimulavam títulos ou figuras para os alunos escreverem.

Também eram fornecidos trechos de obras da literatura nacional como modelos de escrita. Essa concepção de escrita era sustentada pela concepção de língua como representação do mundo e pensamento, de modo que o texto era visto como produto final, havia uma ideia de que se o sujeito pensava bem, bem escreveria.

Esses moldes de ensino, conforme Bunzen (2009), também eram encontrados nos manuais escolares de prestígio para orientar as aulas de língua materna. A antologia nacional de Fausto Barreto e Carlos Laet, dada como orientação entre os anos de 1895 e 1967 era um exemplo.

Conforme Rojo e Cordeiro (2011), a partir da década de 1960 e 1970, sob a justificativa de incentivo à “criatividade” do aluno, os textos selecionados para a leitura seriam como um “estímulo” para uma futura escrita. Vemos aí que o texto ainda não era tido como objeto de ensino/aprendizagem, mas apenas como um material de uso.

Sartori (2019, p.11), ao explicar sobre o percurso da escrita, aborda que, nessa fase, eram oferecidos aos alunos modelos de textos, modelos de narrações, descrições e dissertações e ainda modelos de redação comercial e oficial. Pensavam que “imitando os textos oferecidos, supostamente, o aluno desenvolveria sua competência textual-discursiva”. A autora exemplifica esses modelos presentes na Coletânea de Osmar Barbosa, “Domine seu Idioma” (BARBOSA, 1972? apud SARTORI, 2019) e destaca que todos os exemplares da coletânea eram topicalizados por “tema”, “sumário”, o “modelo” de texto e um “vocabulário”, este último com palavras supostamente desconhecidas.

Com base em Sartori (2019), os professores de redação também podiam se basear em modelos de provas presentes no livro “Didática da Língua portuguesa, Curso Secundário, Métodos, Processos, Testes, Exercícios, Provas, de Petrônio Mota (MOTA, Petrônio, 1962, apud Sartori, 2019). Os modelos são de uma escola de prestígio até hoje, Colégio Pedro II. As provas ordenavam que os estudantes escrevessem a partir de um título, ou um pequeno sumário, ou por um gênero (carta) e ainda delimitavam o número de linhas que deveriam ser escritas. Conforme a autora, essa era uma forma de controle do que seria escrito, tentando transformar a redação em produto verificável, avaliável, já que era uma prova.

É importante destacar que também, a partir da década de 1970, sob influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, aumenta a produção de livros didáticos de redação para o Ensino Médio. Segundo Bunzen (2009), nas aulas de língua portuguesa, passaram a priorizar a compreensão e o estudo dos

códigos comunicacionais. Tal ensino se pautava na concepção de língua como um instrumento de comunicação. Dessa forma, buscavam preparar o aluno para emissão e recepção de mensagens, as redações que os alunos produziam eram tidas como atos de comunicação e expressão.

Essa concepção de língua como código comunicacional também influenciou o Decreto Federal nº 79.298/77 que instituiu a prova de redação como componente obrigatório para as provas de vestibular, a partir de 1978. Tal fato ocasionou modificações no tratamento de escrita de textos nas escolas do país, pois passaram a pensar no ensino de escrita para o preparo dos estudantes para ingressar no ensino superior.

Neste período, a escrita (a redação) na sala de aula passou a ser utilizada apenas para o ensino e avaliação de normas gramaticais. Como afirma Ilari (1976, p.75) “a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor das regras (transmitidas? memorizadas?)”. A produção textual nessa época não era dialógica, os alunos não se constituíam como sujeitos e autores de seus textos, não havia um interlocutor verdadeiro para as produções serem destinadas, as condições de produção não eram estabelecidas.

Mudanças importantes para o ensino de língua e de escrita começam surgir a partir da década de 1980, com ideias lançadas na obra “O texto na sala de aula”, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, o qual lança duas expressões que fazem toda diferença para o tratamento do texto em sala de aula: “produção de textos” e “análise linguística”. A primeira nomenclatura para contrapor à redação, tanto o termo como a prática, já que, conforme o autor, redação são textos produzidos para a escola e a produção de textos, diferente dessa, torna-se um produto de circulação pública, os textos são escritos na escola, mas não para a escola. Já a segunda nomenclatura, visa opor o ensino puramente gramatical, que só considera o conhecimento sobre classes de palavras, orações e não considera a língua em uso concreto. O autor propõe que o ensino deva se realizar em trio, por meio da prática de leitura, de produção de textos e análise linguística. Segundo Sartori (2019, p.17), o nome “prática” também é relevante nessa mudança, pois para Geraldi (2011 [1984]), na escola, o estudante tem que praticar a língua, lendo, escrevendo e analisando a língua em uso.

Essa nova forma de tratar o texto escrito na sala de aula é pautada na nova perspectiva de língua/linguagem, vista como forma de interação social, a “a linguagem

é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2006, p. 23). Tal mudança vai se mostrar mais claramente na obra “Portos de Passagem” em que Geraldi (2013, p. 137 [1991]) evidencia que para produzir um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz e para quem diz (ou, na imagem de wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Esse olhar de que as produções dos alunos precisam de um interlocutor verdadeiro, ou seja, que não seja só o professor o leitor do texto, de razões para que o aluno possa escrever e assumir sua autoria, faz com que se pense em propostas de produção em que as condições de produção sejam previamente conhecidas pelo aluno. Ou seja, esclarecer para o aluno questões como: Escrever o que? Para que? E para quem? Antes de pedir a ele que produza um texto.

Nesse cenário, a produção textual para o aluno passa a ser contextualizada, ele consegue se inserir dentro de uma situação de ação de linguagem específica, tornando-se autor de seu dizer e a avaliação de seu texto não se restringe ao professor, já que haverá outros interlocutores, outros leitores. Além do mais, nesse viés, o texto não é tido apenas como um produto, mas um processo.

Entre a década de 1990 e os anos 2000, nas escolas, os professores passaram a pensar na diversidade de textos no ensino de língua portuguesa no ensino médio, principalmente, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCNEF (BRASIL, 1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio - PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002). Esses documentos passaram a orientar o texto como unidade de ensino e o gênero textual com objeto de ensino. A inserção dos gêneros textuais no ensino foi uma novidade significativa para o ensino de língua materna, os documentos orientam que nas aulas de produção textual, os alunos ao invés de produzirem tipologias textuais (descrições, narrações e dissertações), deveriam analisar e produzir gêneros textuais (notícias, artigos, contos).

Essa perspectiva de gêneros nos documentos ancora-se na perspectiva Bakhtiniana trazida na época, de que falamos por meio de diferentes gêneros do discurso “formas relativamente estáveis de enunciados”, e que são compostos pelo conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. No primeiro documento publicado, nos PCNEF (BRASIL, 1998, p.23), dentro do tópico “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”, destacam que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Um dos aspectos dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de forma variada, de modo que possa produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Assim, ao contrário do ensino tradicional que prioriza a análise de unidades gramaticais, de forma isolada e descontextualizada, o documento defende que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” e insere o gênero, objeto constitutivo do texto, como objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23, 24).

Nesse contexto, os PCNEF vão sugerir diversos gêneros para atividade de produção textual destinada ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, cabendo à escola e aos professores planejarem atividades com esses gêneros de forma modular e sequenciada. Esse olhar de gêneros textuais nos PCNEF vai se refletir nos PCNEM, no PCN + Ensino Médio e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2.1 Os gêneros textuais nos PCNEM, nos PCN + Ensino Médio e na BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio traçam algumas competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver na etapa final da Educação Básica e em algumas delas podemos perceber mais detidamente o estudo de gêneros. Os PCNEM (BRASIL, 2000, p.8) preconizam que os alunos devam analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos da linguagem, relacionando textos

com contextos de acordo com as condições de produção e recepção. Assim, orienta analisar, comparar e correlacionar diferentes gêneros e os recursos expressivos em cada um.

A título de exemplo, apontam para o texto teatral e o poema, afirmam que a função e a época de um texto teatral impõem uma organização diferente daquela utilizada em um poema, todavia, há entre elas uma série de elementos comuns como, por exemplo, ambos serem escritos. Deste modo, defendem que comparar os recursos ligados a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas possibilitam aos alunos diferenciá-los e inter-relacioná-los e o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo nesse caso o texto literário.

O documento enfatiza que em determinada situação, a análise da origem dos gêneros e do período que é realizado, no campo artístico, por exemplo, permite que seja abordado sobre a estética no texto, o contexto de produção, as escolhas estilísticas relacionadas com as lutas discursivas em jogo na época e no local, isto é, abordar o caráter intertextual e intratextual. Portanto, uma análise que se permita perceber os sentidos socialmente construídos. Nesse eixo de competências e habilidades, percebemos a inserção do gênero mais voltado para atividades de análise.

Já no último eixo de competências e habilidades, os gêneros textuais estão ligados ao uso prático da língua, os PCNEM norteiam que os alunos saibam “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p.10). Nesse viés, para se conhecer e usar a língua em diferentes situações de linguagem, subjetivas e/ou objetivas, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral, é preciso conhecer os elementos linguísticos, discursivos de cada ato de fala e, por conseguinte, conhecer os diferentes gêneros textuais aos quais estes atos de falas estão ligados. Portanto, vemos que os gêneros textuais são preconizados nos PCNEM tanto para análise da língua quanto para uso, produção da língua.

O ensino por meio de gêneros textuais também é trazido e mais enfatizado nos PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002). O documento orienta que no ensino médio, os conteúdos de língua portuguesa devam possibilitar aos alunos o desenvolvimento de três competências de forma interligada: interativa, textual e gramatical. Podemos

perceber a inserção dos gêneros para atividade de análise e produção escrita mais detidamente nas competências interativa e textual.

Quanto à competência interativa, o documento afirma que é preciso ser cultivada a ideia de que “a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente” e que por meio dela “somos capazes de agir e fazer reagir” (BRASIL, 2002, p. 74). Dessa forma, seus usuários precisam saber utilizá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação. Em razão disso, umas das tarefas da escola é “propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas” (BRASIL, 2002, p. 74), e isso será feito ao se fornecer condições que insiram o aluno em situações reais de aprendizagem, propondo práticas de produção escrita e oral, com variados gêneros.

Quanto à competência textual, os PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002), orientam que relacionado à essa competência é preciso está claro a ideia de texto como unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua, em uma determinada situação de interação, vista como unidade de ensino, tanto na atividade de leitura quanto de produção. O documento também afirma que “quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 2002, p. 77). Assim, enfatiza que é mais vantajoso abandonar o tradicional esquema das tipologias textuais para adotar a ideia de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros textuais, ficcionais e não ficcionais, que circulam na sociedade, os da literatura, do jornalismo, das ciências entre outros.

O documento aborda que, quanto à prática de produção textual, é preciso fazer com o que o aluno tenha clareza sobre as condições de produção, como o que tem a dizer sobre o tema proposto, para quem o texto se dirige; que mobilize recursos ligados às competências interativas e gramaticais, como “utilizar relações várias, de acordo com seu projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência”; e de acordo com as possibilidades de cada gênero empregar alguns mecanismos, como mecanismos de coesão referencial, convenções para citação do discurso alheio (BRASIL, 2002, p. 80-82).

Portanto, vemos que nos PCN + Ensino Médio, assim como PCNs retratados anteriormente, há uma busca de um novo olhar para o ensino de língua portuguesa e de produção textual, com abordagem do texto como unidade central no ensino, e o ensino dos gêneros como indissociáveis. Tais documentos são fundamentais para nosso ensino e suas indicações refletem em outros documentos como a BNCC, a qual nos deteremos agora.

O documento nacional mais recente que hoje regulamenta o ensino na educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo. Planejada em meio às polêmicas como o fato de muitos indivíduos convidados para seu planejamento não serem da educação básica e sim da educação superior e do ensino privado, ou o fato de impor aulas mais tecnológicas sem que a maioria das escolas públicas do país ainda não terem suportes para isso, o que poderia ser uma vantagem para o setor privado, a BNCC, foi publicada em dois volumes. O primeiro volume, voltado para o ensino fundamental, publicado em 2017 e o segundo, para o ensino médio, publicado em 2018. Nessa segunda publicação que nos deteremos um pouco, já que estamos pesquisando sobre produção de textos escritos e ensino de gêneros no ensino médio. As diretrizes voltadas para o ensino de língua portuguesa na BNCC do Ensino Médio são resultantes da reforma no ensino médio efetivada com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu alterações na LDB nº 9.394/1996.

A BNCC é estruturada por competências e habilidades, propondo dez competências gerais destinadas para todas as etapas da educação básica. Na BNCC do ensino médio, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também propõe a construção de itinerários formativos ligados a essas áreas, buscando flexibilizar a organização curricular para possibilitar opções de escolhas aos alunos. Ligadas a essas competências, são descritas habilidades para cada etapa e habilidades específicas de Língua Portuguesa. O componente de Língua Portuguesa, está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias e é um dos componentes obrigatórios, ao lado do de Matemática. Suas competências e habilidades envolvem as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

A BNCC do Ensino Médio busca aprofundar habilidades já desenvolvidas no ensino fundamental e desenvolver outras. Assim, pressupondo que estudantes já vêm do Ensino Fundamental dominando certos gêneros, o documento enfatiza que no

componente de Língua Portuguesa, cabe ao Ensino Médio:

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos [...]. (BRASIL, 2018, p. 490).

Quanto a esses objetivos, vemos a pretensão de um ensino numa perspectiva interativa que leve em consideração atividades de análise da língua em seu funcionamento, e que tenha uma visão analítica e crítica a respeito da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Observamos que a BNCC diferentemente dos outros documentos já destacados até aqui, traz a noção de textos multissemióticos (também denominados multimodais ou híbridos) que são textos que combinam diferentes linguagens e semioses, comum em ambientes digitais.

Nesse íterim, em consonância com os documentos norteadores anteriores, a BNCC do ensino médio também busca o ensino de textos escritos e orais por meios de gêneros, e destaca ainda o ensino dos multissemióticos. Ressalta que além da cultura do impresso, da escrita, que deve continuar no ensino, é necessário considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos entre outras nomenclaturas que buscam referir às novas ações sociais e de linguagem.

Como os gêneros circulam em diferentes esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 1997), o documento os organiza e organiza os conteúdos, com as competências e habilidades, em campos de atuação social que são: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação da vida pública. A título de exemplificação apontaremos três habilidades:

Quadro 13 – Exemplo de habilidades indicadas na BNCC

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de	1,3

concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	
(EM13LP18) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.	1,3

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018, p. 500, 512).

A primeira habilidade, habilidade (EM13LP13), está ligada à produção textual de modo geral e é recomendada para todos os campos de atuação social. Observamos que são recomendadas aos alunos práticas de planejamento, produção, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos escritos e multissemióticos, de modo que considere as condições de produção do texto, o local de circulação, ao gênero a que pertence, a variedade linguística apropriada e use apropriadamente aspectos de convenções da escrita, como ortografia, pontuação e concordância. Podemos considerar que, nessa habilidade, são indicadas práticas que mobilizem capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do texto multissemiótico (e gênero) que poderá ser trabalhado.

Já a segunda habilidade, habilidade (EM13LP18), pertence ao campo da vida pessoal e nela observamos recomendação para os alunos se apresentarem por meio de textos multimodais diversos e ferramentas digitais do seu cotidiano como *gifs* biográficos, ferramentas de *gif*, para falar sobre si diversamente, em diferentes situações e objetivos. A prática com *gifs* biográficos na escola, por exemplo, exige tanto do aluno, como do professor, conhecimento de informática, aptidões para utilizar recursos digitais como computador, *smartphones*, e *tablets* e as próprias ferramentas, softwares, aplicativos para criar os *gifs*. Assim, é necessário a disponibilidade desses recursos dentro da escola e fora dela, para os estudantes menos favorecidos

economicamente que ainda não possuem tais suportes. Caso contrário a atividade pode tornar-se excludente.

E a terceira habilidade, habilidade (EM13LP44), pertence ao campo jornalístico-midiático, e nela são recomendadas para os alunos práticas de análise, discussão, produção e socialização de gêneros jornalísticos-midiáticos, tais como documentário, artigo de opinião, resenha e outros típicos da cultura juvenil como *vlog* e *podcast* cultural. Essas práticas devem considerar temáticas de acontecimentos de interesse local e global e objetivam que o aluno experiencie papéis de repórter, analista, editorialista ou articulista, vlogueiro entre outros.

Tanto a primeira habilidade quanto a terceira estão ligadas a duas competências específicas. Competência específica 1, em que os alunos devem desenvolver uma “compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” e perceber os modos como elas se combinam em textos complexos e multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 483). E competência específica 3, em que os estudantes utilizem diferentes linguagens de forma autônoma, crítica, posicionada “assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 485). Já a segunda habilidade está relacionada apenas à competência específica 3, que acabamos de citar.

Diante do exposto, notamos que a prática de produção de textos intermediadas por gêneros textuais ganham espaço na BNCC e teoricamente, as práticas de linguagem alcançam mais possibilidades com os gêneros multissemióticos e o uso de ferramentas digitais. Todavia, ainda é cedo para se afirmar que as prescrições da cultura digital já seja um avanço, que de fato os alunos já podem alcançar essa nova realidade, dado que são as condições sociais da escola, do professor e dos alunos que irão definir a aplicação ou não dessas prescrições. O período pandêmico iniciado em 2020, em decorrência da Covid-19, revelou as diversas dificuldades tecnológicas que os membros das escolas públicas enfrentam, desde a falta de recursos tecnológicos e acesso à internet por parte da escola e dos alunos para realizarem as aulas remotamente, até a falta de conhecimentos básicos de informática dos professores para ministrarem as aulas pela internet.

A BNCC indica práticas de linguagem dialógicas, interativas e colaborativas por meio de gêneros e suportes digitais, mas para que isso de fato se realize é preciso

que seja garantido à escola, aos professores e aos alunos os recursos tecnológicos necessários e que os professores também disponham de formação continuada em relação ao uso dessas novas tecnologias educacionais.

2.2.2 Produzir textos escritos hoje na escola

Produzir textos escritos hoje na escola nos leva a pensar como era essa prática no passado, mas, mais ainda, nos leva a pensar como é essa prática no presente. No início deste capítulo afirmamos que o ensino da produção de textos escritos passou por diversas mudanças aos longos dos anos, mas que ainda hoje nas escolas esse ensino se detém ao ensino/aprendizagem de regras gramaticais, tipologias e redação. Sartori (2018) confirma esse pensamento, segundo ela, parece que o ensino de modelos, tipologias textuais tem diminuído em nossas práticas de produção, porém ainda fazemos muitas “redações” na escola, como no dizer de Geraldi (2011 [1984]), em que o texto é produzido apenas com a finalidade de o aluno ser corrigido.

Nesse contexto, ainda é bastante presente a ideia de que aquele aluno que se sobressai na redação são detentores de um “dom” para escrita, possuem aptidão, talento, enquanto os alunos que não se destacam ficam aquém, com a prerrogativa de que “nada há a fazer aos que não escrevem bem, porque a escola não pode trabalhar com uma aptidão que é própria do indivíduo, está nele ou não” (SARTORI, 2018, p.25).

Todavia, contrariando esse pensamento de escrita como um “dom”, é preciso pensarmos na concepção de escrita como “ação reflexiva”, como defende Sartori (2018), que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo do tempo. Pensar também a escrita, segundo a autora, como “trabalho intelectual” que aprendemos na escola. Por isso é de responsabilidade da escola ensinar a escrever, concebendo essa prática como um processo contínuo, que nem sempre é uma tarefa fácil, e não como mero produto. Em decorrência disso é preciso também sabermos que escrever é reescrever, como defende Fiad (2006), por isso devemos ensinar aos alunos a prática de escrita e reescrita.

Contribuindo para esse entendimento, Fiad (2006) nos apresenta algumas referências teóricas que nos levaram a concepção de escrita como um processo e uma delas nos faz entender a escrita como processo e trabalho. São estudos nomeados de Crítica Genética, que se apoiam em manuscritos literários, em teorias

linguísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin. Esses estudos, ao promoverem um conhecimento das práticas de escrita de um autor, e de sua forma de construir os seus textos, nos mostram também que a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem produziu, se constitui como um resultado de um projeto, de escolhas de negociações. Essa abordagem pode ser facilmente transposta para o contexto escolar, uma escrita planejada, intencionada. “Esses estudos reforçam as representações da escrita como trabalho que se conduz no tempo e também rejeitam qualquer sustentação às ideologias da inspiração e do dom” (FIAD, 2006, p. 13).

Fiad (2006) defende essa concepção de trabalho para a escrita, para a reescrita e para a linguagem, para a autora:

A linguagem é um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores. O contrário dessa concepção seria uma linguagem existente fora das situações de interação.

A apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação. O contrário disso seria uma linguagem pronta, que seria apenas repetida pelos sujeitos.

Cada interação é, por um lado, um momento novo de produção lingüística; mas, por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução”.

Nesse trabalho de reconstrução, o sujeito seleciona os recursos lingüísticos de que dispõe, a partir da situação de interação em que se encontra (FIAD, 2006, p. 26).

Dessa forma, o trabalho com a linguagem ocorre em todas as situações de interação verbal, seja na produção oral ou escrita. Talvez na escrita esse trabalho acontece mais conscientemente, conforme a autora, podemos pensar na escrita de um relatório por exemplo, o autor pode se preocupar com a seleção dos tópicos, na decisão sobre a sequência dos tópicos, no que vai centralizar ou deixar em segundo plano, em decorrência do objetivo de escrita, todos esses movimentos representam trabalho, que será mais consciente ou menos consciente, mais planejado ou menos planejado, dependendo dos conhecimentos linguísticos que esse autor possui.

Portanto, na escola precisamos explorar a escrita como processo e trabalho, pensando também na reescrita, ao invés de nos preocuparmos em fazer os alunos decorarem regras gramaticais, devemos nos preocupar em fazer os alunos refletirem sobre o que escreveram e no que podem escrever e reescrever, refletir sobre as escolhas linguísticas e também discursivas presentes em seus textos e quais podem

ser tomadas e para que precisam ser tomadas, com quais objetivos, que efeitos se pretende causar.

Por isso, para que se tenha um trabalho de escrita e reescrita é preciso ainda que haja na escola a concepção de avaliação textual que compreenda essa escrita como processo, e que de forma interativa, professor e aluno trabalhem para produção, revisão e reescrita do texto. Nesse sentido é que trataremos a seguir sobre as formas de avaliação da produção textual.

2.3 Formas de avaliação da produção textual

Assim como todo processo de ensino, o ensino de produção textual está relacionado à forma de avaliação desse ensino, por isso nessa sessão nos dedicamos a refletir sobre duas questões que são frequentes entre os professores de língua materna: como avaliar/corrigir os textos dos alunos? E o que avaliar/corrigir nos textos dos alunos? Em busca de tais respostas recorreremos a concepção de avaliação de Antunes (2009) e as formas de avaliação da produção textual apontadas por Serafini (2000) e Ruiz (2018).

Primeiramente, é preciso entendermos que a avaliação no ensino de língua está ligada a concepção de língua que se tem na escola, como afirma Antunes (2009, p. 218, grifos da autora):

Ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto de ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram.

Desse modo, a avaliação de textos escritos é concebida conforme a percepção de língua que o professor tem na escola, essa percepção vai refletir na forma como o professor vai avaliar, analisar e intervir na produção textual do aluno. Se o professor concebe a língua apenas como estrutura, como código de comunicação, é comum que veja o texto do aluno apenas como produto e avalie questões apenas ligadas as regras gramaticais, dificilmente dando a oportunidade para que o aluno tire dúvidas,

reescreva seu texto e seja novamente avaliado, constituindo, assim, uma avaliação vertical, monológica.

Por outro lado, se o professor enxerga a língua/linguagem como um processo de interação e/ou como trabalho, com certeza não se deterá em avaliar apenas questões da superfície textual. Os aspectos de construção de sentidos, da profundidade textual, serão mais importantes e as práticas de revisão entre professor e aluno, de reescrita serão consideradas, constituindo, portanto, uma avaliação mais horizontal, interativa, dialógica. Tais concepções conseguimos visualizar nas formas de correção textual que Serafini (2000) e Ruiz (2018) nos apontam.

Conforme Serafini (2000), há três formas de correção de produção textual que os professores de língua costumam utilizar, a correção indicativa, a resolutiva e a classificatória. Ruiz (2018), inspirada no estudo da primeira autora, aponta além dessas três formas de correção uma quarta forma, a correção textual-interativa. São sobre essas formas de correção que nos dedicaremos a seguir.

2.3.1 Correção indicativa

A primeira forma de correção apresentada por Serafini (2000) é a indicativa, ela “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros” (SERAFINI, 2000, p. 115). Nessa forma de correção, o professor geralmente se limita a indicar erros, sem muito acrescentar, não contribuindo assim para que o aluno de fato construa um bom texto. Engloba-se nesse tipo de interferência a indicação de problemas ligados à pontuação, concordância, regência, ortografia, etc., ou seja, problemas relacionados, em sua grande maioria, apenas à microestrutura do texto.

Conforme Ruiz (2018), a correção indicativa é predominante nas correções realizadas por professores, que pode apresentar-se tanto na margem do texto do aluno, como no próprio corpo da produção. Desse modo, para autora os docentes, utilizam algumas estratégias para indicar os problemas existentes no corpo do texto. Assim, em alguns casos, o docente circunda ou sublinha a palavra que ocorre algum problema, por exemplo, para apontar um erro de concordância: Elas gosta de bolo; indicar um erro de ortografia: A caçha; indicar um erro de acentuação: a minha familia; o professor as vezes também põe um X ou traço para apontar problemas de

pontuação, como por exemplo, colocar vírgula entre sujeito e predicado: João, comprou o lanche.

Segundo a autora, há casos também em que o professor utiliza a margem do texto do aluno para realizar alguma intervenção indicativa. Por exemplo, colocar um X na direção da linha onde está o problema. Ademais, pode realizar essa indicação por meio de asteriscos, linhas verticais paralelas, chaves ou colchetes entre outras sinalizações.

Desse modo, notamos que a correção indicativa resume-se em apenas apontar por meio de sinalizações na margem ou no corpo do texto do aluno algum problema identificado. Isso nos leva a refletir que o docente, fazendo uso apenas desse tipo de correção, não agrega em quase nada na produção escrita do aluno, já que este ao receber o texto “corrigido”, sem maiores esclarecimentos, muitas vezes nem compreende bem as indicações que estão ali presentes. Passemos, agora, à segunda forma de correção, denominada correção resolutiva.

2.3.2 Correção resolutiva

A segunda forma de correção, é a correção resolutiva que conforme Serafini (2000, p. 113), “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros”. Nesse modo de correção, o docente se presta a um trabalho que exige tempo e empenho, em que deve analisar minuciosamente a produção do aluno, separando o que pode ser considerado aceitável no texto. Também busca interpretar as intenções do aluno ao dizer determinada coisa, para em seguida poder realizar uma reescrita, que em sua opinião, seria mais adequada.

Para Ruiz (2018), esse modo de correção é uma forma de o professor tentar assumir, pelo aluno, a reformulação do texto. Dessa maneira, nesse quadro, são comuns operações linguísticas como a substituição, adição, supressão e deslocamento. Para a estudiosa, as correções resolutivas sejam acompanhadas de indicação ou não, normalmente são inseridas mais no corpo do texto do que na margem.

Quando a correção resolutiva é realizada no corpo do texto, a autora supracitada destaca que ela pode ser inserida como estratégia de adição, em que o professor acrescenta palavras ou comentários no espaço interlinear acima da linha em que ocorre o problema. Também pode ocorrer como estratégia de substituição,

em que o modo substitutivo é reescrito no espaço interlinear acima da linha em que ocorre o problema. Há ainda a forma estratégica de deslocamento, em que o professor reescreve a forma problemática em outro local do texto, informando onde o item a ser descolado. E por último, pode ocorrer como estratégia de supressão, em que o professor risca a forma problemática indicando que essa deve ser eliminada do texto.

Excepcionalmente, a correção resolutive também pode acontecer na margem do texto, em que o docente redige o elemento alternativo na direção da linha em que acontece o erro. Ademais, pode ocorrer a estratégia resolutive “pós-texto” em que Ruiz (2018, p. 44) diz que “o professor escreve, no pós-texto”, a forma alternativa à forma problemática”.

Portanto, de acordo com Ruiz (2018), a maioria das correções resolutivas encontram-se no corpo do texto, são muito pouco as resoluções presentes na margem e no “pós-texto”. Também, vale destacar que essa forma de resolução, em sua maioria, apresenta indicações, como forma de reforço, apontando para a aluno o que deve ser modificado em seu texto. Assim, é possível concluir que as correções indicativas também postulam sobre as quatro operações de reformulação textual destacadas anteriormente, a adição, substituição, deslocamento e supressão, o que nos leva a crer, conforme a autora, que ao realizar indicações dos problemas para o discente, o professor está somente apontando as partes que devem ser modificadas, ou seja, o que precisa ser substituído, retirado, acrescentado ou deslocado.

Passemos a seguir, a terceira forma de correção textual, a correção classificatória.

2.3.3 Correção classificatória

A terceira forma de correção apresentada por Serafini (2000) e ratificada por Ruiz (2018), é a correção classificatória, que segundo a primeira autora:

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro (SERAFINI, 2000, p. 45).

Nesse tipo de intervenção, num trecho como: As loja fecharam, o docente sublinha a forma nominal e ao lado escreve o código CN, indicando para o aluno que o problema é de concordância nominal. Desse modo, o docente dispõe de um conjunto

de códigos, normalmente escritos com letras iniciais ou abreviaturas que representam o problema. Esses símbolos só fazem sentido na avaliação, é claro, se já forem conhecidos pelo aluno.

Vale destacar que a correção indicativa pode associar-se com a correção classificatória, servindo como uma forma de reforço altamente importante na relação interlocutiva entre professor e aluno. Sustentando-nos em Ruiz (2018, p. 46-47), e fazendo algumas adaptações, apresentamos a seguir um quadro com símbolos metalinguísticos que podem ser aplicados na correção classificatória.

Quadro 14 – Símbolos metalinguísticos da correção classificatória

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	SÍMBOLO	SIGNIFICADO
A	Acentuação	CV	Concordância verbal
Amb	Ambiguidade	DG	Desvio gramatical
D	Dubiedade	Cr	Crase
Coes	Coesão	DL	Desenho da letra
Coer	Coerência	TL	Traçado da letra
?	Confuso	DD	Discurso direto
CP/ColPron	Colocação Pronominal	DI	Discurso indireto
CN	Concordância nominal	DS	Divisão silábica
C	Concordância	EI	Erro de informação
EF	Estrutura da frase	Pfç	Paragrafação
Fr	Frase mal construída	X	Ponto final
FN	Foco narrativo	P	Pontuação
FV	Forma verbal	Prep	Preposição
G	Grafia	Pron	Pronome
IL	Impropriedade lexical	Red/Rd	Redundância
IV	Impropriedade Vocabular	Reg/ Rg	Regência
Voc	Vocabulário	R/Rep/Rp	Repetição
Ma	Maiúscula	S/ Seq	Sequenciação
Mi	Minúscula	TV	Tempo verbal
LO	Linguagem oral	x	Vírgula
O	Ortografia	X	Ponto Final

Fonte: Adaptado de Ruiz (2018)

É importante salientar, conforme a autora supracitada, que em alguns casos, as classificações se mostram de fato clara e objetivas, mas em outros, não. Isto é, há situações em que os símbolos classificatórios inseridos pelo professor não são compreendidos pelo aluno, levando-o a não entender a intervenção que o professor propõe com esse tipo de correção.

Veremos a seguir a quarta forma de correção, denominada correção textual-interativa.

2.3.4 Correção textual-interativa

Além dos três modos de correção propostos por Serafini (2000), há ainda um outro modo chamado de correção textual-interativa proposto por Ruiz (2018, p.47), que segundo ela, refere-se aos comentários que se concretizam em forma de “bilhetes”:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se, na forma de pequenos “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Esse modo de correção por meio de bilhete tem dois objetivos básicos: o primeiro, discutir sobre a tarefa de revisão pelo aluno, isto é, sobre os problemas encontrados no texto; e o segundo, discorrer, metadiscursivamente, sobre a própria ação de correção pelo professor.

O emprego de bilhetes é justificado pela inviabilidade de se abordar certos pontos relativos à atividade de escrita pelos demais modos de correção. Desse modo, se a resolução ou indicação no corpo do texto, assim como a indicação e classificação na margem, não serem suficientes para a condução do aluno no processo de revisão e reescrita de seu texto, o professor pode recorrer a essa forma de correção por bilhetes. Essa mediação comumente ocorre no “pós-texto”, ou seja, no espaço em branco da folha de papel, que não é nem entre o corpo, nem na margem do texto, mas que sobra após o término da escrita do aluno.

Conforme Ruiz (2018), o bilhete ao ser feito após o texto escrito do aluno, reflete uma forma de interlocução, onde há a troca de turnos, há o turno do aluno-produtor, o turno do professor-corretor e o turno aluno-revisor, sempre dinamizando, promovendo uma interação entres esses interlocutores. É importante destacar que o professor faz uso dessa ferramenta não só para retratar sobre os aspectos da estruturação do texto, mas também retratar sobre o empenho do aluno com sua produção e revisão textual.

Assim, nesse fimco de avaliação do empenho do discente, a correção textual-interativa, segundo Ruiz (2018), ocorre em sua grande maioria, como forma de incentivo do trabalho de reescrita do aluno. Desse modo, os bilhetes servem para

elogiar, incentivar, reforçar de forma positiva a revisão realizada, isso revela uma certa afetividade na relação entre professor e aluno. Sobretudo, conforme a autora, essa forma de mediação manifesta-se como a expressão máxima da *dialogia* defendida por Bakhtin (1997), estabelece um verdadeiro movimento dialógico, interativo, altamente produtivo, no trabalho de produção textual.

No entanto, há ocasiões em que os bilhetes são colocados de maneira negativa pelo professor, como forma de criticar, taxar o desempenho do aluno, cobrando duramente aquilo que aluno deixou de fazer ou que era esperado (pelo professor) que ele fizesse. Esse modo de correção, segundo a autora supracitada, pode não assumir a verdadeira função da correção textual-interativa, que é a de motivar, ajudar o aluno na reflexão e produção de sua escrita.

É crucial enfatizar, que mais do que incentivar ou cobrar o aluno, a correção por bilhetes é uma tentativa de ir além dos outros modos avaliativos tradicionais. Nas palavras de Ruiz (2018, p. 52):

A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo.

Como visto, o professor ao utilizar a correção textual-interativa, por bilhetes, busca analisar não só a forma de dizer do aluno, mas também o que é dito por esse aluno. Isto é, com esse modo de intervenção, o professor tem a possibilidade de dedicar-se não só às questões ligadas mais à superfície textual, de nível gramatical, como ortografia, acentuação, concordância, etc., mas também se ater aos elementos da camada mais profunda do texto, de ordem discursiva, pragmática, que são fundamentais para construção dos sentidos pretendidos.

Portanto, no ensino de produção textual, não basta corrigir apontando erros ou reescrevendo pelo aluno, a correção do professor precisa fazer com que o próprio aluno tenha a capacidade de rever e reescrever o seu texto, que o possibilite ser também avaliador de seu próprio texto.

2.3.5 Revisão e reescrita de textos: a vez do aluno

No ensino de produção textual, na etapa de correção, inicialmente, o professor, ao corrigir um texto de um aluno, tem (deve ter) como propósito proporcionar a este

uma reflexão sobre sua própria escrita. Dessa forma, é esperado pelo professor, após a sua correção, que aluno reveja seu texto e desenvolva uma reescrita, levando em conta as intervenções feitas, seja elas por meio de indicações, resoluções, classificações, bilhetes, entre outras formas de correções.

Ao analisar o processo de revisão e reescrita de textos de alunos após terem sido intermediados pelos diferentes tipos de correções, Ruiz (2018) nos traz algumas pontuações. Em primeiro lugar, a autora reflete sobre as revisões e reescritas realizadas com base na correção resolutiva. Conforme a autora, quando o estudante toma por base esse tipo de correção, a sua reescrita se dá de modo que todas alterações feitas pelo professor são levadas em conta. O aluno se comportando como um “soldado” busca refazer seu texto cumprindo rigorosamente todas as “resoluções” apontadas pelo docente, as incorpora fielmente. Porém, a estudiosa reitera que, excepcionalmente, pode haver casos em que o aluno não siga fielmente as alterações propostas pelo professor, excepcionalmente, como já tido. Além do mais, também é raro o aluno por conta própria corrigir algo que não foi apontado pelo professor.

Correções nestes moldes nos faz entender que o professor está mais interessado em dar uma solução para o estudante do que fazer com que o próprio aluno pense numa possível solução. Porém, defendemos que é muito mais importante no trabalho de produção textual, o professor proporcionar uma atividade epilinguística⁹, como defende Geraldi (2013), que provoque o aluno a refletir sobre seu próprio texto, sobre a possíveis soluções que podem ser criadas para determinados problemas.

A correção resolutiva, conforme Ruiz (2018), poupa o aluno dessa atividade de reflexão, com ela o trabalho deste se resume à uma tarefa de cópia, que mecanicamente só reproduz a solução dada pelo professor. Nessas condições, o estudante não se concentra na natureza linguística-discursiva de seus “erros” ou problemas, o que o impossibilita de analisar como evitá-los em uma próxima produção.

De acordo com autora, a atividade de revisão - e, conseqüentemente de escrita - nesse tipo de correção, pode ser tida como uma atividade monopolizada, visto que o professor acaba transparecendo que essa atividade de revisar o texto é unicamente

⁹ Para Geraldi (2013), a atividade epilinguística faz parte da análise linguística e tem o objetivo de refletir sobre a linguagem, ou seja, sobre o uso de recursos expressivos em função de alguma atividade linguística em que se esteja engajado.

sua, não do aluno. Este, em decorrência disso, acaba não se vendo como responsável pela leitura de seu texto na busca de encontrar e solucionar possíveis problemas, uma vez que isso geralmente é feito somente pelo professor. Com isso, segundo a estudiosa, o estudante não se sentirá motivado e capaz de analisar a natureza linguística desses problemas, nem mesmo comparar a sua versão com a do professor, com o fito de descobrir o porquê de tal modificações e dessa forma aprender o processo da reescrita.

Em suma, Ruiz (2018) nos leva entender que os estudantes que experienciam esse tipo de correção provavelmente não terão um bom desempenho ao longo do ano letivo, visto que não foram conscientizados da pluralidade de formas linguísticas que a língua apresenta e não terem aprendido estratégias de autocorreção que lhe assegurem um melhor desempenho em produções futuras. Por esse motivo, muitos alunos que passam por essa correção na educação básica, saem de lá sem compreender que um texto não é algo acabado, que sempre é possível modificá-lo, melhorá-lo pelo seu autor, acrescentá-lo por outros. Como enfatiza a autora, alunos nesse perfil sofrerão “sérios bloqueios em relação à própria escrita” (RUIZ, 2018, p. 62).

Em segundo lugar, Ruiz (2018) nos apresenta uma discussão sobre as revisões e reescritas textuais dos alunos após terem sido intermediadas por correção indicativa. De acordo com a autora, ao contrário das reescritas pós-correções resolutivas, que apresentam fielmente todas as alterações solicitadas pelo professor, as pós-indicativas comumente não apresentam modificações quanto aos problemas indicados. Segundo Ruiz (2018, p. 62), isso geralmente ocorre por três motivos:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão [...];
- ou aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação).

Referente ao segundo motivo, quanto a dificuldade do aluno em encontrar uma solução para um problema superficialmente indicado pelo professor, a autora nos traz um exemplo de um texto em que o termo (imenças) foi apenas circundado pelo professor, e na reescrita do aluno, ele substituiu o termo (imenças) por (inumeras). Isso ocorreu ao passo que o aluno não entendeu que seria uma indicação de um problema ortográfico, o que nos aponta que a indicação foi vaga. Este exemplo nos

mostra que quando o aluno não compreende o porquê de determinado problema vagamente indicado (nesse caso uma palavra destacada), ele termina fazendo hipóteses sobre o problema, procurando uma outra solução que não seria a conveniente para a correção do professor. Talvez se apenas o (ç) fosse circundado, de forma mais pontual, o aluno pudesse aludir qual realmente seria o problema, e, por conseguinte, buscar, com ajuda de um dicionário, por exemplo, reescrever a palavra corretamente, (*imensas*) com (s).

O aluno também pode deixar de alterar o seu texto, quando a indicação corrigida pelo professor pode não lhe fazer sentido, quando nada adiciona. Por exemplo, quando na lateral de um parágrafo de um aluno, o professor assinala a expressão: (*sem lógica*) ou (*sem sentido*), sem nenhuma pista adicional. Sem uma referência mais acentuada, será muito complicado para o aluno compreender o que exatamente está *sem lógica* ou *sem sentido* no seu texto, qual o ponto que não ficou claro aos olhos do professor. Isso pode resultar numa não reescrita do aluno, já que ficou sem alternativas para isso.

De acordo com Serafini (2000), a correção indicativa não é uma forma de intervenção adequada quando vem pura e simples, visto que na maioria das vezes se torna ambígua. Segundo a autora, se o problema não vem apontado com precisão, essa forma de correção não conduz o aluno à solução de seus problemas. Dessa forma, esse tipo de correção só pode ter uma melhor funcionalidade se vier com indicações mais precisas, mais esclarecidas, servindo mais de reforço para os outros tipos de correção.

Em terceiro lugar, Ruiz (2018) pontua sobre às revisões e reescritas textuais de alunos após correção do tipo classificatória. Conforme a estudiosa, um aluno pode reescrever o seu texto sem solucionar o problema, ou deixar de modificá-lo, por falta de compreensão do que o professor quer apontar, semelhantemente como ocorre com a correção indicativa. Isto é, nas palavras da autora, “diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor” (RUIZ, 2018, p. 66).

Isso pode acontecer por exemplo, quando um professor insere o símbolo (C) ao lado de um parágrafo que há um problema de concordância e como resultado o aluno não compreende quais termos deve concordar. Provavelmente, a compreensão

facilitaria se a classificação fosse acompanhada de outro tipo de correção, como a indicativa, por exemplo, demarcando mais pontualmente onde há o problema.

E em quarto lugar, Ruiz (2018) nos traz algumas observações quanto às revisões e reescritas pós-bilhetes textuais-interativos. Conforme a autora, ao se comparar esta forma de correção com as demais supracitadas, podemos notar uma clara diferença entre elas. Pois se frente às correções resolutivas o aluno só obedece, só copia e, frente às indicativas e classificatórias ele pode sentir-se confuso e recusar-se a alterar o seu texto, com as correções textuais-interativas, via bilhetes, o aluno aponta por meio de seu texto uma notável atitude responsiva à intervenção do professor. Ou seja, nesse tipo de correção é convencional que o aluno reaja com resposta, principalmente, quando se trata da primeira versão de seu texto.

No entanto, eventualmente, pode ocorrer a não resposta, a não reescrita do aluno após esse tipo de intervenção. Essa situação pode ocorrer por três razões, conforme Ruiz (2018). Primeiro, quando a intervenção do professor já foi realizada após uma reescrita do aluno, e este se vê no direito de dar o texto por acabado. Segundo, quando a intervenção não se coloca de forma mais impositiva, e o aluno não dá tanto crédito ao que foi colocado. E terceiro, quando o professor solicita ao aluno uma retextualização mais trabalhosa, com alterações mais complexas, que não estão relacionadas apenas à superfície linguística do texto, mas à sua camada mais profunda, que demandam por exemplo, reformular todo um parágrafo, acrescentar outros para defesa de ideias, interliga-los e nesse contexto, o aluno não demonstra disposição para enfrentar o desafio.

Diante do exposto, podemos constatar que existe ao menos duas categorias de correção textual-interativa: uma que destaca os problemas relacionados à superfície do texto e a outra que destaca os problemas mais profundos, mais complexos do texto. Ademais, ao analisarmos esses processos de revisão e reescrita dos alunos diante dessas quatro formas de correção, baseados em Ruiz (2018), podemos inferir que essas intervenções podem ser configuradas como monológicas ou dialógicas. É o que destacaremos com mais afinco a seguir.

2.3.6 Correções monológicas e correções dialógicas

Como observamos anteriormente, a correção do tipo resolutiva ocorre de modo que oferece ao aluno uma solução pronta para os problemas de seu texto, em

consequência, comumente ele só copia, sem hesitar, o que foi inserido pelo professor. Porém, dessa maneira, não há, realmente, uma reescrita do texto, o aluno não o reorganiza, não o reelabora, portanto, não existe, de fato, um trabalho de revisão, de reescrita. De outro modo, com a correção indicativa, classificatória ou textual-interativa, o aluno é induzido a fazer uma revisão analítica de sua produção, porém, nem sempre realiza alterações sugeridas pelo professor, justamente porque está passando pelo processo de revisão, e nesse processo podem encontrar alguns percalços, como já destacado, visto que ele precisa buscar soluções para seus problemas textuais.

Isso nos mostra, com base em Ruiz (2018), que na correção resolutiva somente o professor reflete acerca do texto, porém nas demais formas de correção, os dois sujeitos, professor e aluno, realizam atividade de reflexão, de revisão, de análise textual. Conforme a autora, isto ocorre porque entra em ação um fator crucial nesse processo: a própria linguagem. Enquanto naquela há só uma linguagem em ação, nas demais há duas linguagens em questão:

Na resolutiva, há só uma linguagem em jogo: a linguagem do texto sob análise; na indicativa, na classificatória e na textual-interativa, duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e uma outra, a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem da intervenção (a correção da redação pelo professor) (RUIZ, 2018, p. 78).

Quanto a isso, podemos depreender que tendo apenas uma linguagem em questão na correção resolutiva, o professor assume uma posição de alterar diretamente ou modo de dizer ou o próprio dizer do aluno. Isto é, a atitude corretiva do professor ocorre de uma forma que ele apenas adiciona ou suprime elementos do texto de origem, sem precisar realizar um comentário explicativo, metalinguístico. Já as correções indicativa, classificatória e textual-interativa, por não se colocarem como impositivas do dizer do aluno, mas requisitarem dele uma reflexão sob seu próprio dizer, sua própria linguagem, elas se colocam num diferente nível: nível da metalinguagem, que toma o texto do aluno como referencial. Ou seja, se utilizam de uma linguagem diferenciada (interventiva do professor), para falar da própria linguagem, a do aluno.

Dessa forma, conforme Ruiz (2018), umas das principais diferenças entre a correção resolutiva e as outras três correções é adoção ou não de metalinguagem na intervenção do professor. Assim, na correção indicativa mesmo que não necessite de

um código metalinguístico mais elaborado, como na classificatória, nela se utiliza a metalinguagem. O que difere é que em vez de o professor por um signo verbal mais específico, como *O*, significando problema de *Ortografia*, ele apresenta um signo verbal menos preciso, por exemplo, uma sublinha indicando algo como *erro nessa palavra* ou *essa pontuação está correta?*

Já na correção classificatória, como já antecipado, dispõe-se de código metalinguístico próprio, para retratar da própria linguagem e que já seja previamente conhecido do aluno. Dessa forma, o professor necessita manejar adequadamente esse código no momento de correção de modo que não cause confusão na interpretação do aluno. Ademais, ter atitude de recorrer à escrita “por bilhete” quando o código metalinguístico não for o suficiente para esclarecer sobre o problema em questão. E na correção textual-interativa, a metalinguagem é constitutiva, uma vez o professor por meio da linguagem escrita, realiza comentários em forma de “bilhetes” em relação à linguagem empregada no texto do aluno.

Essa existência ou não de metalinguagem nas correções, nos permite encontrar uma outra distinção importantíssima entre elas, o *dialogismo* (no viés bakhtiniano) ou *monologismo* presentes nessas correções (RUIZ, 2018). Bakhtin (1997), compreendendo que o “diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma mais clássica da comunicação verbal”, defende o *enunciado* (ou o *texto* ou *discurso*) como a unidade da comunicação verbal, em que as fronteiras são estabelecidas pela alternância dos sujeitos falantes, seus interlocutores (parceiros do diálogo) tanto na modalidade da língua oral como escrita. Isso faz com que o autor defenda que o “enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 308), visto que antes de seu início e depois de seu fim, o que o delimita são os enunciados-respostas dos outros. Por isso, para o autor, a ideia de *acabamento* do enunciado assume relevância, acabamento no sentido que todo enunciado se inicia a partir de um e se finaliza provocando outro, assim, conforme o autor, o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de gerar resposta, *réplica*, que é inerente ao seu *todo*. Portanto, todo enunciado – e aqui nos é interessante dizer todo texto - é dialógico e suscita uma reação, uma *atitude responsiva* do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p. 298).

Todavia, essa possibilidade de réplica concedida pelo acabamento do enunciado pode se dá modo diferente nos textos. Apesar de todo texto ser dialógico por natureza, “existem diferentes graus da presença do *outro* nos discursos possíveis

(RUIZ, 2018, p. 79). Existindo o dialogismo de forma menos acentuada ou mais acentuada em cada texto, os discursos podem se caracterizar por *processos dialógicos* (com a presença de mais de uma voz ou várias vozes) ou por *processos monológicos* (uma só voz em destaque).

Trazendo esses conceitos para essa discussão das formas de correções textuais, com base em Ruiz (2018), podemos compreender que, embora toda intervenção docente seja por regra dialógica, as correções podem se mostrar como *dialógicas* ou *monológicas*. Dessa forma, pode-se entender que a correção resolutive se caracteriza como *monológica*, já que o professor, ao alterar diretamente o texto, anula a voz do *outro* - do aluno - este não tem direito de réplica, de resposta, apenas reescreve o discurso daquele.

Em contraste, as correções indicativa, classificatória e textual-interativa, caracterizam-se como *dialógicas*, pois o professor, utilizando-se de uma metalinguagem, icônica ou verbal, requisita a interpretação do outro – do aluno. Requisita uma *atitude responsiva* do aluno, na qual ele revise, reflita, questione sobre o que foi enunciado pelo professor e reescreva seu texto a partir disso. Portanto, há alternância discursiva entre professor e aluno.

Desse modo, essa intervenção dialógica do professor é de suma importância para que o aluno reconheça a natureza inconclusa do texto e reconheça também que a atividade de revisão e reflexão sobre o seu próprio dizer é o que oportuniza a transformação, a melhora de sua produção textual. Por outro lado, isso não quer dizer que a correção resolutive deva ser descartada totalmente, ela também pode ser um recurso importante para o trabalho de análise linguística conforme Ruiz (2018), desde que seja realizada principalmente por meio discussões orais coletivas sobre problemas textuais mais gerais. Também é favorável, em casos extremos, quando o aluno não consegue realizar a revisão e a refacção sozinho, precisando assim de um auxílio mais pontual, mais direto do professor.

Um outro ponto lembrado por Ruiz (2018) e que consideramos importante ressaltar, é o nível de complexidade das formas de correções. A correção resolutive se mostra mais simples, mais fácil – tanto para o professor, quanto para o aluno – do que a indicativa, classificatória e textual-interativa. Isso ocorre porque é muito mais simples para o professor dizer ao aluno qual a solução para o problema de seu texto, do que por exemplo, estabelecer um diálogo sobre o problema em questão; como

também é mais fácil para o aluno ter soluções prontas, que não demandam maior reflexão. A reescrita acontece “mais rápida”, digamos assim.

Em contrapartida, é bem mais complexo para o professor intervir com indicações, elaborar e utilizar símbolos classificatórios ou dialogar por meio comentários “via bilhetes” (com explicações, sugestões, reflexões) de modo que o aluno tenha que revisar e refletir sobre seu próprio texto, como também essas tarefas de revisão, interpretação das sugestões do professor, reflexão sobre o texto, para o aluno se mostram dificultosas, já que demanda mais de seu esforço. Portanto, intervenções desse tipo são mais dificultosas, pois são mais processuais, demandam de mais conhecimento, dedicação e tempo por parte de professor e aluno, sendo pois menos usais.

Contudo, intervenções como essas, embora mais complexas, são extremamente necessárias. Não é apenas por meio da correção resolutiva que as produções textuais dos alunos serão melhoradas. É preciso que o professor opte por correções que conduzam de fato o aluno refletir sobre sua prática de escrita, motivá-lo a desempenhar atividade de revisão e reescrita textual, e isso se concretizará principalmente por meio da correção textual-interativa (podendo também ser intercalada com as demais correções), intervenção essa fundamentalmente dialógica.

É importante deixar claro aqui que somos conscientes que a opção de um ou outro tipo de correção por parte do professor não está ligada apenas ao seu querer, mas uma série de questões que circunda a sua prática. Por exemplo, existem professores que só utilizam uma forma de correção (como a resolutiva, mais tradicional) porque desconhecem outras formas de correções mais eficazes, é uma questão de formação mesmo e; há também professores que conhecem formas de correções mais proveitosas (mais processuais), no entanto, não optam por elas, visto que suas condições de trabalho, com quantidade alta de turmas, de alunos, e portanto, de tarefas (comum das escolas públicas de nosso país) fazem com que eles não desenvolvam intervenções de produção textual que demandam mais tempo.

Todavia, com base no que vimos a partir dos estudos de Serafini (2000) e principalmente em Ruiz (2018), respondendo a duas questões apresentadas inicialmente, como avaliar/corrigir os textos dos alunos? E o que avaliar no texto dos alunos? Afirmamos que é preciso avaliarmos os textos dos alunos de forma mais interativa, interlocutiva, proporcionando a prática de revisão e reescrita, que é crucial para o desenvolvimento da escrita. E que é preciso avaliarmos no texto do aluno a

totalidade do texto, o seu conjunto, não só elementos da superfície textual (pontuação, acentuação, concordância), como também elementos da profundidade do texto (discursivos, pragmáticos). Por isso é que apresentaremos a seguir a SD, o modelo didático do gênero e a lista de constatações/controle, como ferramentas possíveis para a realização dessas práticas de avaliação e reescrita interativas, as quais podem proporcionar uma avaliação global do texto.

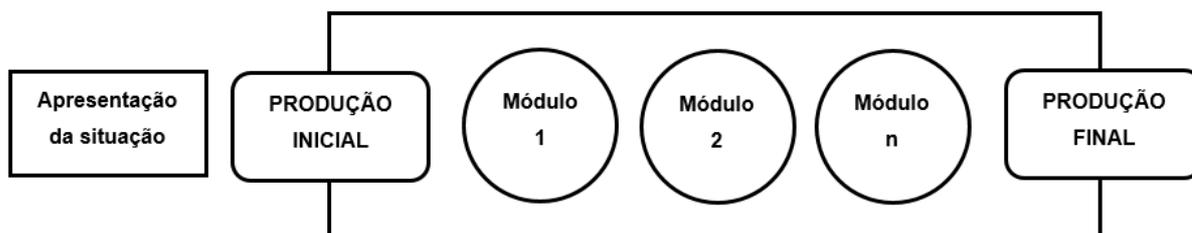
3 FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA

Neste capítulo, apresentaremos três ferramentas importantes para o ensino da escrita e reescrita interativa do gênero artigo de opinião, as quais ajudam a desenvolver um ensino modular, sequenciado e interativo em torno do gênero trabalhado, visto que consideramos a produção de texto como uma atividade processual. Primeiramente, na seção 3.1, apresentaremos a Sequência Didática, que é uma ferramenta que possibilita a organização das atividades escolares em torno de um gênero textual, de forma modular, sistemática. Em segundo lugar, na seção 3.2, apresentaremos o modelo didático do gênero, instrumento que possibilita identificar e selecionar os elementos ensináveis do gênero a ser trabalhado. E em terceiro lugar, na seção 3.3, apresentaremos a lista de constatações/controle, que é uma ferramenta de avaliação, em que o professor pode dialogar com o aluno a respeito do gênero e do texto que está sendo produzido, de forma oral ou escrita. Ela objetiva sintetizar de forma explícita as atividades realizadas durante a sequência didática, os conhecimentos adquiridos sobre o gênero trabalhado.

3.1 A sequência didática

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, de preferência aquele com o qual o aluno ainda não tem domínio. Constitui-se como estratégia de apropriação e reflexão de/sobre um determinado gênero. A SD tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, possibilitando escrever ou falar com mais propriedade e adequação numa determinada situação de interação. De acordo com os autores, a estrutura de base de uma SD pode ser representada da seguinte maneira:

Figura 1– Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

A primeira etapa da SD corresponde a *apresentação da situação* em que se informa detalhadamente a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar, isto é, qual gênero será trabalhado e produzido e quais conteúdos serão abordados. Essa é uma etapa crucial uma vez que servirá de base para a primeira produção dos alunos. Organiza-se em duas dimensões: A primeira dimensão corresponde à apresentação de uma situação de comunicação bem definida, levando em conta algumas questões como: qual o gênero será abordado ou produzido? Qual sua modalidade? Para que e para quem será produzido? De que forma será produzido? Se vai ser em áudio, vídeo, TV, papel, jornal, em sala de aula. Já a segunda dimensão, diz respeito à preparação dos conteúdos a serem desenvolvidos. Sobre o que será discutido, do que falarão ou escreverão, se exigirá alguma pesquisa fora da escola.

Nessa primeira fase, é importante que sejam apresentados exemplares do gênero a ser realizado, e textos diversificados sobre a temática. Podem-se fazer leituras, apresentações, discussões de textos escritos ou em vídeo, aspectos da estruturação do gênero também devem ser apresentados nesse primeiro momento.

A segunda etapa da SD corresponde à *primeira produção*, momento em que os alunos elaboram a primeira versão do texto, segundo os autores “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Nessa fase, o professor consegue averiguar quais as capacidades que os alunos já dispõem acerca do gênero proposto e quais ainda precisam desenvolver, que dificuldades apresentam, o que deve ser melhorado e ajustado ao longo da sequência. Após o professor avaliar a primeira produção dos alunos, ela pode ser analisada em conjunto, professor e alunos, em que se discute sobre os pontos fortes e fracos apresentados.

Os problemas apresentados na primeira produção dos alunos servem como orientação para construção da terceira etapa da SD, que é a construção dos *módulos*, etapa que serão dados instrumentos necessários para a superação desses problemas. Dessa forma, os módulos poderão ser trabalhados, primeiramente, em cima de problematizações como: a) como os alunos representaram a situação de comunicação? Ou seja, qual posição assumiram, que visão tiveram do destinatário, quais objetivos, finalidade, modalidade do gênero; b) como foi a elaboração dos conteúdos? Tomar notas que foram feitas, e a partir disso instruir como construir os conteúdos, seja por pesquisa em livros, na internet, análise das fontes, discussões, debates; c) como foi o planejamento do texto? Saber como foi a estruturação do gênero, se foi adequada, pois todo gênero segue mais ou menos uma estrutura convencional e d) como foi a realização do texto? Observar a seleção lexical, estruturas sintáticas, organizadores textuais, todos componentes relacionados a esse nível semântico da expressão.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89), nos módulos é importante variar os modos de trabalho, pois conforme os autores, “existe um arsenal bastante diversificado de atividades e exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula”. Dessa forma, há três grandes grupos de tarefas que podem ser feitas: o primeiro grupo, refere-se às atividades de observação e de análise de textos, sejam orais ou escritos. Tais atividades podem ser realizadas a partir de textos completos, ou de partes mais específicas, pode-se fazer comparações de vários textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, etc. O segundo, corresponde às atividades simplificadas de produção textual, em que podem concentrar-se questões mais locais como: reorganizar uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir partes que faltam para completude do texto, para defesa de uma tese, encadear com uma questão, etc. E o terceiro grupo, consiste em atividades de elaboração de uma linguagem comum, é uma forma de o aluno enxergar o próprio trabalho. Momentos de falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los. Esse trabalho é realizado ao longo de toda sequência, e é feito, principalmente, a partir de critérios planejados para produção.

Um outro ponto a ser observado nos módulos é de que os alunos precisam capitalizar as aquisições, pois eles ao longo da sequência constroem paulatinamente conhecimentos sobre o gênero estudado, aprendem a falar sobre ele, e observá-lo

sob vários ângulos. Assim, como afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89, grifos dos autores), “eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor”. Dessa forma, todos esses conhecimentos construídos ao longo da sequência podem ser registrados em um glossário ou uma lista de constatações do gênero, que podem ser construídos no decorrer dos módulos ou no momento de síntese antes da produção final, de modo que os alunos tenham condições mais concretas de examinar o que estão aprendendo e o que devem produzir.

Após os módulos, tem-se a última etapa da SD, que é a *produção final*, parte em que os alunos põem em prática o que aprenderam durante toda sequência. É nessa fase que o aluno dá maior importância à sua produção pois conforme os autores, ele terá “um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 90), poderá verificar os progressos que obteve com relação ao gênero aprendido, entender o que fez, como fez, e por que fez. De acordo com os autores, é nessa fase também que o professor poderá realizar uma avaliação somativa, com base nos critérios já estabelecidos para o gênero anteriormente, levando em consideração não só o resultado final, mas tudo que os alunos desenvolveram ao longo da sequência e o que ainda pode ser possível aprofundar futuramente. Essa avaliação também deve ocorrer em forma de diálogos, de troca com os alunos, em que o professor assume uma atitude responsável, humanista e profissional.

Fazendo algumas considerações sobre os procedimentos da SD, Marcuschi (2008, p. 217), afirma que, do ponto de vista teórico, a proposta da SD age com a produção textual e não somente com as palavras isoladas, com ela pode-se articular a produção textual com outros domínios da língua. Assim, “a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho”. Além do mais, tem uma perspectiva de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nessa mesma perspectiva. Não entende a oralidade e a escrita como dois domínios dicotômicos. Outros pontos que o autor coloca é que na perspectiva da SD:

- a) Ensina-se a produzir textos e, em conscientização do processo, aprende-se também algo da teoria do texto e do gênero.
- b) O mecanismo de modularidade situa as ações do contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua. Conduz as ações para situações

concretas do dia a dia. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais auto regulado.

- c) Os módulos permitem um trabalho diferenciado entre os alunos, dando-se atenção a problemas e necessidades específicas.
- d) O trabalho modular pode ser um modo de entender melhor que a atividade de escrita é também atividade de reescrita.
- e) O texto escrito pode ser entendido como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem, assim, por ser exteriorizado pode ser observado e virar objeto de reflexão. Já para o texto oral, não é natural essa observabilidade, porém pode ser feita na medida que se grava o texto e se transcreve.

Marcuschi (2008, p. 218), ainda reiterando sobre a perspectiva textual da SD, afirma que com esse modelo podem ser tratados todos os problemas de textualidade de forma interligada com os gêneros textuais. Algumas questões que podem ser abordadas são problemas gramaticais e de ortografia.

Segundo o autor, quanto às questões gramaticais, dentro dos módulos podem ser tratadas de forma sistemática, o problema de organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação etc. Mas segundo ele, embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela corrobora para a construção do gênero e pode ser considerada numa abordagem “epilinguística” tal como propõe os PCNLP.

Quanto aos problemas de ortografia, Marcuschi (2008) afirma que não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção linguística escrita sem dificuldade dentro dos módulos ou até mesmo na revisão final do texto para a produção final. Entretanto, o autor alerta que o trabalho da ortografia não pode sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, visto que a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Segundo ele, transformar a revisão ortográfica em foco principal, é desvirtuar todo o trabalho com a SD.

Portanto, entendemos que o trabalho com sequência didática busca o aperfeiçoamento das práticas de escrita e produção oral e estão focadas na aquisição de procedimentos e de práticas no âmbito escolar.

3.2 O modelo didático do gênero

Quando desejamos que um gênero textual se torne um objeto de ensino-aprendizagem na escola, é importante que construamos um modelo didático, que é um instrumento que irá identificar e selecionar os “elementos ensináveis” desse gênero.

Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 151), o modelo didático é construído a partir da explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados disponíveis. O primeiro dado são os resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais. O segundo, consiste nos conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações implicadas no funcionamento e apropriação dos gêneros). E o terceiro e último, trata-se da determinação das capacidades mostradas pelos aprendizes acerca do gênero.

Quando relacionamos esses dados entre si, podemos construir o modelo didático do gênero. Desta forma, o modelo didático poderá definir os princípios, os mecanismos e as formulações que devem compor os objetivos de aprendizagem dos alunos. O modelo nos permite definir claramente qual gênero estamos tratando, quais intenções práticas desse gênero, quais particularidades, distinções apresenta. Por exemplo, o modelo nos permite fazer a distinção entre o debate público regrado e o debate deliberativo. O primeiro é um gênero textual que sendo realizado no contexto escolar, enfatiza menos as dimensões polêmicas e mais sua finalidade de construção coletiva em torno de um tema. Já o segundo, uma decisão deve ser tomada ao fim do debate.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 152), a construção de um modelo didático deve seguir, ainda, três fundamentos que estão em permanente interação e evolução:

- a) O fundamento de legitimidade, isto é, está relacionado a saberes já legitimados por estatuto acadêmico ou por especialistas no assunto;
- b) O fundamento de pertinência, que trata-se da escolha de saberes pertinentes ligados à funcionalidade, aos objetivos escolares e estejam em função das capacidades dos alunos;

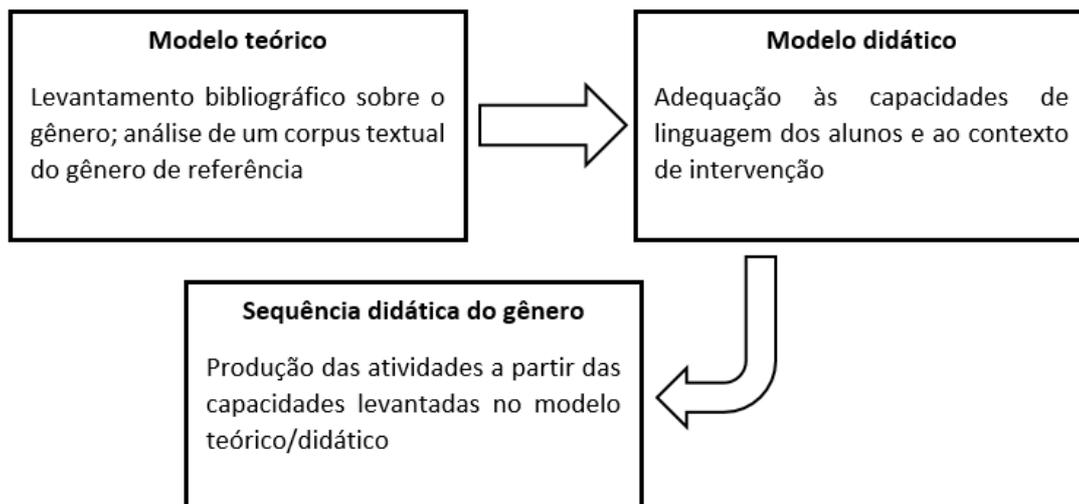
- c) o fundamento de solidarização, que consiste na criação de um novo produto, criado em um novo contexto situado, em que os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo.

Diante desses pontos, entendemos que os dados levantados na modelização do gênero são base de orientação para as capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas em torno do gênero trabalhado. A modelização serve como um levantamento dos objetos ensináveis em torno do gênero, por isso que todos os conhecimentos acerca do gênero, tanto teórico, quanto dos alunos, devem ser considerados.

Contribuindo para essa discussão, Bronckart (2007) destaca que o modelo didático deve partir do estudo do *corpus* de textos (ou seja do mesmo gênero), baseando-se pelo contexto de produção e pelas três camadas o qual o autor denomina de *folhado textual*, como já citamos nesta dissertação, que compreende: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Portanto, esses níveis de análise conseguem, por conseguinte, abarcar os três níveis de capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto ou gênero, como menciona Gonçalves e Barros (2010, p. 45).

Complementando as formulações dos estudiosos de Genebra, Barros (2012 *apud* Barros, 2018) implementa um novo conceito de modelização dos gêneros, o conceito de *modelo teórico do gênero*. Para a estudiosa, a modelização poderia se pautar, inicialmente, em uma análise teórica do gênero, sem pensar de imediato no contexto de ensino. O levantamento das características, das particularidades de dado gênero, seria um modelo do gênero de referência social. Esse modelo, em seguida, pode se tornar didatizado, adaptado a um contexto de ensino específico. Isto é, o conhecimento teórico a respeito do gênero servirá, posteriormente, para elaboração do modelo didático e da sequência didática. Deste modo, no processo de transposição didática, podemos seguir o seguinte esquema apresentado pela autora:

Figura 2: Ferramentas da transposição didática



Fonte: Barros (2018, p.212).

Para nosso trabalho, nós adotaremos esses passos destacados pela autora, primeiramente, para compreendermos melhor sobre o gênero a ser trabalhado, o gênero artigo de opinião, nós iremos construir o modelo teórico, isto é, fazer o levantamento teórico, bibliográfico quanto às características gerais desse gênero, para em seguida construir o modelo didático, com as capacidades de linguagem a serem trabalhadas. Dadas as considerações feitas sobre a modalização didática dos gêneros, podemos seguir com o modelo teórico e didático do gênero artigo de opinião.

3.2.1 Modelo teórico do gênero artigo de opinião

Considerado de certa forma complexo, o artigo de opinião é um gênero textual opinativo, característico da esfera jornalística-midiática, que tem predominância da argumentação, sua finalidade principal é convencer o leitor sobre uma determinada ideia, influenciá-lo ou transformar seus valores a favor de uma posição assumida – tese, que se origina a partir de assunto polêmico de ordem social (CASTELLANI & BARROS, 2018; RODRIGUES, 2005; UBER, 2008).

Esse gênero tem por característica opinar sobre uma temática atual, geralmente polêmica que circula pela sociedade através da mídia, como afirma Uber (2008, p.9) “um artigo de opinião discute questões que podem incidir sobre variados temas: sociais, políticos, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetam direta ou indiretamente um número de pessoas, a partir de um fato ocorrido e

noticiado”. Assim, para fundamentar a sua ideia sobre a questão polêmica, o articulista se utiliza de argumentos e contra-argumentos para sustentar, refutar ou negociar sentidos sobre a questão controversa apresentada.

Pertencente ao campo jornalístico-midiático, o gênero escrito em questão, frequentemente é publicado em jornais e revistas impressos e digitais, além de *blogs*, *sites* e portais de notícias e é sempre assinado. Porém, conforme Castellani e Barros (2018), o artigo não precisa ser especificamente produzido por um jornalista, em muitos jornais e revistas o artigo de opinião é de responsabilidade de um articulista contratado ou convidado pela linha editorial ou mesmo por seus leitores.

Para Castellani e Barros (2018), a questão polêmica que direciona o que será discutido no artigo é uma “pergunta-chave” que inquieta o leitor/articulista e o motiva a escrever. Assim ao escrever, ele assume uma posição (tese) que pode ser contra ou a favor dessa questão polêmica. As autoras destacam que os posicionamentos dos produtores dos artigos podem ocorrer de forma mais explícita ou implícita, dependendo de suas intenções.

Contribuindo para compreensão desse gênero, podemos destacar a conceituação de Rodrigues (2005), que enfatiza que o artigo tem um caráter dialógico, pois se constrói a partir de uma dupla orientação, tanto como resposta aos já ditos, quanto busca causar uma resposta ao seu interlocutor.

O gênero artigo mostra com a textualização do acontecimento motivador, a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor.

(...) A orientação para os enunciados já ditos e sua incorporação no artigo realiza-se na verdade, em razão do interlocutor, pois é em função dele que se constrói o discurso. A orientação para o já dito, em parte, constitui-se como uma estratégia discursiva-argumentativa, pois mediante a relação dialógica do artigo com esses enunciados o articulista vai construindo o seu objeto de discurso, tecendo o seu ponto de vista, orientado para uma reação resposta ativa ao seu destinatário. O interlocutor (leitor) é a “medida” dessa orientação diante do já dito (RODRIGUES, 2005, p. 173, 178).

Dessa forma, podemos entender que na produção do artigo de opinião o interlocutor tem, pois, um papel crucial, na verdade o que é dito no artigo é dito em função dele. Além disso, esse olhar para o que já foi falado torna-se uma estratégia discursiva-argumentativa para o articulista, visto que a partir desses enunciados anteriores é que o articulista vai construir o seu discurso, já pensando na reação que vai causar em seu interlocutor.

Passando ao aspecto estrutural do artigo de opinião, trazemos explicações de Castellani e Barros (2018) que esclarecem que o artigo de opinião é um gênero do expor-interativo, predominando o discurso teórico. Segundo as autoras, o artigo de opinião geralmente é escrito em primeira pessoa do singular ou do plural, estruturado pela sequência argumentativa, já que o objetivo, como já mencionado, geralmente é convencer o leitor sobre determinada ideia. Porém, evidentemente, apresenta outras sequências, como a descritiva, por exemplo, no momento em que o autor introduz e descreve sobre a temática que irá abordar.

Conforme as autoras, esse gênero apresenta um título, que, em alguns casos, pode ser a própria questão polêmica do artigo ou então, uma frase que retrate a polêmica que será abordada de uma maneira geral, o que já pode apontar a posição do autor.

No desenvolver do artigo de opinião, discursivamente, o autor apresenta argumentos e contra-argumentos para sustentar sua tese. Esses argumentos se apoiam em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, entre outros (*ibid.* p. 207). Geralmente a problemática é trazida logo nos primeiros parágrafos, e normalmente o autor já se posiciona. Já na conclusão, o autor reforça seu posicionamento, ou traz uma nova questão que possa suscitar uma nova discussão. Assim pode-se dizer que o artigo apresenta uma introdução (com a polêmica ou tomada de posição - tese), desenvolvimento (justificação, com argumentos e contra-argumentos) e uma conclusão (reforço de posição ou introdução que suscite uma nova discussão).

O tempo verbal predominante no artigo de opinião é o presente do indicativo, pois é nessa temporalidade do aqui e agora que o autor argumenta, critica, se posiciona, também pode estar com valor atemporal. No entanto, podem aparecer verbos que indicam tempo passado e futuro.

Para manter a coerência temática e a coesão do artigo, o autor faz uso de retomadas textuais, a partir de anáforas nominais e pronominais, garantindo o processo de referenciação. Também utiliza-se de organizadores textuais tais como (mas, porém, conforme, portanto), modalizadores como (é preciso, é evidente), metaformativos: (mais precisamente, em suma, quanto a, em relação a) faz uso de dêiticos como: (agora, hoje, neste momento, este, esse, aquele, aquilo, daqui por diante) e entre outras formas de articulação (CASTELLANI E BARROS (2018); RODRIGUES, 2005).

Além disso, compreende-se que, no gênero artigo de opinião, se faz uso de uma linguagem mais formal, conforme a norma-padrão da língua, com expressões mais específicas típicas do meio em que o autor se inscreve. No entanto, eventualmente, pode-se utilizar de uma linguagem mais coloquial, já que o autor quer manter diálogo com o leitor.

No gênero em questão, o autor ainda faz uso de alguns recursos para dar tonicidade ao seu discurso, como sinal de interrogação, para fazer perguntas retóricas, críticas; aspas, itálico, caixa alta, para destacar expressões; metáforas, para ironizar. No que se refere às vozes enunciativas, a voz que predomina no gênero artigo é a voz do autor, no entanto, ele incorpora no texto outras vozes, seja para validá-las, em concordância com seu ponto de vista, como um “movimento dialógico de assimilação”, seja para apagá-las, desqualificá-las, em que o autor se distancia, se opõe, como um “movimento de dialógico de distanciamento” (RODRIGUES, 2005, p. 174).

Ainda com relação às outras vozes trazidas nesse gênero, conforme aponta a autora supracitada, resta saber que no artigo de opinião, há predominância do discurso relatado indireto, a estudiosa explica que isso ocorre porque a finalidade discursiva desse gênero, se orienta mais para a análise e comentário do discurso do outro “do que pela sua “expressão” propriamente dita” (*ibid.* 177).

Existem ainda várias outras características presentes no gênero artigo de opinião, que por questão de espaço, nos foi conveniente elencar as supracitadas como sendo as predominantes.

Essas compreensões sobre o gênero artigo de opinião, com as características destacadas, juntamente com as indicações sobre o modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007), que englobam as capacidades de linguagem, já discutidas no primeiro capítulo dessa dissertação, nos deu suporte para construirmos o nosso modelo didático do gênero artigo de opinião, em que explicitamos detalhadamente os elementos que compõe esse gênero e que almejamos trabalhar com os alunos, bem como analisar em suas produções textuais. Apresentamos, portanto, a seguir, o modelo didático para o gênero artigo de opinião:

Quadro 15 – Modelo didático para o gênero artigo de opinião

CAPACIDADES DE AÇÃO (Contexto de produção)
Lugar físico e social de produção do artigo de opinião Agente-produtor (articulista) Público leitor Finalidade de produção/ tematização: convencer, influenciar ou transformar valores do leitor a favor de uma posição assumida – tese Conteúdo temático
CAPACIDADES DISCURSIVAS (Infraestrutura geral do texto)
Planificação / organização temática Estrutura composicional: título, introdução (com a polêmica ou tomada de posição - tese), desenvolvimento (justificação, com argumentos e contra-argumentos) e uma conclusão (reforço de posição ou introdução que suscite uma nova discussão) Pertence ao mundo do Expor, predomínio de discurso teórico e discurso interativo Predominância de sequência argumentativa Discurso em 1ª pessoa do singular e plural
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS (Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos)
Coesão nominal com retomadas textuais/ processos de referenciação anafóricas nominais e pronominais Coesão verbal Tempo verbal no presente Uso de organizadores textuais; dêiticos Recursos para dar tonicidade Mecanismos enunciativos: voz predominante do produtor/ incorporação de outras vozes Presença de discurso indireto (predominante) e discurso direto Uso de modalizações Uso da norma-padrão da Língua

Fonte: Autoria própria.

Agora que já explanamos sobre o modelo didático do gênero, podemos seguir com explicação sobre a lista de constatações/controle.

3.3 A lista de constatações/controle

A lista de constatações/controle é uma ferramenta de avaliação em que o professor poderá dialogar com o aluno a respeito do gênero e texto que está sendo produzido, de forma oral ou escrita. A lista tem a finalidade de resumir, sintetizar de

forma explícita as atividades realizadas durante a sequência didática, os conhecimentos adquiridos sobre o gênero trabalhado.

De acordo com Gonçalves (2009b), a lista de constatações/controle pode ser representada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser criada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista efetuada pela classe como um todo, ou pode ser elaborada pelo professor. Essa lista ajuda a antecipar e entender melhor os critérios pelos quais os textos dos alunos serão avaliados. No caso dessa pesquisa, nós, professores, elaboramos a lista previamente, de acordo com o modelo didático elaborado para o gênero artigo de opinião.

A lista de constatações/controle proporciona ao estudante uma autocrítica de seus textos ao longo da sequência didática, com ela, ele pode comparar o seu pré-texto ou texto inicial com os seus pós-texto, até o texto final. Acima de tudo, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a lista é um instrumento didático diferenciado por facilitar a atividade complexa que é a reescrita, conforme os autores, reescrever é o produto interiorizado de uma atividade social e reescrever por meio de sequência didática e lista de constatações ajuda a organizar de forma sistemática as condições dessa interiorização.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90-91), trabalhar por meio da lista de constatações/controle possibilita uma avaliação de tipo somativa, em que o professor e aluno ficam conscientes dos elementos trabalhados em sala de aula e que serão avaliados de forma objetiva:

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência.

Com essas colocações dos autores, percebemos que essa forma de avaliação permite também que o professor não corra o risco de cobrar dos alunos pontos que não foram trabalhados nas aulas, visto que já foram explicitados quais. Além disso, notamos que essa forma de avaliar não é apenas para avaliar no sentido estrito da palavra, mas para o professor notar as aprendizagens efetivadas e planejar a continuação de suas aulas, observando questões que precisam ser mais compreendidas.

Vale lembrar que a avaliação por meio da lista não é somente objetiva, conforme os autores, ela sempre deve contemplar uma parte de subjetividade, pois a avaliação é uma questão de comunicação, de interação e de trocas, então não basta o professor devolver o texto do aluno com uma lista de notas, comentários sobre o que ele fez ou deixou de fazer, mas de outro modo, o professor deve assumir uma atitude humanista, mais responsável e solidária com a aprendizagem e necessidades do aluno.

Como já mencionado no capítulo anterior com Ruiz (2011) e também como lembra Gonçalves (2009b), na avaliação de textos, muitos professores se dedicam a correção de problemas ligados apenas à superfície textual, como ortografia, acentuação, concordância e esses mesmos pesquisadores nos mostram que essas correções não são suficientes, pois são correções superficiais de gramática, as quais pouco interferem no conteúdo do texto.

Nesse sentido, para reescrever e avaliar texto é preciso que sejam consideradas não só questões da superfície textual, mas também questões da profundidade do texto, de ordem discursiva, pragmática, semântica. Essa forma de avaliação pode ser feita com a lista de constatações/controle, que para abarcar as questões de nível micro e macrotextual, ela precisa ser elaborada levando em consideração as três capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

Podemos defender que a reescrita de texto, por intermédio da lista de constatações/controle é uma ferramenta eficiente para o professor e aluno, para o professor, que terá um norte do que ensinar e avaliar nas produções dos alunos e para o aluno, que com as orientações do professor e com sua auto-avaliação, poderá desenvolver melhor suas capacidades de linguagem, seus conhecimentos acerca do gênero e temática que está aprendendo. Mais do que isso, podemos afirmar que a lista é uma ferramenta de correção textual-interativa, dialógica, que supre lacunas deixadas por formas de avaliações tradicionais. Como defende Lima (2014, p. 108):

[...] uma revisão de ordem interativa, via lista de constatações, pode ser um meio eficaz de corrigir os textos escolares, suprimindo assim a lacuna deixada por outras formas de intervenção. Nessa perspectiva, a reescrita tem papel fundamental e é necessário que o professor tome a sala de aula também como lugar de interação, onde os alunos escreverão não somente para obter

uma nota, mas também para dialogar com um interlocutor de forma verdadeira.

[...] Adotando essa perspectiva, o docente tem condições de intervir no gênero trabalhado e construir, por meio de uma atividade dialógica, uma resignificação para o texto do aluno.

A correção com a lista de constatações/controle proporciona, portanto, o espaço de interlocução entre professor e aluno, no qual as produções textuais dos alunos serão resignificadas. Não estamos defendendo aqui que a lista é uma ferramenta que pode resolver todos os problemas ligados à produção textual na escola. Contudo, entendemos que sua utilização torna o processo de ensino de escrita e reescrita textual mais interativo, visto que proporciona ao professor e ao aluno a possibilidade de considerarem a escrita como algo contínuo, processual, como uma atividade a ser revista e retrabalhada.

Com isso, podemos dizer que a lista de constatações/controle é uma importante ferramenta didática para o ensino de escrita/reescrita de textos e que se constitui como uma ferramenta pertencente a uma metodologia didática modular, nesse caso, utilizada em conjunto com a sequência didática e o modelo didático do gênero. Assim, lembramos ainda que para a lista ser melhor aproveitada, é preciso que seja apresentada em um intervalo de tempo relativamente distante entre a produção inicial e a produção final, para que seja percebido, pelos alunos e pelo professor, os resultados do processo de reescrita, as capacidades de linguagem mobilizadas ou não mobilizadas e aprimoradas ou não aprimoradas.

Portanto, apresentamos, abaixo, a lista de constatações/controle para o gênero artigo de opinião, com as capacidades de linguagem a serem avaliadas, a qual elaboramos nos fundamentando do modelo didático do gênero artigo de opinião que construímos.

Quadro 16 – Lista de constatações/controle para o gênero artigo de opinião

QUADRO AVALIATIVO	ADEQUADO	NECESSITA APRIMORAR
1. O texto parte de uma questão polêmica?		
2. O texto apresenta um título relacionado à questão polêmica?		
3. O texto objetiva, principalmente, defender um ponto de vista, convencer o leitor, argumentar?		
4. O texto apresenta uma introdução, com uma contextualização, evidenciando a questão controversa; e a posição assumida (tese) de quem o escreve?		
5. Utiliza expressões que evidenciam o ponto de vista, a posição assumida, por exemplo: na minha opinião, ao meu ver, sou a favor, sou contra, concordo, não concordo?		
6. O articulista leva em consideração as opiniões de opositores para construir seus argumentos?		
7. Desenvolve parágrafos com diferentes argumentos e contra-argumentos que apontam causas, consequências, fatos, dados, comparações, citações de diferentes vozes?		
8. A representação das diferentes vozes presentes é feita de forma apropriada? Como o emprego de aspas ao citar de forma direta a fala original do outro?		
9. Apresenta uma conclusão com o reforço de posição ou solução para situação problema, ou ainda uma questão que suscite uma nova reflexão?		
10. Faz uso de organizadores textuais e modalizações?		
11. O tempo verbal predominante é o presente?		
12. Utiliza recursos para dar tonicidade ao discurso como: sinal de interrogação para fazer perguntas retóricas, críticas; aspas, itálico, caixa alta, parênteses, colchetes para demarcar expressões; metáforas para ironizar?		
13. O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, letra legível, uso de elementos de coesão e de referenciação)?		

Fonte: autoria própria

De posse dos conhecimentos sobre as ferramentas didáticas aqui apresentadas, podemos passar para a metodologia de nossa pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada em nosso trabalho. Primeiramente, na seção 4.1, falaremos sobre o nosso tipo de pesquisa, a pesquisa-ação. Em seguida, na seção 4.2, apresentaremos o contexto de pesquisa, com a escolha do *corpus* e do público. Por último, na seção 4.3, descreveremos os procedimentos gerais adotados para aplicação da proposta e para análise das produções textuais dos alunos.

4.1 A pesquisa-ação

Diante de nossos objetivos, esse trabalho assume características metodológicas da pesquisa-ação. Configurando-se como um tipo de pesquisa de natureza interpretativa e qualitativa, a pesquisa-ação constitui-se como uma pesquisa empírica que objetiva identificar e investigar um problema num âmbito social ou institucional, com uma intenção de que o pesquisador não apenas encontre uma solução, mas se envolva de forma colaborativa e interventiva na situação investigada, num processo de pesquisa e ação simultaneamente.

Nas palavras de Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesses moldes, a pesquisa-ação, também chamada de *pesquisa prática* (PRESTES, 2012), se diferencia das demais pesquisas, como a participante, por exemplo, pois nesta, o pesquisador apenas observa a situação investigada, ao passo que na pesquisa-ação, o pesquisador adota uma relação de diálogo e ação com os participantes, grupos sociais e comunidades. Desse modo, esta forma de pesquisa se torna cada vez mais importante e necessária nas pesquisas voltadas para educação, pois como menciona Thiollent (2011, p. 10, grifos nossos),

[...] no atual contexto marcado por transformações rápidas e uma grande diversidade de iniciativas sociais, a pesquisa ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e pesquisadores (*profissionais e estudantes*).

Desta maneira, esse tipo de pesquisa é uma via de mão dupla, que ajuda na construção de conhecimentos tanto do pesquisador como da comunidade investigada (no nosso caso, uma mestranda na posição de professora-pesquisadora e alunos do E. M da zona rural). Assim, ajudando, especificamente, por um lado, na construção de uma dissertação de mestrado, que busca pesquisar problemas de linguagem relacionados à escrita, tendo como *corpus* os textos escritos dos alunos, produzidos por intermédio da SD e, a partir disso, proporcionar práticas de reescrita que ajudem na amenização desses problemas, e com isso, os conhecimentos construídos sejam divulgados, com o intuito de contribuir com a comunidade acadêmica, que se volte para os estudos linguísticos, bem como para professores atuantes da educação básica; e por outro lado, ajudando os alunos a construírem melhor os seus textos, a refletirem sobre um tema específico e viverem situações únicas de aprendizagem (seja aprendizagens linguísticas ou sócio-emocionais, visto que são alunos de zona rural, de baixa renda e enfrentam diferentes problemas em suas vidas, que interferem em seus estudos).

O uso da pesquisa-ação, nesse trabalho de intervenção, é crucial, uma vez que com ela podemos “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Portanto, nos oportuniza uma maior compreensão quanto às particularidades do ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, que moram na zona rural, o que concerne em reconhecer as dificuldades encontradas e, sobretudo, reconhecer e valorizar os saberes já construídos.

Diferentemente de outras formas convencionais de pesquisas, segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem um planejamento flexível e não segue uma ordem rigorosa de fases. Isso porque em pesquisas práticas e interventivas há sempre mecanismos de vaivéns em relação aos problemas que surgem e adaptações que precisam ser feitas, tanto para os pesquisadores como para os pesquisados. Vaivéns estes comuns no cenário educacional, nas relações entre professor e aluno.

Portanto, a nossa pesquisa se configura como uma pesquisa-ação, pois temos o intuito de pesquisar e agir ao mesmo tempo, de forma flexível, propiciar aos alunos práticas de escrita e reescrita textual do gênero artigo de opinião, com base na correção textual-iterativa, entre outras aprendizagens, que serão possíveis a partir das etapas modulares da SD, e das outras ferramentas didáticas que são o modelo didático do gênero e a lista de constatações/controle. Também é uma pesquisa-ação, porque esperamos que os conhecimentos construídos durante o processo de pesquisa sejam registrados, publicados, lidos, refletidos e impulsionem outras pessoas do meio educacional a pesquisarem e agirem ao mesmo tempo também.

4.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos do “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, escola pública da rede estadual, localizada na VP 22, Qd 44 – SN – Bairro - Cohab II, Bacabal-MA, que, no seu horário noturno, atende à alunos, que moram na zona rural da cidade, em um outro prédio escolar sediado pelo município, localizado no Povoado Bela Vista, que fica, aproximadamente, a 17 km de distância da cidade.

A escola, atualmente, atende ao nível médio de ensino, funcionando nos três turnos. Possui 15 turmas matriculadas, sendo três turmas no período noturno, no povoado Bela Vista, uma para cada ano (1º, 2º e 3º ano).

Antigamente, os alunos da zona rural, que moravam no povoado Bela Vista, ou nos outros povoados circunvizinhos, tinham que se deslocar para o prédio da escola na cidade, mas diante das dificuldades de acesso, a partir de 2015, os professores da escola passaram a atender os alunos no próprio povoado Bela Vista, na escola que foi construída para rede municipal de ensino, assim, o espaço foi cedido para ocorrer as aulas no período noturno.

A nossa pesquisa foi realizada inicialmente no segundo semestre de 2020 com os alunos do 1º e 2º ano, no entanto, como o projeto se estendeu para o primeiro semestre de 2021, continuamos com os alunos já no 2º e 3º ano, de modo que pudessemos dar prosseguimento com os que já tinham iniciado no projeto. Cada turma, tanto no ano de 2020, quanto no ano de 2021 tinha em média 25 alunos matriculados, no entanto, como as aulas do projeto ocorreram em um primeiro momento de forma presencial no período da manhã e posteriormente, de forma remota pela internet, via *WhatsApp*, por conta da pandemia causada pela Covid-19,

nem todos alunos puderam participar integralmente da pesquisa, pois alguns estavam trabalhando no período diurno e outros não tinham acesso à internet.

Desse modo, foram 10 alunos que participaram até o fim da pesquisa, sendo 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Esses alunos tinham a idade de 15 a 19 anos e eram oriundos de família com baixa renda, sendo filhos de lavradores e/ou quebradeiras de coco babaçu. Vale destacar que a pesquisa foi autorizada pela direção formalmente, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

4.3 Procedimentos adotados

Adotamos os seguintes procedimentos para o desenvolvimento deste trabalho:

1º Elaboração do modelo didático do gênero artigo de opinião e da lista de constatação/controlé.

Estudamos a composição e a funcionalidade do gênero artigo de opinião. Buscamos compreender as principais características desse gênero, como suas principais funções de produção, seu domínio de produção, tipo de suporte e características linguístico-discursivas mais presentes.

Para isso, recorreremos a alguns autores que falam desse gênero¹⁰, bem como consultamos vários exemplares de artigos de opinião, artigos de revistas, jornais, artigos trabalhados em livros didáticos, cadernos de orientação para produção desse gênero da OLPEF, coletâneas de artigos finalistas da OLPEF, entre outros materiais. Essa consulta nos deu suporte para entendermos os diferentes domínios discursivos desse gênero, suas diferentes configurações e usos, bem como pontos em comum, para podermos elencarmos os principais elementos desse gênero, quanto ao seu contexto de produção, planificação geral e textualização, e construirmos um modelo didático que mais se adequasse ao contexto de produção em sala de aula.

Esse estudo e modelização do gênero nos ajudou para iniciarmos a sequência didática, estudarmos sobre o gênero e produzi-lo em sala de aula, e elaboramos a lista de constatações/controlé destacando os pontos que seriam avaliados nos textos dos alunos e intervindo com as correções.

¹⁰ Autores como Castellani e Barros (2018), Rodrigues (2005), Uber (2008), Koche, Boff e Marinello (2014), Koche e Marinello (2015), entre outros teóricos que já mencionamos na seção que falamos sobre o modelo didático do gênero artigo de opinião.

2º Elaboração e aplicação da SD

Orientando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), demos início a construção e aplicação da sequência didática em torno do gênero artigo de opinião. Na próxima seção, detalharemos melhor cada passo dado durante a sequência.

3º Descrição da realização da SD

Descrevemos como ocorreu a SD, que consiste na seção seguinte.

4º Análise das capacidades de linguagem

Realizamos a análise da primeira e última versão dos textos produzidos por dois alunos participantes da pesquisa, nomeados de P1 e P2, compondo o nosso *corpus* com 4 produções textuais. Limitamos a esse número de textos por entendermos que são suficientes para apontarmos os resultados da pesquisa objetivamente. Tais textos foram selecionados tomando o critério de textos de alunos que participaram de todas as etapas do projeto, de modo que pudéssemos perceber o processo de construção e reconstrução da escrita do aluno.

Desse modo, analisamos as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos, com base no modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007) e, conseqüentemente, com base no modelo didático do gênero artigo de opinião e da lista de contatações/controlé que elaboramos. Assim, analisamos primeiramente a mobilização das capacidades de ação (contexto de produção), em seguida, das capacidades discursivas (infraestrutura geral) e por último, as capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e enunciativos).

Portanto, passemos ao próximo capítulo, em que apresentaremos a descrição do desenvolvimento da sequência didática em torno do gênero escrito artigo de opinião, bem como a análise dos textos dos alunos.

5 A REESCRITA NA ESCOLA MEDIADA PELA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa. Assim, na seção 5.1, descreveremos o desenvolvimento da nossa sequência didática para escrita e reescrita do gênero artigo de opinião, para em seguida, na seção 5.2 realizarmos as análises das produções textuais dos alunos.

5.1 Desenvolvimento da sequência didática para escrita e reescrita do gênero artigo de opinião

Nesta seção descrevemos todas as etapas da sequência didática em torno da escrita/reescrita do gênero artigo de opinião que realizamos com os alunos. No entanto, antes de detalharmos essas etapas, é indispensável expormos aqui uma contextualização geral de como ocorreu a proposta didática, devido às diferentes modalidades que as aulas se deram por conta da pandemia da Covid-19.

Em um primeiro momento, na etapa de apresentação da situação até a primeira produção dos alunos, que foi no segundo semestre do ano de 2020, as aulas ocorreram de modo presencial na escola, com um ou dois encontros por semana.

Após os alunos entregarem a primeira produção, e voltarem das férias, as aulas dos módulos ocorreram, exclusivamente, pelo grupo do projeto via *WhatsApp*, com aulas assíncronas, visto que a escola no primeiro semestre de 2021 não adotou encontros presenciais. Desse modo, tivemos que dá aulas de modo assíncrono, com as postagens de conteúdos abordados em slides, atividades em *word*, transformadas em PDF, e apresentados em mensagens de áudios. A internet dos alunos era bastante limitada, pensamos e testamos dar aulas por videos-aulas, mas os alunos não conseguiram baixar o material, portanto, os conteúdos em slides, tranformados em pdf e explicados por áudios foi nossa solução, os alunos conseguiam durante a semana baixar os materiais e estudar.

Ainda houve um terceiro momento que voltamos com três últimos encontros presenciais na escola, que foi durante a última etapa da SD, etapa da produção final. Abaixo, apresentamos um quadro que sintetiza a SD realizada.

Quadro 17 – Síntese da SD realizada com o gênero artigo de opinião

FASE DA SD	TEMA	DATA	OBJETIVOS (para o professor e/ou para o aluno)
Apresentação da situação	Apresentação da proposta de produção textual	04/11/2020	Apresentar aos alunos a proposta de produção do gênero artigo de opinião; motivá-los à produção, ressaltando a importância do projeto e da escrita desse gênero do argumentar; Conhecer o contexto de produção do gênero artigo de opinião;
	Conhecimento do gênero artigo de opinião	11/11/2020	Conhecer as principais características e estrutura do gênero artigo de opinião a partir da atividade com o artigo de opinião “Aprendimentos aterrados à beira-mar”.
	Conhecimento do gênero artigo de opinião	18/11/2020	Conhecer as principais características e estrutura do gênero artigo de opinião a partir da atividade com o artigo de opinião “Paz social”.
	Apresentação da temática	02/12/2020	Apresentar a temática polêmica para produção dos textos dos alunos; Apropriar-se dos argumentos e contra-argumentos que possibilitarão a produção textual.
PRIMEIRA PRODUÇÃO	Entrega da primeira produção textual	09/12/2020	Receber a primeira versão dos textos dos alunos.
Módulo 1	Avaliação da produção textual inicial	10/12/2020 a 05/05/2021	Avaliar as produções iniciais dos alunos com base na lista de constatações/ controle; Diagnosticar as capacidades de linguagem mobilizadas e não mobilizadas nos textos dos alunos.
Módulo 2	Revisão da produção textual inicial	05/05/2021	Explicar sobre a revisão dos textos e a continuação do projeto;
		05/05/2021 a 19/05/2021	Revisar, de forma assíncrona, a produção inicial, compreendendo quais elementos foram presentes e adequados na produção e quais precisam ser aprimorados e acrescentados.
Módulo 3	A questão polêmica no texto	12/05/2021	Compreender e identificar questões polêmicas; Promover uma tarefa de produção textual sobre a polêmica: Há formas certas e erradas de falar português?
		17/05/2021	Discutir sobre a tarefa de produção textual sobre a polêmica: Há formas certas e erradas de falar português?
Módulo 4	A estrutura textual: introduzindo o artigo de opinião	19/05/2021	Relembrar os alunos sobre a estrutura dissertativa-argumentativa do gênero artigo de opinião; Compreender a composição da introdução no artigo de opinião;
		20/05/2021 a 26/05/2021	Reescrever a introdução de suas produções.

Módulo 5	Desenvolvendo o texto: a sequência argumentativa	26/05/2020	Compreender sobre a etapa de desenvolvimento do texto, composta pelos tipos de sequências textuais, principalmente, a sequência argumentativa.
Módulo 6	Desenvolvendo o texto: os tipos de argumentos	02/06/2021	Explicar sobre os tipos de argumentos; Analisar os tipos de argumentos no texto “Aprendimentos Aterrados à beira-mar” e no texto de um aluno; Propor a atividade de identificação dos tipos de argumentos no artigo “Para as cotas, eu digo sim”.
Módulo 7	Alimentação temática	09/06/2021	Apresentar novos textos em torno da temática de produção, para ajudar no desenvolvimento dos argumentos presentes nas produções textuais dos alunos.
MÓDULO 8	Reescrita da primeira produção	16/06/2021	Reescrever uma nova versão da produção inicial.
Módulo 9	Organizadores textuais, modalizações e elementos de referência	23/06/2021	Conhecer e perceber elementos de articulação e referência textual, tais como organizadores textuais, anáforas e dêiticos, bem como expressões que fazem avaliações, as modalizações.
Módulo 10	Vozes no artigo de opinião	25/06/2021	Perceber as diferentes vozes que podem ser presentes no artigo de opinião, voz do autor e vozes sociais, que são incorporadas para validá-las ou desqualificá-las, apresentadas por meio de discurso direto, indireto e indireto livre.
Módulo 11	Elementos gramaticais	30/06/2021 a 07/07/2021	Revisar aspectos ligados às convenções da escrita, isto é, regras gramaticais necessárias para a produção do gênero, tais como pontuação, acentuação, ortografia, concordância verbal e nominal, bem como adequação de paragrafação.
PRODUÇÃO FINAL	Revisão dos conteúdos e reescrita da produção final	07/07/2021 a 04/08/2021	Revisar os conteúdos trabalhados em torno do gênero artigo de opinião; Conduzir a reescrita da produção textual final dos alunos;
	Escrita da produção final	04/08/2021 e 12/08/2021	Produzir a versão final do artigo de opinião;
	Culminância do projeto	18/08/2021	Divulgar e apresentar os artigos de opinião em um mural na escola.
		20/08/2021	Divulgar as produções no grupo de <i>WhatsApp</i> do projeto e em outros grupos, nos quais está presente a comunidade escolar.

Passemos à descrição das etapas realizadas.

a) Apresentação da situação

- **Primeira aula – apresentação da proposta de produção textual**

Nesta primeira aula, apresentamos aos alunos a nossa proposta, sob forma de um projeto intitulado: A reescrita na escola: construindo opiniões. Assim, inicialmente, realizamos a apresentação da professora pesquisadora, com seu vínculo com o Mestrado de Letras da UFMA e informamos que o nosso projeto de reescrita seria em torno da reescrita do gênero artigo de opinião, isto é, que iríamos trabalhar a escrita deles por meio desse gênero.

Perguntamos de início se eles conheciam o gênero artigo de opinião e eles responderam que não. A partir disso explicamos como seria a realização do projeto, a forma processual que seria desenvolvida a escrita do artigo, para quem eles iam produzir o texto e como seria divulgado. Em seguida, dialogamos sobre a importância da escrita e de sua aprendizagem em nossas vidas, dando espaço para os alunos responderem por que a escrita era importante. Assim, listamos vários pontos da escrita como uma prática social indispensável para nossa vida pessoal e profissional, pontuando, por exemplo, a importância da escrita para a vida acadêmica e profissional da pesquisadora, como uma forma de mostrar um exemplo prático, próximo e motivador para os alunos.

Em seguida, para que os alunos começassem a conhecer sobre o gênero artigo de opinião, direcionamos algumas perguntas presentes no folder do projeto que fixamos na parede da turma (Apêndice A) e em seguida distribuimos um questionário (Apêndice B), com essas perguntas e respostas, para que os alunos e a professora lessem em conjunto. Esse questionário que expõe as características gerais do gênero serviria como material de apoio para outras aulas. Após o questionário, mostramos páginas (impressas) do Jornal Folha de São Paulo, um dos jornais mais circulados do país, apontando as seções da página, e destacando a seção opinião como local onde são divulgados artigos de opinião e editoriais, conscientizando a diferença entre esses dois gêneros e demonstrando como circulam esses gêneros e como os alunos podiam consultar. Disponibilizamos, ainda, o material da primeira atividade que é em torno do artigo de opinião “Aprendimentos aterrados à beira-mar” (Apêndice C) para os alunos lerem e tentarem responder em casa. Essa demonstração de artigos circulados em

diferentes locais é importante para que os alunos saibam a variedade de circulação e produção do gênero, bem como tenham mais proximidade com ele.

Por último, realizamos uma dinâmica motivacional intitulada por nós de “A caixa surpresa de vários embrulhos”, com a participação de três alunos voluntários. A dinâmica desenrolou-se em torno de uma caixa empacotada com vários embrulhos, cada embrulho era diferente, do mais amassado, ao último mais liso e chamativo, onde estava o produto final, um pacote de bombons, cada aluno abria cada camada do embrulho. Após chegar a última embalagem que estavam os bombons, perguntamos para os alunos qual o significado da dinâmica, qual o significado de cada embrulho, e, assertivamente, um dos alunos responderam que se tratava das etapas da escrita, “que cada vez mais a gente vai melhorando”. Assim, confirmamos a resposta do alunos, fazendo uma comparação com aprendizagem da escrita, que ela é processual, que para termos um bom resultado, precisamos praticá-la, ou seja, cada vez que reescrevemos um texto, esse texto fica mais aperfeiçoado e era essa forma processual que as produções dos artigos de opinião deles seriam trabalhadas, que no final iriam desfrutar o “sabor doce” de suas produções. Finalizamos, dessa forma, com a distribuição dos bombons e o convite para a próxima aula.

- **Segunda aula – Conhecimento do gênero artigo de opinião**

Nesta aula, iniciamos apresentando novamente o projeto para alguns alunos que não tinham participado da aula anterior. Na sequência, solicitamos a leitura do artigo de opinião “Aprendimentos aterrados à beira-mar” de Rubia Ellen Campelo Costa, contido na atividade entregue para os alunos na aula passada (Apêndice C).

Dessa forma, pedimos que os alunos pegassem a atividade e perguntamos se conseguiram ler e responder a tarefa, no entanto, a maioria disse que só leu o texto e conseguiu responder só algumas questões. Solicitamos, então, à alguns alunos a leitura do texto em voz alta, e na sequência, iniciamos a resolução da atividade de forma oral e dialogada, à medida que íamos respondendo, os alunos iam fazendo anotações. No início da resolução da atividade os alunos ainda estavam muito tímidos, sem coragem para responder, mas conscientizamos que eles poderiam ficar à vontade, que poderiam falar o que estavam entendendo, com isso, aos poucos, eles foram ficando mais interativos.

Vale lembrar que a escolha do texto “Aprendimentos aterrados à beira-mar” deu-se primeiramente por ele não ser um texto tão longo e de conteúdo complexo, o que ajuda, já que seria o primeiro contato dos alunos com o gênero artigo de opinião. Em segundo lugar, pela referência que representa, um texto finalista da 6ª edição - 2019 da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, produzido por uma estudante do Ensino Médio, nordestina, de Fortaleza- Ceará. Com esse texto, os alunos podem enxergar o lugar que a escrita pode lhes levar, que eles como alunos do Ensino Médio, da rede pública, podem também praticar a escrita e participar, por exemplo, em um concurso como esse. Em terceiro lugar, por ser um texto em que, após termos o analisado minuciosamente, durante o planejamento das aulas, percebemos que poderíamos trabalhar questões ligadas às três capacidades de linguagem, capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. E em último lugar, por poder fornecer uma atividade inédita, já que o texto havia sido publicado há pouco tempo, assim pudemos elaborar um conteúdo totalmente novo, o que foi bem desafiante. Dessa forma, buscamos elaborar questões ligadas à prática de leitura, à compreensão textual, à análise linguística e discursiva, além da compreensão da própria estrutura do gênero. Vale ressaltar que para elaborar essa atividade, nos orientamos na estruturação de atividades de outros materiais que trabalham o gênero artigo de opinião como os livros didáticos do 8º e 9º ano de Língua Portuguesa de Oliveira e Araújo (2018)¹¹, também nos embasou Koche e Marinello (2015, p. 103-118).

Ao final da resolução da atividade, pedimos que os alunos guardassem com cuidado a atividade, pois serviria como material para outras etapas do projeto. Por último, entregamos para os alunos uma outra atividade que é em torno do artigo de opinião “Paz social” de Gilberto Dimenstein (Apêndice D) para que lessem o material em casa e tentassem responder para podermos na próxima aula trabalhá-lo.

¹¹ Os leitores podem está se questionando por que temos utilizado livros didáticos do Ensino Fundamental para alunos do Ensino Médio, no entanto, respondemos que ficamos à vontade para usar esses materiais por conhecermos previamente a situação de aprendizagem do nosso público, que apesar dos alunos pesquisados estarem no Ensino Médio, sabíamos que muitos ainda tinham grandes dificuldades ligadas à leitura, à compreensão textual, à escrita, à questões de linguagem em geral, alguns alunos ainda não sabiam ler. Desta forma, comparando os conteúdos de materiais do Ensino Médio com do Ensino Fundamental, hipotetizamos que seria mais proveitoso nos basearmos em materiais do Ensino Fundamental.

- **Terceira aula – Conhecimento do gênero artigo de opinião**

Nesta aula, trabalhamos a atividade que é em torno do artigo de opinião “Paz social” de Gilberto Dimenstein (Apêndice D), que os alunos haviam levado para casa na aula passada.

Igualmente como foi com a atividade anterior, respondemos a atividade de forma oral e dialogada, porém, pedimos aos alunos que não anotassem as respostas, apenas ouvissem, pois ao final da aula daríamos as respostas já impressas. Tomamos essa decisão porque notamos que na aula anterior grande parte da aula foi gasta com os alunos anotando as respostas e como o horário de aula era reduzido por conta do período pandêmico tivemos que adotar essa alternativa para economizar o nosso tempo de aula presencial.

Resolvemos trabalhar esse artigo de opinião “Paz social” pelo motivo de ser um texto não tão longo e com um conteúdo acessível como o texto anterior, além de ter encontrado uma atividade com esse texto no livro didático do 9^a ano de Língua Portuguesa de Oliveira e Araújo (2018). Desta forma, adaptamos de Oliveira e Araújo (2018, p. 124-130) algumas questões.

O objetivo de trabalhar essa atividade e a atividade anterior foi justamente fornecer um primeiro contato dos alunos com o gênero artigo de opinião e conhecer, mesmo que ainda não profundamente, as características desse gênero, características essas ligadas às três capacidades de linguagem, que estão inseridas no nosso modelo didático desse gênero. Assim, os alunos puderam compreender as condições de produção desses artigos e, principalmente, sobre a sua estrutura argumentativa, com a noção de questão polêmica, da tese, de argumentos e contra-argumentos, e outros elementos ligados à essa estrutura, como organizadores textuais, modalizações, recursos gráficos. Estrutura essa que seria trabalhada mais profundamente durante os módulos, a depender dos resultados da primeira produção dos alunos.

Por último, ao final da atividade, informamos aos alunos que na próxima aula iríamos apresentar a temática a ser trabalhada na produção de seus artigos de opinião, e conscientizamos que era muito importante não faltarem a essa aula, pois era fundamental que entendessem a temática para poderem produzir seus textos.

- **Quarta aula – apresentação da temática**

Nesta aula, apresentamos aos alunos o tema para produção de seus textos. A temática proposta foi a “A renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais”.

Para essa aula, levamos um material impresso explicando o que era a Lei de Cotas, Lei 12.711/2012 (Anexo A), com seu contexto de criação; um material impresso com textos que tinham argumentos contrários e a favor a essa Lei e também slides em *PowerPoint*. Para explanação dessa temática, tivemos a participação de um colega professor e também estudante de Direito, que ajudou a explicar, de uma forma mais didática possível, o que é a Lei de Cotas, para quem ela é direcionada e como é feita a distribuição das cotas. Havíamos preparado material em *PowerPoint* para exibirmos para os alunos durante a explicação, contudo, não foi possível a exibição e quando precisamos ilustrar algumas informações, ilustramos no quadro branco.

É importante dizer que para apresentarmos a Lei, realizamos toda uma contextualização, expondo o contexto histórico que foi criado, onde foi implantada a primeira vez, as razões pelas quais foi criada. Dentro dessa discussão, nós ressaltamos para os alunos que a existência da Lei de Cotas gera muita polêmica, que muitas pessoas são favoráveis e muitas outras são contra, apontando alguns argumentos a favor e contra. Explicamos que esse assunto deveria ser conhecido e debatido por eles, visto que essa Lei completará dez anos de existência em 2022 e para sua continuação, ela precisa ser reavaliada e renovada pelo Congresso. Ressaltamos que esse assunto além de ser importante para toda sociedade, era interessante para eles, visto que eles como alunos de escola pública, de baixa renda, estão dentro do público beneficiário desta Lei e que deveriam ter conhecimento de que na cidade em que moram existe uma Universidade Federal e um Instituto Federal que, obrigatoriamente, adotam o sistema de cotas.

A partir desta explanação e diálogo com os alunos, que nesta aula estavam bastante empolgados e participativos, inserimos no quadro a temática proposta, explicando que cada aluno deveria produzir, em casa, um artigo de opinião expondo sua opinião favorável ou desfavorável à renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais, explicando o motivo de sua opinião que poderia ser fundamentada de acordo com os argumentos prós e contras apresentados durante a aula e a partir do material dado, além de que deveria levar em consideração as

características que aprendeu sobre o gênero. Deixamos bem claro aos alunos que deveriam escrever o texto com as suas próprias palavras, sem fazer cópia da internet, pois já tinham material e entendimento o suficiente para produzirem o texto. Destacamos que o importante para o projeto era termos a escrita deles, que caso houvesse algum texto copiado da internet, nós iríamos identificar tal prática.

Por último, distribuimos as folhas de primeira produção para os alunos levarem para casa (Apêndice E), abrimos espaço para tirarem dúvidas e informamos que iríamos recolher as produções na próxima aula. Também informamos que a aula seguinte seria nossa última aula do semestre, pois os alunos iriam entrar de férias. Assim, na volta das aulas, daríamos a continuação do projeto, com os textos deles já avaliados, que caso os alunos que participassem do grupo de *WhatsApp* do projeto tivessem dúvidas poderiam ficar à vontade no grupo para fazerem seus questionamentos.

- **Quinta aula: entrega da primeira produção**

Nesta aula, recebemos dos alunos suas primeiras produções textuais. Dos dezessete alunos que estavam na aula anterior, somente nove entregaram os textos, os alunos que entregaram as produções foram justamente os alunos que já haviam participado das aulas anteriores.

Como já dito em outros momentos dessa pesquisa, o nosso público são alunos da zona rural, que cursam o ensino médio no turno noturno. Já durante o dia, no prédio em que os alunos estudam, funciona o Ensino Fundamental menor no turno matutino e Ensino Fundamental maior no turno vespertino, e por conta do ensino remoto durante a pandemia, os alunos do Ensino Médio estavam comparecendo na escola pela manhã, uma vez por semana, para buscar ou realizar suas atividades. Dessa forma, muitos alunos não conseguiram participar das primeiras aulas presenciais do projeto, visto que durante o dia estavam trabalhando em seus empregos ou ajudando seus pais nas atividades domésticas ou rurais.

Dessa maneira, recolhemos os textos dos alunos, e informamos que iríamos avaliá-los para darmos continuidade às outras etapas do projeto.

Esse foi o último encontro presencial do projeto antes dos encontros presenciais da etapa de produção final.

b) Módulos

- **Módulo 1 – Avaliação da produção textual inicial**

Nesta fase, primeiramente, antes da volta as aulas, fizemos a avaliação dos textos dos alunos. Realizamos a análise de suas produções, nos fundamentando na lista de constatações/controle, avaliando os elementos contidos na lista, referentes ao contexto de produção, planificação, mecanismos de textualização e enunciativos do gênero artigo de opinião, ou seja, os elementos ligados às capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguísticas discursivas. A avaliação ocorreu durante o período que os alunos estavam de férias.

Para avaliarmos os textos, utilizamos a correção textual-interativa, via lista de constatações/controle, em que utilizamos o *word* para comentarmos por escrita sobre cada item da lista de constatações, identificando cada elemento desses itens que aluno conseguiu desenvolver ou que precisava aprimorar acerca do gênero estudado. Assim, criamos arquivos individuais com a correção em *word* de cada texto. Digitamos o texto do aluno da forma como ele escreveu, na sequência, inserimos cada item da lista com seu respectivo comentário, como uma espécie de questionário, com perguntas e respostas. Os comentários foram feitos de forma bastante respeitosa e motivadora, apontando não só o que o aluno deixou de fazer, mas ressaltando o que ele fez.

Também utilizamos a correção indicativa, por meio de sublinhado ou circulações de palavras, para apontar no corpo do texto dos alunos alguns problemas textuais referentes aos itens 10 e 13 da lista de constatações, como problemas de pontuação, ortografia, concordância. No entanto, todos esses apontamentos também foram feitos acompanhados de comentários escritos e discutidos durante os módulos.

É importante lembrar que a avaliação por meio da lista de constatações/controle pode aparentar uma forma fechada e taxativa de avaliação, no entanto, ao contrário disso, o uso dela nos mostra que ela é uma forma aberta de busca de caminhos, uma forma de orientar o aluno sobre os caminhos que pode adotar para melhor desenvolver seu texto de uma forma global.

- **Módulo 2 – Revisão da produção textual inicial**

Nesta fase, em que reiniciamos as aulas, realizamos, juntamente com os alunos, a revisão de suas primeiras produções textuais. Primeiramente, em aula assíncrona, demos boas-vindas aos alunos e informamos a continuidade do projeto. Iniciamos o conteúdo relembrando um pouco sobre o gênero trabalhado, com sua estrutura argumentativa. Na sequência, explicamos que iríamos realizar a revisão dos textos, no qual seria enviado para cada aluno, por *WhatsApp*, a correção de seu texto de forma digitada em formato PDF, com critérios de uma lista de constatação/controle, a imagem do texto com correções indicativas em vermelho e áudios explicando cada item avaliado.

Em seguida, explicamos o que era a lista de constatações/controle, explanando sobre cada item presente e ressaltamos de uma forma geral alguns elementos sobre o gênero que a maioria dos alunos conseguiram desenvolver e outros principais problemas encontrados que necessitavam aprimorar. Finalizamos incentivando os alunos quanto a reescrita, informando que poderiam ficar tranquilos pois iríamos devagarinho trabalhar cada aspecto do gênero para que pudessem reescrever seus textos.

Realizada essa aula assíncrona, nos direcionamos à cada aluno, de forma individual, via *WhatsApp*, para conversarmos sobre seu texto.

- **Módulo 3 – A questão polêmica no texto**

Neste módulo, tivemos como objetivo promover aos alunos a compreensão sobre o que é uma questão polêmica. Foram realizadas duas aulas. Na primeira aula (Apêndice F), inicialmente, apresentamos o conceito de polêmica aos alunos, com base em Castellani e Barros (2018) e mencionamos diferentes questões, temáticas polêmicas como a legalização da maconha, legalização do aborto, como forma de situar os alunos sobre o que são questões polêmicas.

Em seguida, realizamos a leitura e interpretação de uma tirinha do Maurício de Sousa, que possui um diálogo entre o personagem Chico Bento e sua professora, na tirinha a professora corrige e contesta a forma que Chico Bento pronuncia e concorda algumas palavras, porém ele não consegue entender a correção da professora e a responde de maneira inesperada, o que gera o humor da tirinha. Utilizamos a tirinha

para introduzirmos a seguinte questão polêmica: Há formas certas e erradas de falar português? Junto à essa questão apresentamos uma imagem de Juliette Freire, uma nordestina, paraibana participante do Reality Big Brother Brasil de 2021 da TV Globo e mencionamos que o sotaque da participante era motivo de chacota dentro do programa, assim indagamos aos alunos se as formas de falar português do personagem Chico Bento e da participante Juliette Freire eram certas ou erradas, qual a opinião deles quanto à isso.

Essas reflexões serviram para propormos uma tarefa de produção textual aos alunos, em que eles deveriam escrever um ou dois parágrafos opinando se há forma certa ou errada de falar português. Demos a opção de os alunos nos enviar a foto de seu texto escrito no papel ou enviar o texto digitado por mensagem. O texto seria avaliado individualmente e na próxima aula iríamos discutir um pouco sobre essa atividade.

Na segunda aula deste módulo, conversamos sobre a atividade de produção textual passada na aula anterior. Apontamos algumas opiniões dos alunos e estabelecemos uma discussão sobre variação linguística, linguagem formal (norma-padrão) e linguagem informal (linguagem coloquial, do cotidiano) e preconceito linguístico com base em Bagno (2007, 2009) e Cereja & Magalhães (2013, p. 78-85).

Ressaltamos que a resposta para questão polêmica que estávamos discutindo era que não há formas certas ou erradas de falar português, mas há formas diferentes de se falar o português. Que toda língua apresenta variações linguísticas, pois ela muda com o tempo e com o espaço, existindo, portanto, variedades regionais, sociais, históricas, estilísticas. Explicamos que é comum que cada grupo social adapte as normas da língua para seu vocabulário de acordo com as necessidades comunicativas. A diferença que se dá é que temos que adaptar o nosso vocabulário de acordo com as situações de comunicação, em situações mais formais utilizamos a norma-padrão, o português escolarizado, com conhecimentos gramaticais, o mesmo que iriam utilizar para escrever seus artigos de opinião ou quando fossem para uma entrevista de emprego, já a linguagem informal é aquela que usam em casa, que usam para conversar com os colegas.

Então, por último, explicamos que a forma de falar do personagem Chico Bento e da Juliette Freire não são erradas e sim diferentes, pois elas refletem a regionalidade deles. Chico Bento com um sotaque caipira, típico de uma zona rural, e Juliette com

um sotaque paraibano, nordestino, portanto, as pessoas não devem ser motivo de chacota ou preconceito pela forma de falar, pelo sotaque.

- **Módulo 4 – A estrutura textual: introduzindo o artigo de opinião**

Neste módulo, iniciamos a explanação da estrutura textual do gênero artigo de opinião, destacando a primeira parte dessa estrutura que é a introdução (Apêndice G). Iniciamos a aula lembrando sobre a estrutura dissertativa-argumentativa do gênero artigo de opinião que é composta por três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Também mencionamos que é comum nesse gênero ser apresentado um título.

Após mencionarmos tal estrutura, começamos a estudar especificamente sobre a introdução. Assim, citamos algumas funções que essa parte apresenta no texto, como apresentar o assunto; apontar direta ou indiretamente a polêmica; situar essa questão polêmica no tempo e espaço (contextualização); indicar, direta ou indiretamente, quem são seus interlocutores (parceiros e/ou apoiadores, adversários, os próprios leitores); esclarecer as motivações do articulista; na maioria dos casos apresentar a tese defendida no texto. De modo a simplificar, apresentamos um quadro sintetizando a composição da introdução.

Posteriormente, realizamos uma análise do parágrafo introdutório do artigo de opinião “Aprendimentos aterrados à beira-mar”, de Rúbia Ellen Campelo Costa, identificando alguns elementos como contextualização do espaço, da tese, da polêmica, da questão controversa. Em seguida, realizamos análise de um parágrafo introdutório do texto de um aluno (sem identificar o aluno), apontando alguns desses elementos que foram apresentados no texto e outros que eram necessários ser inseridos para que fosse melhorada a explanação do assunto do texto.

Logo após, passamos uma atividade complementar para casa, em torno do texto “O Futuro da Educação” de Emerson dos Santos (Apêndice H), com algumas questões ligadas à introdução do texto. Por último, propomos uma atividade de reescrita em que os alunos iriam com nossa ajuda reescrever a introdução de seus textos.

- **Módulo 5 – Desenvolvendo o texto: a sequência argumentativa**

Neste módulo, discutimos sobre a segunda parte da estrutura argumentativa que é o desenvolvimento do texto, ressaltando sobre as sequências textuais, principalmente a sequência argumentativa (Apêndice I).

Primeiramente, explicamos aos alunos que o desenvolvimento do texto é composto pela justificação, com argumentos e contra-argumentos e que essa composição se realiza a partir de sequências textuais, cuja sequência principal no gênero artigo de opinião é a sequência argumentativa. Porém, mencionamos que podem aparecer outras sequências como a descritiva e a narrativa.

Logo após, apresentamos a conceituação de sequência argumentativa para os alunos, com base em Bronckart (2007) e Koch, Boff e Marinello (2014), destacando suas características, como o tempo verbal do presente e destacando suas quatro fases: fase da Premissa (dados ou tese), fase dos argumentos, fase dos contra-argumentos e fase da conclusão ou nova tese.

Para que os alunos pudessem entender melhor essa sequência, com essas quatro fases, realizamos a leitura e análise de uma tirinha da Mafalda e sua amiga Suzanita: personagens criadas pelo cartunista argentino Quino, apontando cada uma dessas fases no diálogo entre as personagens. A tirinha foi enviada antes da aula para os alunos como um exercício de interpretação. Em seguida, analisamos a sequência argumentativa, descritiva e narrativa no texto *Aprendimentos aterrados à beira-mar* já trabalhado em outras atividades. Por último, conscientizamos os alunos que o entendimento sobre essas sequências foi necessário para que eles pudessem fazer uso delas em seus textos para desenvolver seus argumentos.

- **Módulo 6 – Desenvolvendo o texto: os tipos de argumentos**

Neste módulo, abordamos sobre os tipos de argumentos. Iniciamos lembrando o conceito de argumento e contra-argumento que criamos com base em Bronckart (2007), Castellani e Barros (2018), Koch, Boff e Marinello (2014), entre outros autores, apresentados no início da sequência didática. Em seguida conceituamos os argumentos de causa e consequência, de exemplificação e de autoridade, trazendo exemplos desses argumentos no texto “Aprendimentos Aterrados à beira-mar” e também exemplificamos o argumento de autoridade presente

no texto de um aluno, demonstrando como ele poderia desenvolver melhor esse argumento. Mencionamos ainda outros tipos de argumentos que podem existir em um texto, mas que para o momento não era necessário nos aprofundarmos.

Por último, passamos uma atividade para casa em torno do artigo de opinião “Para as cotas, eu digo sim” do senador Paulo Paim (Apêndice J). Na atividade os alunos deveriam realizar a leitura do texto e tentar identificar os três tipos de argumentos estudados. Deveriam passar as respostas para o caderno e nos enviar a foto das respostas.

- **Módulo 7 – Alimentação temática**

Neste módulo, apresentamos novos textos em torno da temática proposta “renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais” para ajudar no desenvolvimento dos argumentos presentes nas produções textuais dos alunos.

Primeiramente, apresentamos de forma transcrita alguns trechos do documentário “Raça humana” produzido pela TV Câmara, edição 2010, que faz uma discussão sobre cotas raciais nas universidades. Desse modo, apresentamos falas de professores e alunos da Universidade de Brasília que, alguns deles, apresentavam argumentos favoráveis e outros, apresentavam argumentos contrários à inserção de cotas nessa universidade.

Em seguida, apresentamos alguns dados da pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, feita pelo IBGE, divulgada em 2019. E por último, fizemos a correção da atividade em torno do artigo de opinião “Para as cotas, eu digo sim” do senador Paulo Paim.

- **Módulo 8 – Reescrita da primeira produção**

Nesta fase, após as oficinas anteriores com as discussões sobre a estrutura do gênero, a apresentação de novos textos sobre a temática, nós nos direcionamos novamente aos alunos, individualmente, para orientá-los para uma nova reescrita de seus textos, com base nas correções dadas anteriormente com a lista de constatação/controlar e com sugestões de pontos que poderiam desenvolver em suas produções com base nos novos textos que tínhamos discutidos no módulo passado.

Portanto, nesta etapa, os alunos fizeram uma nova versão da produção e nos encaminharam.

- **Módulo 9 – Organizadores textuais, modalizações e elementos de referenciação**

Neste módulo, buscamos demonstrar aos alunos elementos que fazem a articulação do texto, bem como expressões que marcam posicionamentos, avaliações daquele que escreve, com base nos estudos de Bronckart (2007), Koch, Boff e Marinello (2014) e Koch e Elias (2018). Dessa forma, ressaltamos o uso de organizadores textuais, principalmente os argumentativos, modalizações e de alguns elementos de referenciação, como as anáforas e os dêiticos, como elementos presentes do artigo de opinião. Para isso, fizemos a identificação desses elementos, apontando suas funções, no artigo de opinião “Aprendimentos aterrados à beira-mar”, retomando, principalmente, as duas últimas questões da atividade em torno desse artigo (Apêndice C).

- **Módulo 10 – Vozes no artigo de opinião**

Nesta etapa, discutimos sobre as diferentes vozes enunciativas que podem aparecer no artigo de opinião a partir da análise do texto “Aprendimentos aterrados à beira-mar” e a partir da análise de um texto de um aluno, exibidos em slide.

Dessa forma, na análise do texto “Aprendimentos aterrados à beira-mar” expomos sobre as diferentes vozes presentes no texto, voz do autor (do articulista), vozes sociais, que são incorporados pelo articulista para validá-las ou desqualificá-las, demonstrando as diferentes formas de discursos: direto, indireto, indireto livre. Para essa discussão, retomamos as questões 3 e 4 - do tópico 4- Linguagem do texto/ reflexão sobre o uso da língua da atividade em torno desse artigo de opinião (Apêndice C). Do mesmo modo, realizamos análise desses elementos no texto de um aluno, reforçando a importância da incorporação dessas vozes para coerência do texto.

- **Módulo 11 – Elementos gramaticais**

Neste módulo, realizamos a revisão de aspectos ligados às convenções da escrita, isto é, de algumas normas gramaticais necessárias para a produção dos textos escritos dos alunos.

Dessa forma, a partir de análises de alguns textos dos alunos (realizadas sem identificar os alunos) esboçamos sobre algumas regras de pontuação demonstrando os sentidos que podem ser produzidos quando alguns pontos ou vírgulas são inseridos ou suprimidos no texto. Ademais, realizamos uma revisão de outros problemas gramaticais encontrados nos textos, ligados à acentuação, ortografia, concordância nominal e verbal, bem como destacamos sobre adequação da paragrafação.

Por último, como um exercício de análise, pedimos para os alunos revisarem em seus textos as correções dadas relacionadas a esses elementos normativos.

c) Produção final

Nesta etapa, primeiramente, realizamos uma aula de revisão dos conteúdos trabalhados durante o projeto que englobam as características do gênero artigo de opinião, nos pautamos nos itens da lista de constatações/controle.

Em seguida, nos direcionamos aos alunos de maneira individual para orientá-los para a produção final, que a princípio, após as instruções, produziram o texto e nos enviaram a imagem, por conta das aulas que não estavam ocorrendo presencialmente. No entanto, após percebemos problemas de qualidade nas imagens dos textos que os alunos enviaram, decidimos, acordados com a professora regente, como exceção, realizar alguns encontros presenciais, na volta das aulas presenciais, para finalizar essa última etapa tão importante do projeto.

No primeiro encontro, entregamos a folha de produção final para os alunos produzirem o texto em casa, dando-lhes, novamente, algumas instruções acerca da produção. Entregamos também, na versão impressa, a correção dos textos dos alunos que realizamos com base nos critérios da lista de constatação/controle, que havíamos

enviado antes por *WhatsApp*; e entregamos ainda suas produções iniciais, originais, com as nossas correções no corpo do texto.¹²

No segundo encontro, recebemos as produções de alguns alunos, e outros que não haviam feito, tiveram a oportunidade de produzir na escola.

Realizamos o último encontro presencial para a culminância do projeto, para expormos em um mural no pátio da escola as produções finais dos alunos, de modo que os alunos pudessem apresentar seus textos para as demais turmas e para outros membros da comunidade escolar. Os textos dos alunos também foram divulgados no grupo de *WhatsApp* do nosso projeto e nos outros grupos das turmas onde estão presentes professores, alunos e pais.

As produções escritas dos alunos, principalmente a produção inicial e a final, no possibilitou investigar como foram mobilizadas as capacidades de linguagem dos alunos no processo de escrita e reescrita de seus artigos de opinião. Dessa forma, apresentaremos a seguir a análise das produções textuais dos alunos.

5.2 Análise das produções textuais

Nesta seção, realizaremos, com base no modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007), a análise das capacidades de linguagem mobilizadas e não mobilizadas na primeira e última versão dos artigos de opinião produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, participantes referidos por P1 e P2. Dessa forma, analisaremos primeiramente as capacidades de ação (contexto de produção), em seguida, as capacidades discursivas (infraestrutura geral) e por último, as capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e enunciativos). Outros estudos como de Castellani e Barros (2018), Charaudeau (2016), Coracini (1991), Fiorin (2020), Koch e Elias (2018), Koche, Boff e Marinelo (2014), Rodrigues (2005) e Santos (2012) nos dão suporte para análise dessas categorias e da argumentação no gênero artigo de opinião.

Analisaremos primeiro as produções do P1, em seguida as do P2. Para a análise de cada produção, primeiramente, apresentamos um quadro com a versão

¹² Achamos importante disponibilizar as correções impressas para os alunos para que possam ter disponível quando precisarem, para não perderem esses materiais, visto que a maioria dos alunos pesquisados para acessarem as aulas utilizavam aparelhos celulares de algum parente, pois não possuíam celulares e computadores particulares para guardar os materiais.

digitalizada da produção, em seguida um quadro com a versão digitada conforme o texto escrito original e por último um quadro com a avaliação do texto a partir da lista de constatações/controle.

Apresentamos a seguir a versão inicial digitalizada do P1.

Quadro 18 – Versão inicial digitalizada do P1

1	Exceto que a lei de cotas, trouxe oportuni-	24	A ação da lei de cotas facilitou os
2	dades para os brancos, negros índios, índios pados.	25	Brasileiros a entra nas universidades, pois
3	que estudão na escolas públicas entra nas universi-	26	no Brasil tem um numero de muitas pessoas
4	dades, não só os negro e pados terão essa	27	pados brancos e negros índios a se forma a minha
5	oportunidades, mas também pessoas deficientes que	28	opinião foi boa essa lei de cotas.
6	tem pouca oportunidades a entra em uma universi-	29	
7	dades a qualas pessoas que têm de baixa renda	30	
8	pela lei de cotas terão acesso as vagas.	31	
9	A lei de cotas abriu muitas vagas nas	32	
10	universidade que facilitou os alunos a entra	33	
11	e fazer parte de uma faculdade federais, isso foi	34	
12	muito bom. A pesar que vai aver muito conflito	35	
13	das pessoas que tem preconceito com esses tipos de	36	
14	pessoas, mas a lei ela proibi esses tipos de	37	
15	ação.	38	
16	Entretanto foi uma lei que realizou muitos	39	
17	sonhos das alunos que não tem condições, também	40	
18	foi uma ação muito boa do estado unidos desenvolver	41	
19	em uma lei de cotas. Por outro lado muitas	42	
20	alunos que estudão em escolas particulares não poderã	43	
21	concorrer essas vagas, por causa de suas	44	
22	condições por terem dieiro o bastante para parga	45	
23	uma universidades.	46	
		47	
		48	
		49	
		50	
		51	

A seguir, expomos a versão inicial do P1 digitada conforme a versão escrita original.

Quadro 19 – Versão inicial digitada do P1

- 1º P** Exceto que a lei de cotas, trouxe oportunidades para os brancos, negros ~~indios~~, índios pados que estudão na escolas públicas entra nas universidades, não só os negro e pados terão essa oportunidades, mas também pessoas deficientes que tem pouca oportunidades a entra em uma universidades a qualas pessoas que são de baixa renda pela lei de cotas terão acesso as vagas.
- 2º P** A lei de Cotas Abriu muitas vagas nas universidade que facilitou os alunos a entra e fazer parte de uma faculdade federais, isso foi muito bom. A pesar que vai aver muito conflito das pessoas que tem preconceito com esses tipos de pessoas, mas a lei ~~ela~~ proibi esses tipos de ação.
- 3º P** Entretanto foi uma lei que realizou muitos sonhos dos alunos que não tem condições, também foi uma ação muito boa do estado unidos desenvolver essa lei de cotas. Por outro lado muitos alunos que estudão em escola particulares não poderã concorrer essas vagas, por causa de suas condições por terem dieiro o bastante para parga uma universidades.
- 4º P** A ação da lei de cotas facilitou os Brasileiros a entra nas universidades, pois no Brasil tem esi numeros de muitas pessoas pados brancos e negros indios a se forma a minha opinião foi boa essa lei de cotas.

Na sequência, apresentamos o quadro com a avaliação da produção inicial do P1, a partir da lista de constatações/controle.

Quadro 20 – Avaliação da produção inicial do P1 com base na lista de constatações/controle

Crítérios da lista de constatações/controle	
➤	1. Necessita aprimorar. Você avalia a Lei de cotas como boa, porém não explicita a polêmica, que consiste na renovação ou não renovação da Lei de Cotas pelo Congresso em 2022, pois a Lei perde sua validade nesse referido ano;
➤	2. O texto não apresenta um título;
➤	3. Necessita aprimorar. É necessário aprimorar a argumentação. É argumentado que a Lei de Cotas trouxe oportunidades, que ela é boa, o que implicitamente alude seu posicionamento que é ser favorável à renovação da política de cotas, porém, esse posicionamento precisa ficar mais claro no texto, é necessário inserir a problemática, que é a questão de política ser renovada ou não;
➤	4. Necessita aprimorar. Você apresenta em sua introdução o público da Lei de Cotas e seus benefícios, está correto, mas podemos melhorar essa apresentação, explicar melhor sobre a lei, mais corretamente quem é seu público beneficiário, além de inserir a problemática;
➤	5. Necessita aprimorar. Ajustar: <u>a</u> minha opinião (4º P) para: <u>na</u> minha opinião
➤	6. Necessita aprimorar. Você insere que com a lei haverá muitos conflitos, que conflitos são esses? Podemos desenvolver esse pensamento. Você insere um problema: que os alunos de escolas particulares não poderão concorrer às vagas de cotas por causa de suas condições. Ótimo, podemos complementar esse argumento.
➤	7. Necessita aprimorar. Parabéns, você organizou seu texto em diferentes parágrafos com diferentes argumentos. Iremos daqui para frente só organizar melhor esses parágrafos e argumentos.
➤	8. Adequado. Utiliza apenas o discurso indireto.
➤	9. Necessita aprimorar. Apresenta um parágrafo conclusivo, retoma o benefício da Lei e insere um novo dado, que consiste no grande número de pessoas pretas, pardas e indígenas no Brasil. Porém precisamos embasar esse dado.
➤	10. Necessita aprimorar. Utiliza organizadores como entretanto, por outro lado, apesar, por causa, mas, com funcionalidades apropriadas, mas é preciso rever a ortografia correta de algumas dessas expressões.
➤	11. Necessita aprimorar. Prenomina-se o tempo verbal no passado e futuro, esses tempos necessitam ser intercalados com o tempo verbal no presente do indicativo, tempo característico no artigo de opinião, para caracterizar o assunto como algo que está acontecendo ou para agregar valor atemporal às ações, de modos que os argumentos ganhem um valor universal. Por exemplo, no 4º P, você diz “foi boa essa lei de cotas”, você acredita que essa lei <u>foi</u> boa, ou que essa lei <u>é</u> boa?.
➤	12. Não utiliza recursos gráficos para dar tonicidade ao discurso.
➤	13. Necessita aprimorar. Há desvios quanto à pontuação, ortografia. Apresenta alguns elementos de coesão e referência.

Nessa produção textual, no que se refere às capacidades de ação, que conforme Bronckart (2007), estão envolvidas às categorias referentes ao contexto de produção, o conteúdo temático e as representações sobre o gênero, a princípio, podemos perceber que o P1 desempenha uma ação de linguagem, com a produção de um texto escrito que atende à temática proposta no projeto, no entanto, notamos que ainda não há um domínio quanto às características do gênero em estudo.

Quanto ao contexto de produção, o agente-produtor do texto é um aluno de 16 anos, do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Bacabal, que

mora na zona rural do município, que em sua casa produz um texto no gênero artigo de opinião no ano de 2020. Texto esse vinculado à um projeto de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos interlocutores dessa ação languageira, têm-se como leitores, a princípio, a professora-pesquisadora do projeto, posteriormente, colegas da turma, e com a versão final da produção, a partir da exibição em mural e divulgação em grupos de mensagens da escola, são leitores outros participantes da comunidade escolar (professores, diretores, pais), bem como leitores da pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora. O objetivo de interação é produzir um artigo de opinião, defendendo uma posição favorável ou desfavorável à renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais, para ser lido por diferentes leitores.

No que tange ao conteúdo temático, como já dito, o texto atende à temática proposta pelo projeto, o participante discute sobre a Lei de cotas, no entanto, no texto não é colocado de forma explícita o posicionamento do participante quanto à renovação ou não renovação da política de cotas. A partir do que é colocado no texto, podemos aludir que o posicionamento do participante é favorável à renovação das cotas, quando defende seus benefícios e a coloca como “boa” (4º P), porém a questão problemática e sua posição quanto à ela não é colocada de modo mais claro. Além disso, no texto não são apresentadas informações mais precisas quanto à Lei, como por exemplo, seu número, ano que entrou em vigor, a descrição correta de seu público beneficiário, informações essas que foram disponibilizadas.

Quanto ao plano geral do texto, relacionado à capacidade discursiva, que é como está organizado o conteúdo temático (BRONCKART, 2007, p. 120), não é apresentado um título, um dos elementos da estruturação do gênero artigo de opinião, conforme Castellani e Barros (2018). A produção é organizada em quatro parágrafos, que aparentemente segue uma estrutura dissertativa-argumentativa, com introdução, desenvolvimento e conclusão, como inserem as autoras supracitadas.

No primeiro parágrafo, o agente-produtor traz uma explanação do que é a Lei de cotas e cita alguns grupos de pessoas para quem a lei é destinada. Notamos um posicionamento favorável do agente quanto à renovação da política de cotas quando ele inicia afirmando que é certo que a lei de cotas trouxe oportunidade [...] - *“Exceto que a lei de cotas, trouxe oportunidades para os brancos [...]”* 1º P. Tal enunciado funciona como a tese do texto. Apesar de podermos notar esse ponto do vista do

autor, favorável à Lei, nesta introdução, sentimos falta de uma maior contextualização do assunto, onde poderia ser inserida a questão problemática que é o vencimento da lei em 2022, e a polêmica que consiste em essa lei ser renovada ou não pelo Congresso nesse referido ano. Também faltou informações básicas como por exemplo o número da lei, o ano que entrou em vigor, que foram explanadas nas aulas.

No segundo parágrafo, argumenta-se o benefício que a lei trouxe para os alunos cotistas, facilitando o acesso deles nas universidades federais, colocado no texto como uma ação positiva. Todavia, o agente traz um argumento contrário de opositores, ao afirmar que vai haver muitos conflitos por conta das pessoas que têm preconceito com esses alunos, mas ele contra-argumenta essa posição contrária ao dizer que *“a lei ~~ela~~ proibi esses tipos de ação”*, isto é, a lei proíbe ações preconceituosas.

No terceiro parágrafo, há uma continuação sobre os benefícios da lei, onde insere-se um novo argumento de que a lei *“realizou muitos sonhos dos alunos que não tem condições”*, isto é, de alunos de baixa renda, que não têm condições financeiras que lhes ajude a entrar numa universidade. Em seguida é trazido um novo dado informando de que foi uma *“ação muito boa do estado unidos desenvolver essa lei de cotas”*, isto é, o agente-produtor tenta fazer uma contextualização histórica sobre o surgimento da reservas de vagas nos Estados Unidos em 1960 como ação afirmativa, informação essa dada em um dos textos base fornecido para primeira produção. O parágrafo finaliza tentando trazer um ponto contrário, isto é, um problema aos olhos dos opositores, que é o fato de alunos de escolas particulares não poderem concorrer pelo sistema de cotas.

Nesses dois parágrafos, percebemos que são levantados bons pontos de argumentação e contra-argumentação, porém não há um aprofundamento em cada ponto destacado. No terceiro parágrafo, por exemplo, a continuidade da premissa representada pelo período inicial é quebrada quando insere-se esse novo dado de contextualização de surgimento da cotas, no período seguinte. Dessa forma, são lançadas boas questões, mas elas não são discutidas de forma aprofundada ou são colocadas de forma desconexa.

No quarto e último parágrafo é feita a conclusão do texto, em que o agente-produtor inicia reafirmando que a lei de cotas facilitou a entrada dos brasileiros nas universidades, como já mencionado no segundo parágrafo, porém, insere um novo dado que é o fato de existir um grande número de brasileiros pardos, brancos, pretos,

e indígenas no país, que precisam se formar, mas essa nova informação poderia ser discutida antes no texto, o que não ocorreu. No último período ele avalia a lei de cotas como boa. Portanto, notamos a carência de uma conclusão mais articulada com o restante do texto, tal como a necessidade de maior articulação entre os parágrafos. Além do mais, não é apresentada uma espécie de solução para as questões problemáticas inseridas no texto, característica de uma conclusão, conforme Castellani e Barros (2018). Há uma avaliação da lei como boa, mas seria mais pertinente retomar o porquê ela é boa e apontar a resposta à polêmica proposta, que no caso desse texto demonstra-se um posicionamento favorável à renovação da lei, isto é, da política de cotas.

Observamos que o texto se estrutura por uma sequência argumentativa, uma vez que a partir da introdução, busca-se defender uma premissa, uma tese de que a Lei de cotas trouxe mais oportunidades para os estudantes de escolas públicas e, ao longo dos parágrafos, busca-se apontar argumentos e contra-argumentos que sustentem e comprovem esta premissa. Todavia, esse conjunto argumentativo está muito marcado por sequências narrativas, com tempos verbais no passado mesclados com tempos verbais no futuro, em que são trazidas as ações que a lei de cotas realizou e o que ela ainda poderá causar. Assim, algumas sequências ficam incoerentes e contraditórias devido a forma como estão organizados os verbos, como por exemplo neste trecho do 1º P- *“Exceto que a lei de cotas, trouxe oportunidades para os brancos, negros e índios, trouxe oportunidades para os brancos, negros e índios que estudam nas escolas públicas e nas universidades, não só os brancos e negros terão essa oportunidade”* - na forma como estão interligados esses verbos é como se a lei já existisse para os brancos, negros e índios, mas só futuramente poderá servir para as pessoas com deficiência e de baixa renda, como é afirmado na sequência.

Por conta dessa predominância de tempos verbais no passado, é que, conseqüentemente, percebemos a ausência do tempo verbal no presente, o que foge da estrutura da sequência argumentativa, já que o presente é o tempo verbal predominante desse tipo de sequência com base em Bronckart (2007) e Castellani e Barros (2018). Dessa forma, alguns argumentos tornam-se mais propensos à contestação, por terem sido verbalizados no passado, como por exemplo em *“Entretanto foi uma lei que realizou muitos sonhos” (3º P) / “a minha opinião foi boa essa lei de cotas” (4º P)*. Assim, com essas sentenças pode-se questionar: foi uma lei que realizou sonhos e não realiza mais?, ou: foi uma lei boa, não é mais?. Com o

texto, percebemos que essa não é a ideia que o agente-produtor quer transmitir, pelo contrário, busca defender a continuação da lei, mostrando que ela é benéfica, por isso, seria mais apropriado que estas setenças tivessem no presente para apontar que a lei é boa, que realiza sonhos, que ela facilita o acesso, tal como busca defender o autor do texto.

Ainda sobre a planificação do texto, os conteúdos são desenvolvidos principalmente por meio do discurso teórico, em que o mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor (BROCKART, 2007), ou seja, os acontecimentos discutidos, as discussões sobre a lei de cotas fazem parte do mundo real do participante. Esse tipo de discurso é pertencente ao mundo discursivo da ordem do Expor autônomo, em que neste, os conteúdos verbalizados têm autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem, ou seja, as declarações são apresentadas com um valor de verdade que independe das condições particulares da ação de linguagem. Assim, as unidades linguísticas, na maior parte do texto, não fazem referência direta ao produtor do texto e ao espaço-tempo em que é produzido, os verbos, na maioria, são conjugados em terceira pessoa, excepcionamente, no 4º parágrafo, que o agente fala em primeira pessoa do singular em “*a minha opinião*”, o que podemos considerar, que há também, em excessão nesse texto, a presença de discurso interativo, do Expor implicado, que o agente se implica de forma mais explícita dentro do texto para se aproximar do conteúdo e explicitar essa aproximação para o interlocutor (SANTOS, 2012, p. 50).

Retomando ao discurso teórico, também consideramos que no texto se faz presente esse tipo de discurso por apresentar suas características como o conteúdo ser apresentado de forma monologada e escrita; apresentar, principalmente, organizadores lógico-argumentativos: não só, mas também (1º P); entretanto, também (3º P) e modalização lógica como no 1º P “Exceto” (é certo). A característica desse tipo de discurso que não foi predominante no texto foi a presença de tempo verbais no presente ou no futuro do pretérito.

No que concerne às capacidades linguístico-discursivas, que segundo Bronckart (2007), envolvem os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, podemos verificar, primeiramente, quanto aos mecanismos de textualização, que predomina como mecanismos de referenciação as anáforas

nominais¹³, por meio dos pronomes demonstrativos: essa oportunidades (1º P); esses tipos de pessoas (2º P); essas vargas; essa lei de cotas (4º P). Para coesão do texto, o participante também se utiliza de alguns organizadores textuais, como os já citados no parágrafo anterior. Quanto à coesão verbal, notamos que no texto não há predominância do tempo verbal no presente, há mais verbalizações no tempo verbal no passado, o que foge do discurso teórico.

Quanto aos mecanismos enunciativos, que de acordo com Bronckart (2007), contribuem para regulação da coerência pragmática (interativa) do texto e para os esclarecimentos dos posicionamentos enunciativos, isto é, das vozes que se enunciam e que traduzem avaliação sobre o conteúdo, podemos verificar como principal voz articuladora a voz do autor, isto é, do participante. No entanto, há indícios no texto de outras vozes sociais que são trazidas apenas por meio de discurso indireto, incorporadas seja para validá-las em concordância com seu ponto de vista, como um “movimento dialógico de assimilação”, seja para apagá-las, desqualificá-las, em que o participante se distancia, se opõe, como um “movimento dialógico de distanciamento” (RODRIGUES, 2005, p. 174). Podemos notar a incorporação da voz da própria lei de cotas, como um movimento dialógico de assimilação, a qual é trazida logo no primeiro parágrafo para que se possa explicar quem é o público beneficiário do sistema de cotas, embora as informações não estejam inseridas de forma tão precisa, por exemplo, quando inclui “os brancos” nessa explicação. Como um movimento dialógico de distanciamento, por meio de seu conhecimento de mundo, traz vozes de opositores quando diz no 2º P -“*A pesar que vai aver muito confrito das pessoas que tem preconceito com esses tipos de pessoas*”. Mas logo em seguida assimila uma outra voz, para contra-argumentar a voz dos opositores, “*mas a lei ~~ela~~ proibi esses tipos de ação*”, quando menciona isso, demonstra conhecer que existe uma legislação, um conjunto de normas brasileiras que proíbe e pune qualquer tipo de discriminação.

Ainda como mecanismo enunciativo, verificamos o uso de uma modalização lógica no 1º P, “É certo” - Exceto que a lei de cotas, trouxe oportunidades - que expressa um valor de verdade, de incontestabilidade à proposição enunciada (BRONCKART, 2007, p. 30). Ou seja, a modalização “é certo”, evoca expressões

¹³ Ressaltamos que nas situações em que os sintagmas nominais são iniciados por pronomes, serão consideradas anáforas nominais, tal como considera Bronckart (2007, p. 269).

como: é verdadeiro, é provado, é atestado, é incontestável que a lei de cotas trouxe oportunidades. Tal enunciado é colocado como a tese do texto.

Nesta primeira produção, identificamos alguns problemas¹⁴ ligados às convenções da escrita, isto é, desvios da norma-padrão, que conforme Serafini (2000), são relativos à microestrutura do texto. São encontrados problemas de ortografia: “Exceto” (é certo), “estudão” (estudam), públicas (1ºP); “entra” (entrar), “a pesar” (apesar), “aver” (haver), “confrito” (conflito) (2º P); “estudão” (estudam), “vargas” (vagas), condições (condições) “dieiro”(dinheiro), (3ºP); “esi” (esse), “forma” (formar) (4º P). Problemas de concordância nominal e verbal: “os negro”, “essa oportunidades (1º P); “alunos a entra (2º P); “uma universidades” (3º P); “brasileiros a entra”, “índios a se forma” (4º P).¹⁵ Há ainda problemas de pontuação como emprego inadequado de vírgula, como no 1º P que o sujeito é separado do predicado por vírgula “Exceto que a lei de cotas, trouxe”; ou ausência de vírgula após conjunção em início de frase: “Entretanto” (3º P).

Feita essa análise da produção inicial do P1, passemos para análise da produção final desse mesmo participante. A seguir, temos a versão final digitalizada do P1.

¹⁴ Os termos “problema”, “problemas”, utilizados aqui em nossa análise, para nos referirmos aos usos que fogem das convenções da escrita, aos desvios da norma-padrão, como em “problema de ortografia”, “problemas de acentuação”, não estão aqui no sentido depreciativo. São termos utilizados por Serafini (2000), Ruiz (2018), Lima (2014), entre outros autores, os quais referem os desvios da norma-padrão como “problemas microestruturais” ou “problemas da microestrutura” do texto, portanto, utilizamos tais expressões unicamente com esta intenção de referência.

¹⁵ Observamos que muitas dessas palavras grafadas inadequadamente, como no caso das palavras “públicas”, “confritos” ou alguns desvios de concordância como em “alunos a entra”, “brasileiros a entra”, são, na verdade, marcas da oralidade, em que o aluno escreve da forma como fala oralmente, o que foi comum nas outras produções dos demais alunos. Essas marcas apontam o dialeto específico desses alunos, o que é importante dizer que não as taxamos como erros em nossas aulas, ao contrário, serviram como categorias para trabalharmos variação linguística e adequação linguística. Isto é, esclarecermos que na fala, no dia a dia, o aluno ao falar “públicas” não está errado, porém, numa escrita mais formal, como no artigo de opinião, é adequado que escreva “públicas”, adequando-se à ortografia, à norma-padrão da língua.

Quadro 21 – Versão final digitalizada do P1

1	foi de cotas: uma busca a direito à educação.	52	Ainda vive excluída da sociedade, sem ensino
2	É certo que a lei de cotas trouxe mais	53	superior, sem emprego, sem cargo público, sem
3	oportunidades para as pessoas autodeclaradas pretas,	54	condições básicas de sobrevivência. A educação
4	pardas, indígenas, pessoas com deficiência, alunos	55	e as cotas não representam essenciais para
5	de baixa renda e alunos provenientes de escolas	56	combater essa exclusão no Brasil.
6	públicas, e para continuar dando mais oportunidades	57	
7	à essas pessoas é necessário que essa lei seja atuali-	58	
8	zada pelo Congresso em 2022, já que vencerá	59	
9	terceiro ano.	60	
10	A lei de cotas, lei nº 12.711 de 2012, teve	61	
11	como resultado vagas nas universidades federais e	62	
12	instituições federais de ensino técnico de nível	63	
13	Médio para esses grupos de pessoas superavanta-	64	
14	das, gerando um maior acesso delas nessas institui-	65	
15	ções.	66	
16	A criação dessa política pública foi muito boa	67	
17	apesar de ainda gerar muitas complicações contra	68	
18	ela para pessoas que possuem preocupações com	69	
19	esses grupos de pessoas, principalmente com os ri-	70	
20	chos, como podemos ver no documentário "Rapa	71	
21	Humana", produzido pela TV Câmara, edição	72	
22	2010, vencedora do prêmio Vladimir Herzog de	73	
23	Journalismo e Direitos Humanos. No entanto,		
24	documentos que nessa legislação combatem esses		
25	tipos de intolerância e é justamente isso um dos		
26	motivos pelo qual a lei de cotas foi criada,		
27	para compensar os longos anos em que essas		
28	minorias, além de sofrerem discriminação e serem		
29	sendo impedidas de terem um direito fundamen-		
30	tal negatado que é o direito à educação.		
31	Quando como um dos grupos beneficiados		
32	são estudantes de escolas públicas oriundos de famí-		
33	lias com renda igual ou inferior a 1,5 salário		
34	mínimo por capita, a lei de cotas foi uma		
35	ação que realizou muitos sonhos de alunos de		
36	baixa renda que não tinham condições de entrar		
37	nessa universidade. No entanto, os alunos de		
38	escolas particulares não entram no sistema de		
39	reservas de vagas, e por isso alguns deles não		
40	entram. Porém, esses estudantes de escolas		
41	particulares, geralmente, já possuem um melhor		
42	condição financeira que os ajudam nos estudos		
43	e a entrar nas universidades, por isso eles não		
44	precisam de cotas.		
45	Deusa querma, a lei de cotas facilitou		
46	a entrada de muitos brasileiros nas universida-		
47	des, mas ainda precisa continuar, pois compor-se		
48	deles do instituto de pesquisa Econômica Aplicada		
49	do (IPEA), do Instituto Brasileiro de geografia		
50	e estatística e do Ministério de Saúde, mais		
51	de metade da população brasileira é composta		
	por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria		

A seguir, expomos a versão final do P1 digitada conforme a versão escrita original.

Quadro 22 – Versão final digitada do P1

Lei de cotas: uma busca o direito à educação

1º P É certo que a lei de cotas trouxe mais oportunidades para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de baixa renda e alunos provenientes de escolas públicas, e para continuar dando mais oportunidades à essas pessoas é necessário que essa lei seja renovada pelo Congresso em 2022, já que vencerá nesse referido ano.

2º P A lei de cotas, lei nº 12.711 de 2012, buscou reservar vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio para esses grupos de pessoas supracitadas, facilitando um maior acesso delas nessas instituições.

3º P A criação dessa política pública foi muito boa, apesar de ainda gerar muitos conflitos contra ela pelas pessoas que possuem preconceitos com esses grupos de pessoas, principalmente com os negros, como podemos ver no documentário “Raça Humana”, produzido pela TV Câmara, edição 2010, vencedor do prêmio Vladimir Herzog de jornalismo e Direitos Humanos. No entanto, sabemos que nossa legislação combate esses tipos de intolerância e é justamente isso um dos motivos pelo qual a lei de cotas foi criada, para compensar os longos anos em que essas minorias, vêm sofrendo discriminação e vêm sendo impedidas de terem um direito fundamental respeitado que é o direito à educação.

4º P Tendo como um dos grupos beneficiários os estudantes de escolas públicas oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, a lei de cotas foi uma ação que realizou muitos sonhos de alunos de baixa renda que não tinham condições de entrar numa universidade. No entanto, os alunos de escolas particulares não entram no sistema de reservas de vagas, e por isso alguns deles são contra. Porém, esses estudantes de escolas particulares, geralmente, já possuem uma melhor condição financeira que os ajudam nos estudos e a entrar nas universidades, por isso eles não precisam de cotas.

5º P Dessa forma, a lei de cotas facilitou a entrada de muitos brasileiros nas universidades, mas ainda precisa continuar, pois conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Ministério da Saúde, mais da metade da população brasileira é composta por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria ainda vive excluída da sociedade, sem ensino superior, sem emprego, sem cargo público, sem condições básicas de sobrevivência. A educação e as cotas são ferramentas essenciais para combater essa exclusão no Brasil.

Na sequência, apresentamos o quadro com a avaliação da produção final do P1 a partir da lista de constatações/controle.

Quadro 23 – Avaliação da produção final do P1 com base na lista de constatações/controle

Crítérios da lista de constatações/controle
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1. Adequado. Você defende e explicita um posicionamento (favorável) em relação à polêmica da renovação ou não renovação da Lei de cotas pelo Congresso em 2022. ➤ 2. O texto apresenta um título relacionado à temática e a tese defendida no texto: Lei de cotas: uma busca o direito à educação. ➤ 3. Adequado. Você apresenta uma tese: que a lei de cotas trouxe oportunidades ao seu público beneficiário e que para continuar trazendo mais oportunidades, ela precisa ser renovada pelo Congresso em 2022. Para defender essa tese favorável à renovação das cotas e convencer seus interlocutores, são apresentados diferentes argumentos e contra-argumentos ao longo do texto. ➤ 4. Adequado. Na introdução apresenta o posicionamento favorável à renovação das cotas e para isso, inicia contextualizando corretamente quem é o público beneficiário da lei e depois explicita seu posicionamento em relação a polêmica. ➤ 5. Adequado. Não se posiciona em 1º pessoa do singular, mas há modalizações em alguns enunciados que apontam sua posição: é certo, é necessário (1º P); precisa continuar (5º P). ➤ 6. Adequado. Traz no texto as vozes dos opositores, ao relatar, por exemplo, o preconceito que existe contra os negros com base no documentário “Raça Humana”. ➤ 7. Adequado. Desenvolve diferentes parágrafos como diferentes argumentos e contra-argumentos. ➤ 8. Adequado. Utiliza apenas o discurso indireto. ➤ 9. Adequado. Você apresenta um parágrafo conclusivo, reafirmando a tese do texto, ao dizer que lei de cotas facilitou o acesso de muitos brasileiros às universidades e que ela precisa continuar, mencionando dados estatísticos que apontam sobre a exclusão do pretos, pardos e indígenas na sociedade. Traz ainda no último período uma solução à questão problemática. ➤ 10. Adequado. Utiliza apropriadamente organizadores como: já que, apesar, por causa, mas, no entanto, porém. Faz uso de modalizações que expressam seu posicionamento, como: é certo, é necessário, foi muito boa, precisa continuar, ferramentas essenciais. ➤ 11. Adequado. O tempo verbal predominante é o presente, que também aparece com presente atemporal. Também é utilizado o tempo verbal no passado a serviço da argumentação, para contar fatos, ações que aconteceram em relação à lei de cotas. ➤ 12. Não utiliza recursos gráficos para dar tonicidade ao discurso. ➤ 13. Ainda necessita aprimorar. Há, ainda, desvios quanto à pontuação, ortografia. Apresenta elementos de coesão e referenciação.

Essa produção final foi feita pelo P1, que neste momento de produção, já estava no 3º ano do Ensino Médio, a versão final do texto foi feita em sala de aula. Primeiramente, quanto a mobilização das capacidades de ação, podemos notar uma maior conscientização do agente-produtor quanto ao contexto de produção do artigo de opinião, leva mais em consideração o interlocutor, na medida que reorganiza as partes que necessitavam ficar mais contextualizadas e claras. Além do mais, adiciona outros elementos, outras informações com base em documentário, dados estatísticos de instituições, que fortificam a argumentação do texto.

No que tange ao conteúdo temático, assim como a produção anterior, o texto atende à temática proposta pelo projeto, o agente-produtor discute sobre a lei de cotas, e dessa vez demonstra mais conhecimento quanto à temática e quanto à

própria lei. Além disso, insere de forma mais explícita o seu posicionamento em relação à polêmica da renovação ou não renovação da política de cotas para o acesso às universidades e instituições federais. No texto, o participante aponta uma opinião favorável à renovação das cotas e ao longo dos parágrafos busca justificar seu ponto de vista.

Em relação à planificação geral do texto, relacionada à capacidade discursiva, que é como está organizado conteúdo temático (BRONCKART, 2007, p. 120), o texto, desta vez, apresenta um título, um dos elementos composicionais do gênero artigo de opinião, conforme Castellani e Barros (2018), nominado “Lei de cotas: uma busca o direito à educação”, que está relacionado com a temática e tese abordada. A produção é organizada em 5 parágrafos, numa estrutura dissertativa-argumentativa, com uma introdução, desenvolvimento e conclusão, com essas partes bem demarcadas de acordo com o gênero produzido.

No primeiro parágrafo, o agente-produtor explana seu ponto de vista a favor da renovação das cotas, destaca sua tese, que é defender que a “*lei de cotas trouxe mais oportunidades para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de baixa renda e alunos provenientes de escolas públicas, e para continuar dando mais oportunidades à essas pessoas é necessário que essa lei seja renovada pelo Congresso em 2022, já que vencerá nesse referido ano*”. Com o acréscimo dessa parte final do parágrafo “*e para continuar [...]*”, notamos que há uma menção à polêmica do texto e uma resposta à ela, isto é, a opinião do agente quanto a renovação ou não renovação das cotas pelo Congresso em 2022, já que ela vencerá nesse referido ano. Essa contextualização da questão polêmica na introdução é importante justamente para orientar, situar melhor o leitor sobre o que será debatido no texto.

O segundo parágrafo funciona, ainda, como uma parte da introdução do texto, em que é explicado mais detalhadamente o que é a lei de cotas, inserindo-se o número da lei, o ano que foi publicada e citadas as instituições que devem segui-las, que são as universidades e instituições federais. Essas informações já tinham sido explanadas antes da primeira produção, no entanto, na produção inicial não foram inseridas.

No terceiro parágrafo, é trazido a voz de opositores para dentro do texto. O participante avalia que a criação da política de cotas foi muito boa, porém afirma que ainda gera conflitos por aqueles que ainda possuem preconceito contra os grupos de pessoas beneficiárias da lei, principalmente com os negros. O participante utiliza de

argumento de exemplificação em que “o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos” (RANGEL et. al., 2019), quando aponta que essa posição preconceituosa pode ser vista no documentário “Raça Humana”. Todavia, o agente-produtor ainda se utiliza da contra-argumentação, combate essa posição contrária ao dizer “*que nossa legislação combate esses tipos de intolerância*” e complementa explicando que a lei de cotas foi criada justamente para combater essas formas de intolerância.

No quarto parágrafo, é desenvolvido um novo argumento relativo às ações benéficas da lei. Especificamente, discute sobre os benefícios que a lei de cotas causou para os alunos de baixa renda, um dos grupos beneficiários da lei. Assim, o agente-produtor inicia o parágrafo descrevendo detalhadamente sobre esse grupo beneficiário, descrições essas pautadas no próprio texto da lei, e discutidas nas aulas e, argumenta que a lei “*realizou muitos sonhos dos alunos que não tem condições*”, ou seja, que não possuem condições financeiras que lhes ajude a entrar numa universidade. Diferentemente do que ocorreu na primeira produção, que após ser levantado esse argumento de que a lei de cotas realizou muitos sonhos das pessoas de baixa renda, foi inserido um novo dado sobre a origem da lei de cotas pelos Estados Unidos que quebrou a continuidade do assunto, neste parágrafo há uma continuação do assunto levantado. O assunto é continuado com um contra-argumento, isto, é trazido voz de opositores que são colocados como aqueles alunos de escolas particulares que não podem concorrer por cotas e por isso são contra, ou seja, não acham justa a lei, tal conhecimento do participante foi adquirido também através da exposição de argumentos e contra-argumentos discutidas nas aulas. Ao final do parágrafo, o agente produtor contra-argumenta, justificando o motivo pelo qual esses alunos não precisam de cotas.

No quinto e último parágrafo é feita a conclusão do texto, o agente-produtor retoma a tese do texto ao afirmar que “*a lei de cotas facilitou a entrada de muitos brasileiros nas universidades*” e que precisa continuar, justificando, com base em dados estatísticos de pesquisas de instituições brasileiras, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Ministério da Saúde, que “*mais da metade da população brasileira é composta por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria ainda vive excluída da sociedade, sem ensino superior, sem emprego, sem cargo público, sem condições básicas de sobrevivência*”. Podemos observar que essa justificativa é o desenvolvimento da ideia inserida na

conclusão da primeira produção quando foi dito o seguinte enunciado “*pois no Brasil tem esi numeros de muitas pessoas pados brancos e negros indios a se forma*” (4º P). Nessa segunda produção, o participante buscou fontes para fundamentar tal pensamento. E como parte final do parágrafo conclusivo, ao ser mencionado que a “*Educação e as cotas são ferramentas essenciais para combater essa exclusão no Brasil*” é trazida, pois, uma solução-avaliação, característica de um texto com estrutura dissertativa-argumentativa conforme Koche, Boff e Marinello (2014, p. 60).

Percebemos que esta produção, igualmente a primeira, configura-se no mundo do Expor autônomo, desenvolvido por discurso teórico (Bronckart, 2007), pois na maior parte do texto não há referência direta ao produtor do texto. O discurso se situa também como teórico por ser apresentado de forma monologada e escrita. Ainda como característico desse tipo de discurso, o tempo verbal predominante é o presente como podemos observar em: *e para continuar dando mais oportunidades à essas pessoas é necessário que essa Lei seja renovada pelo Congresso em 2022* (1º P); *facilitando um maior acesso delas nessas instituições* (2º P); *apesar de ainda gerar muitos conflitos contra ela pelas pessoas que possuem preconceitos com esses grupos de pessoas* (3º P), predominando, pois, frases declarativas. Verificamos, ainda, formas verbais no presente com valor atemporal, apontando a pretensão do agente-produtor em emitir declarações de valor universal, enunciados tidos como incontestáveis, com validade não só para o momento presente mas para sempre, como em: *No entanto, sabemos que nossa legislação combate esses tipos de intolerância* (3º P); *mais da metade da população brasileira é composta por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria ainda vive excluída da sociedade* (5º P); *A educação e as cotas são ferramentas essenciais para combater essa exclusão no Brasil* (5º P). Também são presentes formas verbais no passado a serviço da argumentação, para contar fatos, ações que aconteceram em relação à lei de cotas, como verificamos em: *É certo que a Lei de Cotas trouxe mais oportunidades [...]* (1º P); *a lei de cotas foi uma ação que realizou muitos sonhos de alunos de baixa renda que não tinham condições de entrar numa universidade* (4º P).

Outras particularidades típicas do discurso teórico concerne em o texto apresentar organizadores textuais, principalmente, argumentativos como: já que (1º P); apesar, como, no entanto (3º P); porém, por isso (4º P); Dessa forma, pois, mas (5º P) e modalização lógica (BRONCKART, 2007): É certo (1º P).

Ainda sobre a infraestrutura do texto, observamos que predomina a sequência argumentativa, em que o agente-produtor busca convencer o interlocutor sobre uma dada tese relacionada à um dado tema, conforme insere Bronckart (2007). Dessa forma, como já foi colocado, no parágrafo introdutório do artigo de opinião há uma fase de premissa, isto é, uma constatação de partida, que também podemos chamar de tese, que em síntese, consiste em defender que a lei de cotas trouxe mais oportunidades para seu público alvo e que ela precisa ser renovada em 2022 para que continue dando essas oportunidades de acesso ao ensino superior. Na sequência, há ainda 3 parágrafos com as fases de argumentos e contra-argumentos, auxiliadas com diferentes tipos de argumentos, como o argumento de exemplificação (RANGEL *et. al.*, 2019), utilizado no terceiro parágrafo, quando o participante cita o documentário “Raça Humana” para exemplificar que a lei ainda gera muitos conflitos contra ela, pelas pessoas que possuem preconceitos com as pessoas beneficiárias das cotas, principalmente com os negros, ou seja, que esse preconceito pode ser visto, apontado no documentário. Há também a inserção de argumento de autoridade em que se recorre à uma voz ou fonte que tem autoridade para falar em determinado assunto (CHARAUDEAU, 2016; FIORIN, 2020), quando é citado no quinto parágrafo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Ministério da Saúde para fundamentar que “*mais da metade da população brasileira é composta por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria ainda vive excluída da sociedade*”. E ainda como parte dessa sequência argumentativa, há a fase de conclusão, com o quinto parágrafo, com os resultados desses argumentos e contra-argumentos, em que é reafirmada a tese e proposta uma solução-avaliação, como já mencionado.

No que tange às capacidades linguístico-discursivas, primeiramente, quanto aos mecanismos de textualização, especificamente os de conexão, notamos que há, ao longo do texto, a presença de organizadores textuais que ajudam na articulação textual. Logo no primeiro parágrafo é utilizado o organizador de causalidade “já que”- *já que vencerá nesse referido ano* - para explicar o motivo pelo qual a lei de cotas deve ser renovada, motivo mencionado, que é seu vencimento em 2022. No terceiro parágrafo há organizadores de oposição “apesar de” - *apesar de ainda gerar muitos conflitos*; “no entanto” - *No entanto, sabemos que nossa legislação combate esses tipos de intolerância* - utilizados para contraporem os segmentos anteriores. Há ainda nesse parágrafo, o organizador de conformidade “como” - *como podemos ver no*

documentário “Raça Humana”. No quarto parágrafo também são utilizados os organizadores de oposição “no entanto” - *No entanto*, os alunos de escolas particulares; “porém” - *Porém*, esses estudantes de escolas particulares; o organizador conclusivo “por isso” - *por isso* eles não precisam de cotas. E no quinto parágrafo é inserido o organizador conclusivo “dessa forma” para concluir o texto e reafirmar a tese defendida - *Dessa forma*, a Lei de Cotas facilitou a entrada de muitos brasileiros nas universidades; os de oposição “mas” - *mas* ainda precisa continuar, *mas* a maioria ainda vive excluída da sociedade. O organizador de explicação “pois” também é inserido - *pois* conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Nesse texto em análise, observamos que o agente-produtor faz um maior uso de mecanismos de coesão nominal, com a inserção de anáforas nominais, pronominais e dêiticos (BRONCKART, 2007). As anáforas podem ser vistas, por exemplo, quando o termo “lei de cotas” é substituído por “lei” (1º P); “política pública” (3º P); quando as palavras “pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de baixa renda e alunos provenientes de escolas públicas” são substituídas por “esses grupos de pessoas” (2º e 3º P), por “essas minorias” (3º P); Também quando o termo “aluno” é substituído por “estudandes” (4º P); quando “esses tipos de intolerância” retomam o termo “preconceitos” (3º P); quando o termo “esses estudandes” no último período do quarto parágrafo é retomado pelos pronomes “os”: “os ajudam nos estudos” e “eles”: “eles não precisam de cotas”. Essas retomadas por pronomes pessoais e demonstrativos também podem ser vistos como referenciadores dêiticos de nível intratextual.

Outros mecanismos de coesão apresentados na produção são as elipses. No primeiro parágrafo, podemos observar uma elipse na última frase - *já que Ø vencerá nesse referido ano* - suprimindo o pronome pessoal “ela” antes do verbo, que referencia o termo “lei”. Há elipse também no início terceiro parágrafo - *apesar Ø de ainda gerar muitos conflitos contra ela* - apagando a repetição “dessa política pública”. Há ainda retomadas elípticas pronominais no terceiro parágrafo - *no entanto, Ø sabemos* - apagando o pronome pessoal “nós” e no quinto parágrafo - *mas Ø ainda precisa continuar* - suprimindo o pronome “ela” que referência a “lei de cotas”.

Enquanto na primeira produção havia problemas ligados à coesão e coerência verbal, nesta produção, os verbos são conjugados apropriadamente, e os tempos verbais são típicos do discurso teórico, tipo de discurso predominante no gênero artigo

de opinião, em que o tempo presente é principal, como já mencionamos. Desse modo, podemos observar o presente com valor genérico: “e *para continuar dando mais oportunidades à essas pessoas é necessário que essa Lei seja renovada pelo Congresso em 2022” (1º P); e o presente com valor atemporal: “No entanto, sabemos que nossa legislação combate esses tipos de intolerância” (3º P). Notamos nesses exemplos que os verbos concordam com os sujeitos.*

No que tange aos mecanismos enunciativos podemos observar como principal voz articuladora a voz do autor, isto é, do agente-produtor, o que é característico do gênero artigo de opinião, conforme Castellani e Barros (2018), porém, de forma mais clara do que na primeira produção, o agente-produtor traz outras vozes sociais por meio de discurso indireto, ora se aproximando, ora se distanciando dessas vozes (RODRIGUES, 2005, p. 174). No terceiro parágrafo, por exemplo, o agente traz vozes de opositores quando menciona que a lei de cotas ainda gera muitos conflitos pelas pessoas que possuem preconceito contra os grupos de pessoas beneficiárias da lei, principalmente contra os negros. Tal pensamento foi trazido no primeiro texto, porém nessa segunda produção, como forma de exemplificação e validação do que foi dito, o participante cita uma fonte onde pode ser vista essa informação, que consiste no documentário “Raça Humana”, produzido pela TV Câmara, edição 2010. Também podemos notar outras vozes de instituições de pesquisa, quando são citados o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o Ministério da Saúde para ratificar que “mais da metade da população brasileira é composta por pretos, pardos e indígenas, mas a maioria ainda vive excluída da sociedade” (5º P).

Ainda como mecanismos enunciativos vemos nessa produção uma maior frequência de uso de modalizações, marcas frequentes em sequências argumentativas. Além da primeira modalização lógica “É certo” inserida no primeiro parágrafo do texto - É certo que a Lei de Cotas trouxe mais oportunidades já mencionada na primeira produção - já trazida na primeira produção, vemos também uma outra modalização lógica representada pelo termo “sabemos” em “No entanto, sabemos que nossa legislação combate esses tipos de intolerância”. Tal termo pressupõe que a posição de combater o preconceito, os tipos de intolerância não é um conhecimento e posição particular do agente-produtor, mas uma ideia universalizada, já validada pela ciência jurídica, pela legislação brasileira, portanto, pode ser tida como uma modalização lógica, visto que tal saber se sustenta em um

conhecimento do mundo objetivo (BRONCKART, 2007, p.330), que não dá margem para ser contestado, isto é, o combate às formas de intolerância é uma ação conquistada, reafirmada pelas leis ao longo dos anos e a lógica é que essa ação seja sempre cumprida.

Identificamos também a presença de modalização deôntica no texto, que conforme Bronckart (2007), refere-se à avaliação dos enunciados à luz dos valores sociais, das opiniões, das regras do mundo social, estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário, proibido. Vemos, portanto, logo no primeiro parágrafo, a posição, ou melhor dizendo, a imposição do agente-produtor em defesa da continuação da lei de cotas, por meio da expressão “é necessário” e do verbo no imperativo “seja” no enunciado “é necessário que essa lei seja renovada pelo Congresso”, como uma ação que está no âmbito do dever, do necessário, do obrigatório.

Verificamos, ainda, o uso de modalizações apreciativas que apresentam julgamentos, avaliações subjetivas daquele que enuncia (BRONCKART, 2007). Verificamos essa modalização por meio da expressão “foi muito boa” no seguimento “*A criação dessa política pública foi muito boa*”, em que o agente-produtor avalia a criação da lei de cotas como uma ação positiva; e também vemos essa apreciação com a expressão “ferramentas essenciais” em “*A educação e as cotas são ferramentas essenciais para combater essa exclusão no Brasil*” (5º P), onde o participante conclui com uma avaliação positiva das cotas, de modo a aludir que as cotas, juntamente, com a educação, são instrumentos indispensáveis para o combate à exclusão no país. O uso dessas modalizações funciona como uma “estratégia retórica-argumentativa” (CORACINI, 1991, p. 120), uma vez que pressupõe uma intencionalidade de induzir o interlocutor a enxergar as cotas apenas dessa forma positiva, como uma ferramenta essencial.

Nesta segunda produção percebemos que há menos problemas microestruturais, ligados às convenções da escrita. Com base em nossas orientações mediadas pelas correção textual-interativa, via lista de constatações/controle, correção indicativa e as oficinas durante a sequência didática, o agente-produtor revisou o texto e corrigiu algumas inadequações ou fez substituições de palavras ou sentenças. Assim, algumas palavras grafadas inadequadamente na produção anterior, como “Exceto”, “públicas” (1º P); “a pesar”, “confrito” (2º P), nesta produção foram grafadas “É certo”, “públicas” (1º P); “apesar”, “conflitos” (2º P). Identificamos apenas

uma palavra grafada inadequadamente - “Precisão” (precisam) (4º P) – a qual não tinha sido inserida no primeiro texto.

Não identificamos nesse texto problemas de concordância nominal e verbal, os demais presentes no texto anterior foram corrigidos ou substituídos por outros sintagmas, por exemplo a expressão “os negro” e “essa oportunidades” (1º P) do texto anterior em que o agente repete “não só os negros e pados terão essa oportunidades, mas também pessoas deficientes”, nesta última produção ele não repete no primeiro parágrafo, coloca esses grupos de pessoas todos juntos ou os referencia por “essas pessoas” - trouxe mais oportunidades para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de baixa renda e alunos provenientes de escolas públicas, e para continuar dando mais oportunidades à essas pessoas” (1º P). Também a inconcordância verbal “os Brasileiros a entra” no texto anterior em - A ação da lei de cotas facilitou os Brasileiros a entra nas universidades (4º P) – nesta produção é substituída por “entrada de muitos brasileiros” – Dessa forma a lei de cotas facilitou a entrada de muitos brasileiros nas universidades (5º P).

A pontuação nesta produção está mais adequada, as pausas no texto são bem demarcadas por vírgulas, pontos contínuos ou pontos finais. O emprego inadequado de vírgula na versão inicial em que o sujeito é separado do predicado por vírgula em “Exceto que a lei de cotas, trouxe” (1º P), nesta produção ele retira a vírgula – “É certo que a lei de cotas trouxe” (1º P). Todavia, ainda indentificamos um problema desse tipo no terceiro parágrafo desta produção em “para compensar o longos anos em que essas minorias, vêm sofrendo discriminação”. Já a ausência de vírgula após conjunções em início de frase nessa produção foi reparada. Observamos que há vírgula após “No entanto”, “porém” (4º P), Dessa forma (5º P).

Feita a análise da primeira e última produção do P1, faremos a análise das produções do P2. Dessa forma, antes da análise, apresentamos a seguir a versão inicial digitalizada do P2.

Quadro 24 – Versão inicial digitalizada do P2

1		24	
2	A lei de cotas	25	de de entrar em universidades. Mas surgiu
3	Essa lei foi aprovada em 2012, pode	26	um grande problema mesmo tendo muitas
4	se dizer que foi uma lei muito importante,	27	peças apoiando a lei de cotas, tinham tam-
5	principalmente para os negros e pardos, isso	28	bém muitas que não queria a lei aprovada.
6	sem falar dos outros, indígenas e dos deficien-	29	Por que a lei favoreceu muito as
7	te. Toda essa população, as chances delas de	30	peças de escolas públicas de baixa renda
8	vagas nas instituições de Ensino Superior	31	que não tinham estabilidade para entrar
9	federais, eram pouquíssimas as vagas para	32	uma universidade, algumas pessoas não acham
10	essas pessoas, mas com a lei de cotas isso mudou.	33	boa essa lei, por que reservavam vagas
11	Quando a lei de cotas foi aprovada	34	para estas pessoas, do meu ponto de vista
12	ela facilitou mais a vida dessas pessoas, para	35	eu acho que eles queriam que todas as
13	que elas conseguissem as vagas nas institui-	36	vagas fossem disputadas. Assim as pessoas
14	ões. Sendo assim a lei sempre reservavam	37	de baixa renda, os negros e os indígenas di-
15	umas vagas, para dar mais oportunidade a	38	ficilmente iriam entrar em uma universida-
16	essa população entrar nas instituições.	39	de, sendo dessa maneira eu sou uma das
17	Sem as cotas para os estudantes de classes	40	peças que apoia a lei de cotas, e quero
18	sociais menos favorecidas iriam ficar de	41	que ela volte mais forte e permaneça sempre
19	lado, as cadeiras nas melhores universidades	42	assim defendendo os direitos de igualdade entre
20	continuarão sendo ocupadas pelas as pessoas	43	as pessoas foi, para isso que ela foi criada.
21	com melhor estabilidade financeira. A primeira	44	
22	universidade a aprova a lei foi a de Brasília	45	
23	(UnB), essa instituição foi a primeira a ter	46	
	que essas pessoas deveriam ter mais oportuni-	47	

A seguir, expomos a versão inicial do P2 digitada conforme a versão escrita original.

Quadro 25 – Versão inicial digitada do P2

A lei de cotas	
1° P	Essa lei foi aprovada em 2012, pode se dizer que foi uma lei muito importante, principalmente para os negros e pardos, isso sem falar dos outros, indígenas e dos deficientes. Toda essa população, as chances delas de vagas nas instituições de Ensino superior federais, eram pouquíssimas as vagas para essas pessoas, mas com a lei de cotas isso mudou.
2° P	Quando a lei de cotas foi aprovada ela facilitou mais a vida dessas pessoas, para que elas conseguissem as vagas nas instituições. Sendo assim a lei sempre reservavam umas vagas, para dar mais oportunidade a essa população entrar nas instituições.
3° P	Sem as cotas para os estudantes de classes sociais menos favorecidas iriam ficar de lado, as cadeiras nas melhores universidades continuarão sendo ocupadas pelas as pessoas com melhor estabilidade financeira. A primeira universidade a aprova a lei foi a de Brasília (UnB), essa instituição foi a primeira a ver que essas pessoas deveriam ter mais oportunidade de entrar em universidades. Mas surgiu um grande problema mesmo tendo muitas pessoas apoiando a lei de cotas, tinham também muitas que não queriam a lei aprovada.
4° P	Por que a lei favoreceu muito as pessoas de escolas públicas de baixa renda que não tinham estabilidade para entrarem em uma universidade, algumas pessoas não acharam boa essa lei, por que reservavam vagas para estas pessoas, do meu ponto de vista eu acho que eles queriam que todas as vagas fossem disputadas. Assim as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente iriam entrar em uma universidade, sendo dessa maneira eu sou uma das pessoas que apoia a lei de cotas, e quero que ela volte mais forte e permaneça sempre assim defendendo os direitos de igualdade entre as pessoas foi, para isso que ela foi criada.

Na sequência, apresentamos o quadro com a avaliação da produção inicial do P2 a partir da lista de constatações/controle.

Quadro 26 – Avaliação da produção inicial do P2 com base na lista de constatações/controle

Crítérios da lista de constatações/controle	
➤	1. Necessita aprimorar. Você defende o seu ponto de vista, que é favorável a continuação da lei de cotas. Porém não explicita a polêmica, que consiste na renovação ou não renovação da Lei de Cotas pelo Congresso em 2022, pois a Lei perde sua validade nesse referido ano;
➤	2. Necessita aprimorar: O texto apresenta um título, mas ainda generalizado, é preciso particularizá-lo.
➤	3. Necessita aprimorar. A argumentação está muito boa, mas pode ser melhorada. Você defende ao longo do texto que a lei de cotas foi uma lei muito importante e facilitou o acesso das pessoas que compõe o seu público beneficiário às instituições federais e no final expõe seu desejo que essa lei volte mais forte e permaneça. Isso demonstra seu ponto de vista favorável à renovação da política de cotas, porém, esse posicionamento pode ser melhor evidenciado no texto, é necessário inserir a problemática, que é a questão de política ser renovada ou não em 2022, a partir daí expor sua posição e solução para esse problema.
➤	4. Necessita aprimorar. Você contextualiza na introdução sobre a lei, inserindo o ano que foi criada, mencionando alguns grupos de pessoas que são beneficiárias dela, e também se posiciona favoravelmente à lei de cotas ao dizer que ela foi uma lei muito importante, essa contextualização é relevante. Porém podemos melhorar essa introdução, iniciar citando o nome da lei e seu número, explicar mais detalhadamente quem é seu público beneficiário, além de inserir o problema para situar o leitor.
➤	5. Necessita aprimorar. No trecho “sendo dessa maneira eu sou uma das pessoas que apoia a lei de cotas, e quero que ela volte mais forte” que tal no lugar de <u>eu quero</u> (uma forma modalizadora bastante imperativa, “mandona”, você inserir <u>eu desejo</u> , que transmite menos imposição, mais leveza?
➤	6. Necessita aprimorar. No penúltimo e último parágrafo, você insere o ponto de vista contrário das pessoas que são contra à lei de cotas (argumentos contrários). Menciona que tinham pessoas que não acharam boa a lei de cotas, que elas achavam que todas as vagas deveriam ser disputadas, isso foi muito legal, inserir o ponto de vista de opositores, isso é um ponto muito importante para o artigo de opinião, isso ajuda a construir a argumentação. Porém, podemos desenvolver melhor esse argumento, você pode explicar por qual razão, qual é o motivo de eles acharem que todas as vagas deveriam ser disputadas, podemos relembra os argumentos contrários que expomos.
➤	7. Necessita aprimorar: Seu texto foi muito bem construído, Parabéns! Você inseriu um parágrafo introdutório falando sobre a lei, depois inseriu mais parágrafos, um explicando a importância da lei, outros explicando sobre a UnB e o problema que ela gerou. Isso é bastante importante, mostra que você de fato compreendeu sobre a temática. Iremos daqui para frente só melhorar a organização dos parágrafos, reorganizar os fatos, complementar os argumentos que você inseriu.
➤	8. Adequado. Utiliza apenas o discurso indireto.
➤	9. Necessita aprimorar. Como já dissemos, você entendeu bem a organização do gênero, você apresentou no 4º parágrafo uma conclusão, com a retomada do problema, com a sua avaliação, sua posição do que deve ser feito para resolver o problema. Porém, iremos só reorganizar, criar um parágrafo específico para a conclusão do texto.
➤	10. Necessita aprimorar. Utiliza organizadores com funcionalidades apropriadas, mas precisamos apropriá-los para escrita. Por exemplo, podemos substituir o organizador “ <u>Isso sem falar</u> ” (1º P), uma forma mais utilizada na fala, por <u>além, também</u> , nesse caso pode usar só a vírgula também. Outro conectivo importante que você insere é <u>sendo assim</u> (2º P), mas a forma mais apropriada para escrita é: <u>assim sendo</u> , ou <u>em consequência</u> , <u>por conseguinte</u> , que explica a consequência do fato anterior. Também é importante pôr a vírgula após o articulador, de modo que provoque uma pausa ou ênfase no conectivo apresentado. Necessita rever a escrita do modalizador “Pode se” (1º P) e rever o modalizador “e quero” (4º P).

- 11. Necessita aprimorar. No texto, predominam verbos no passado, em que você narra os fatos, esses verbos precisam ser intercalados com verbos no presente, pois o artigo de opinião tem como característica utilizar, principalmente, o tempo verbal no presente, de forma que possamos entender que está sendo discutido algo atual, algo que está acontecendo, e também expressar valor de atemporalidade às ações, atribuir validade à elas seja qual for o tempo. Por exemplo, em sua introdução, você diz que a lei de cotas foi (passado) uma lei aprovada em 2012, e pode-se dizer que ela foi importante, mas você acha que ela foi, ou ela é uma lei importante? Podemos inserir no presente, a lei de cotas, aprovada em 2012, é uma lei importante... é claro que você também precisa utilizar o tempo verbal no passado, para narrar e comprovar fatos, como você inseriu a “Unb foi a primeira universidade”, isso está correto.
- 12. Não utiliza recursos gráficos para dar tonicidade ao discurso.
- 13. Necessita aprimorar. Há desvios de pontuação, acentuação, ortografia e concordância nominal e verbal. Apresenta alguns elementos de coesão e referenciação.

Nessa produção textual inicial do P2, relativo às capacidades de ação (BRONCKART, 2007), podemos perceber, inicialmente, que o participante realiza uma ação de linguagem ao produzir um texto escrito que atende à temática proposta do projeto. A forma como o participante desenvolveu o texto demonstra que ele compreendeu algumas características do gênero artigo de opinião, com o texto que minimamente apresenta uma estrutura dissertativa-argumentativa, com fases bem demarcadas nos parágrafos e aponta uma compreensão maior sobre a temática, com a inserção de mais informações, em relação aos demais participantes. No entanto, percebemos que ainda não há um conhecimento mais profundo quanto às características do gênero em estudo.

Relativo ao contexto de produção do texto (físico e sociossubjetivo), o agente-produtor é um aluno 17 anos, do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Bacabal, que reside na zona rural do município, que em sua casa produz um texto no gênero artigo de opinião no ano de 2020. Esse texto é vinculado a um projeto de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa. Quanto aos interlocutores dessa situação de linguagem, são leitores, a princípio, a professora-pesquisadora do projeto, posteriormente, colegas da turma, e com a versão final da produção, a partir da exibição em mural e divulgação em grupos de mensagens da escola, os outros participantes da comunidade escolar (professores, diretores, pais), bem como leitores da pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora. O objetivo de produção é produzir um artigo de opinião, defendendo uma posição favorável ou desfavorável à renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais, para ser lido por diferentes leitores.

Com relação ao conteúdo temático, como dissemos, a produção atende à temática proposta pelo projeto, o participante discute sobre a Lei de cotas, de forma bem mais aprofundada do que os demais textos iniciais, porém, faltou explicitar a questão problemática. Por meio da inserção de alguns enunciados no texto, podemos perceber que o participante defende a continuação da lei de cotas, por exemplo quando diz “*pode se dizer que foi uma lei muito importante*” (1º P) ou “*sendo dessa maneira eu sou uma das pessoas que apoia a lei de cotas, e quero que ela volte mais forte*” (4º P). No entanto, faltou evidenciar esse posicionamento de forma mais clara no início do texto, bem como comentar sobre a questão polêmica, relativa ao sua renovação ou não renovação em 2022, de forma que situe melhor o leitor sobre o que está sendo debatido. Ademais, como na produção inicial do P1, também faltou apresentar informações mais detalhadas sobre a lei, seu número, ano que foi criada.

Em relação à planificação textual, ligada à capacidade discursiva, que refere-se à organização do conteúdo temático (BRONCKART, 2007, p. 120), verificamos, primeiramente, que no texto é apresentado um título denominado “A lei de cotas”. Esse título funciona mais como temática, uma vez que é mais geral e não delimitado. No entanto, foi um dos poucos participantes que deram um título à produção inicial, apenas dois deram, o que aponta que ficou mais atento às orientações dadas sobre o gênero estudado. O texto é organizado em quatro parágrafos que parece seguir uma estrutura dissertativa-argumentativa (CASTELLANI E BARROS, 2018; KOCH, BOFF E MARINELLO, 2014) com parágrafos que demarcam uma fase de introdução (1º P), de desenvolvimento (2º, 3º e 4º P) e conclusão na segunda metade do quarto parágrafo.

No primeiro parágrafo, o agente-produtor realiza uma apresentação da lei de cotas, insere os grupos de pessoas que são beneficiárias dela, inclusive defendendo de início que a lei foi muito importante para essas pessoas e explica sobre essa importância, ao expor, no segundo parágrafo, que as chances dessas pessoas entrarem nas instituições eram poucas e com a lei de cotas, essa situação mudou. Dessa maneira, ao inserir a lei como importante e defender essa mudança de situação, o agente aponta sua tese, seu posicionamento favorável à renovação das cotas, isto é, a defesa de que lei de cotas é uma lei importante visto que a situação do excluídos mudou, passaram, portanto, a serem incluídos. Apesar de ser uma boa introdução, com um pouco de contextualização da temática e o levantamento de uma opinião, faltou o participante explicar a questão polêmica. Também faltou expor o

número da lei, inserir todos os grupos beneficiários, por exemplo, os alunos de baixa renda que foram mencionados apenas no quarto parágrafo, além de iniciar mais coerentemente o texto, pois inicia com “Essa lei”, como se já tivesse mencionado o nome da lei no texto, talvez por tê-lo mencionado no título.

No segundo parágrafo, o participante busca dar continuação sobre a sua afirmação de que a situação de exclusão das pessoas que ele mencionou no primeiro parágrafo mudou. Assim, insere que a lei facilitou a entrada desses alunos nas instituições e busca explicar como esses alunos entram nas instituições federais através das reservas de vagas. Esse parágrafo funciona também como uma parte da introdução do texto, onde o agente-produtor busca ainda situar o leitor sobre o funcionamento da lei e apontar seu ponto vista ao mencionar sobre como essa lei facilitou a vida das pessoas beneficiárias da lei. É um bom parágrafo para o participante vir a explicitar a questão polêmica e sua posição quanto essa polêmica.

No terceiro parágrafo, o agente-produtor busca, no primeiro período do parágrafo, argumentar sobre como seria a continuação da exclusão dos estudantes de classes sociais menos favorecidas, isto é, alunos pobres, de baixa renda, se não existissem mais as cotas. Assim, argumenta que “*as cadeiras nas melhores universidade continuarão sendo ocupadas pelas ás pessoas com melhor estabilidade financeira*”. Já no segundo período, o agente-produtor busca informar sobre a primeira universidade do país a implantar um sistema de cotas (cotas raciais), que foi a Universidade de Brasília (UnB), que no texto ele menciona que ela foi “*a primeira universidade á aprova á lei foi á de Brasília (UnB)*”, mas na verdade não foi a primeira a aprovar a lei, porque universidade não aprova lei, quem aprova é o Congresso, mas foi a primeira universidade a implantar um sistema de cotas raciais, anos antes da própria lei. No entanto, compreendemos que o participante busca trazer esse acontecimento para dentro do texto, uma informação bastante interessante para discussão sobre cotas, informação essa trazida em um dos textos bases para produção inicial e discutida em aula antes da primeira produção. O agente ainda expõe uma opinião, uma avaliação sobre esse acontecimento, ao mencionar “*essa instituição foi á primeira á ver que essas pessoas deveriam ter mais oportunidade de entra em universidades*”, ou seja, que essa universidade foi a primeira a enxergar a necessidade de oportunidade para essas pessoas, o que infere que é uma visão compartilhada por aqueles que adotaram as cotas e pelo próprio agente-produtor. No período final do parágrafo, o produtor do texto ainda introduz um novo dado, um

problema resultante do acontecimento de implantação das cotas na UnB, que foi o posicionamento contrário das pessoas da universidade que eram contra as cotas, problema este que ele vai explicar no início do quarto parágrafo.

No quarto e último parágrafo, na parte inicial, o agente-produtor explica sobre o problema apontado no parágrafo anterior de seu texto, sobre existirem pessoas na UnB que eram contra a implantação das cotas. Menciona que as cotas “*á lei favoreceu muito ás pessoas de escolas públicas de baixa renda que não tinham estabilidade para entrarem uma universidade*” e que “*algumas pessoas não acharam boa essa lei*” por reservar essas vagas, e explica que “do seu ponto de vista” essas pessoas queriam que todas as vagas fossem disputadas. Ou seja, o agente-produtor traz a voz de opositores da UnB, traz argumentos dessas pessoas, que consistem em achar que todas as vagas devem ser disputadas, tal ponto é um dos argumentos contra as cotas, pautados na ideia de meritocracia, de que todas as vagas devem ser disputadas de forma “igual”, ideia essa que o aluno mencionou de forma indireta, e que poderia melhorar o texto se a explicitasse, se discutisse mais sobre esse argumento contrário. Na sequência do parágrafo que o agente insere “*Assim as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente iriam entrar em uma universidade*”, ele busca contra-argumentar esse posicionamento contrário de que todas as vagas deveriam ser disputadas, podemos aludir isso, pelo articulador “assim”, ou seja, se assim fosse, se assim ocorresse, dificilmente essas pessoas conseguiriam entrar na universidade, igualmente como era antes. Tal contra-argumento do agente é propenso a um maior aprofundamento de ideias que suscita. E como parte final, a partir da expressão “*sendo dessa maneira*” o a gente-produtor anuncia a conclusão de seu texto reafirmando sua posição favorável a continuação da lei de cotas, expondo seu desejo “*que ela volte mais forte e permaneça sempre assim defendendo os direitos à igualdade entre às pessoas*” e justifica que “*para isso que ela foi criada*”.

Percebemos que o texto tenta seguir uma sequência argumentativa, visto que o agente produtor busca defender uma tese, uma premissa de que a lei de cotas “foi uma lei muito importante” e que com ela, a situação de exclusão nas instituições federais das pessoas público alvo da lei mudou, já que passaram a ter mais chances de acesso e, portanto, passaram a ser mais incluídas. Assim, busca trazer nos demais parágrafos argumentos e contra-argumentos que ajudem a confirmar essa visão. Contudo, essa estrutura está muito marcada por sequências narrativas, como nas produções iniciais anteriores, com muitos verbos no passado, o que foge da estrutura

argumentativa, já que o tempo verbal predominante é o presente (BRONCKART, 2007; CASTELLANI E BARROS, 2018), dessa forma alguns argumentos perdem sua força, quando colocados no passado. Por exemplo, no primeiro período do primeiro parágrafo, ao serem inseridos os seguintes enunciados com os verbos no passado - *essa lei foi aprovada em 2012, pode se dizer que foi uma lei muito importante* - o objeto de que se fala que é a lei de cotas pode figurar como um objeto do passado, ou seja, de algo que já existiu, que foi aprovado em 2012 e que foi uma lei importante, é como se a lei já tivesse vencido, não tivesse mais vigor no momento em que o agente-produtor produziu o texto. Porém, se fala de uma lei presente, que existe, e a ideia que se quer transmitir no texto é que essa lei é uma lei importante e precisa continuar existindo. Portanto, para se construir uma impressão da lei como algo que existe, que é importante e que precisa existir também futuramente, seria mais coerente que esses verbos tivessem no presente, sem a necessidade de inserir o primeiro “foi”, em “*foi aprovada*” e ao invés de “*foi uma lei muito importante*”, o agente argumentar que é uma lei muito importante. Tais tempos no presente coloca a lei como um assunto polêmico atual, que está sendo debatido e também atribui à ela uma qualidade de ação atemporal, como algo que foi, é e será importante, portanto, ao dizer que a lei de cotas é importante, podemos ver, de acordo com Bronckart (2007), um argumento com valor de verdade, a importância da lei como algo incontestável.

Ainda sobre o plano do texto, notamos, com base em Bronckart (2007), que os conteúdos se dão por meio de discurso teórico, autônomo, do mundo do Expor, em que as unidades linguísticas, na maior parte do texto, não fazem referência direta ao produtor do texto e ao espaço-tempo em que escreve. Podemos considerar o discurso desse texto também como teórico por apresentar-se em texto escrito em prosa, de modo monologado; por apresentar organizadores textuais lógico-argumentativos, tais como: “mas” (1º e 2º P); “também” (3º P); “Por que” (porque) (4º P) e por apresentar modalização lógica “Pode se” (Pode-se) (1º P). A característica desse tipo de discurso que não foi predominante no texto foi a predominância de verbos no presente.

Contudo, no quarto parágrafo, podemos identificar também o discurso interativo, implicado, do mundo do Expor, em que o agente-produtor fala em primeira pessoa do singular para demarcar mais ainda sua posição de afastamento ou aproximação do conteúdo, conforme pontua Santos (2012, p. 50). Assim com o pronome “meu” - *do meu ponto de vista eu acho que eles queriam que todas as vagas fossem disputadas* (4º P) - o agente-produtor se afasta do argumento dos opositores

à lei de cotas. Já com as conjugações “eu sou” e “e quero” - *sendo dessa maneira eu sou uma das pessoas que apoia a lei de cotas, e quero que ela volte mais forte* - o articulista se implica explicitamente dentro do enunciado para se aproximar da Lei de cotas, implica também o leitor para visualizar esse seu posicionamento, e implica ainda os interlocutores, aquelas outras pessoas que são favoráveis às cotas e as pessoas responsáveis pela sua revisão.

Referente às capacidades linguístico-discursivas (BRONCKART, 2007), primeiramente, quanto aos mecanismos de conexão, notamos que o agente produtor faz uso de alguns organizadores lógico-argumentativos para articular as partes do texto. No primeiro parágrafo, utiliza o organizador de oposição “mas” - *mas com a lei de cotas isso mudou* - para contrapor a situação de exclusão das pessoas que fazem parte do público beneficiário da lei, que antes eram excluídas, mas com a lei, essa situação mudou. No terceiro parágrafo há o organizador de soma “também” - *tinham também muitas que não queria á lei aprovada* - para acrescentar que existiam pessoas apoiando a lei, mas também tinham contra. No quarto, há o organizador de conclusão “assim” - *Assim as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente iriam entrar em uma universidade* - utilizado para concluir que se as vagas fossem todas disputadas sem cotas, como algumas pessoas desejavam, as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente adentrariam numa universidade.

Concernente à coesão nominal, o agente-produtor faz algumas retomadas por meio de anáforas nominais e pronominais. Podemos observar uma anáfora nominal com “essa população”, pronominal com “delas” e nominal com “essas pessoas” no enunciado “*Toda essa população, as chances delas de vagas nas instituições de Ensino superior federais, eram pouquíssimas ás vagas para essas pessoas*”, retomam “*os negros e pardos, isso sem fala dos outros, indígenas e dos deficiente*”, no primeiro período desse mesmo parágrafo. Entretanto, como podemos observar, o pronome “delas” deveria está no singular para retomar “população”, mas no texto faz referência a “essas pessoas”, mencionado posteriormente. Há anáfora nominal também no segundo período do terceiro parágrafo, em que “essa instituição” retoma Universidade de Brasília (UnB). E são anáforas nominais, ainda, o nome “lei”, empregado ao longo do texto para referenciar a lei de cotas, e o nome “instituições”, para referenciar “instituições de ensino superior federais”. Com esses vários exemplos, percebemos que nesse texto, o agente-produtor se preocupa em fazer retomadas textuais para evitar muitas repetições de palavras, ajudando na coesão do texto. Contudo, ainda há

alguns problemas nessas retomadas, como no caso do “delas” em que já mencionamos. Ademais, há falta de concordância nominal em alguns enunciados como no primeiro período do primeiro parágrafo “dos deficientes” e no primeiro período do segundo parágrafo “quando a lei de cotas foi aprovada” (2º P).

No que tange à coesão verbal, podemos perceber, que as sequências verbais mais presentes são as narrativas, o que foge do discurso teórico e do gênero artigo de opinião, como já dissemos. Todavia, podemos dizer que há coesão e coerência entre essas sequências, uma vez que há continuidade temporal narrativa entre as orações e períodos do texto.

No que concerne aos mecanismos enunciativos, que conforme Bronckart (2007), são mecanismos que ajudam no esclarecimento das vozes enunciativas do texto e fazem avaliações de enunciados, notamos como principal voz no texto a voz do agente-produtor. Porém, no texto há indícios de outras vozes sociais, que o agente traz para validar argumentos ou para se distanciar de argumentos, em um “movimento dialógico de assimilação” ou “movimento dialógico de distanciamento”, conseqüentemente, como insere Rodrigues (2005, p.174). Como forma de comprovação de argumentos, podemos perceber, assim como nas demais produções iniciais, a incorporação da voz da própria lei de cotas, por exemplo, ao citar as pessoas que compõe o público beneficiário da lei no primeiro parágrafo, embora todo esse público não esteja descrito tal como na lei. Também podemos observar, no terceiro parágrafo, que o agente produtor para ajudar na validação de seu argumento de que “*Sem as Cotas para os estudantes de classes sociais menos favorecidas iriam ficar de lado*”, isto é, a continuação de exclusão dessas pessoas sem as cotas, o agente-produtor, ao afirmar - *A primeira universidade a aprovar a lei foi a de Brasília (UnB)* - ele incorpora as explicações da professora ditas em aula, e inseridas em um dos textos bases, a informação de que a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a adotar um sistema de cotas e ao inserir - *essa instituição foi a primeira a ver que essas pessoas deveriam ter mais oportunidade de entrar em universidades* - ele transparece uma visão, uma avaliação sobre esse acontecimento que toma para si, principalmente pelas formas verbais “*á ver*” e “*deveriam*”, uma visão de que essa universidade foi a primeira a enxergar a necessidade de oportunidade para essas pessoas, o que infere que é uma visão compartilhada por aqueles da universidade que adotaram as cotas e pelo próprio agente-produtor.

O agente-produtor também se distancia de enunciados, de vozes que busca combater quando insere as vozes de opositores no texto, por exemplo ao mencionar “*algumas pessoas não acharam boa essa lei, por que reservavam vagas para estas pessoas, do meu ponto de vista eu acho que eles queriam que todas as vagas fossem disputadas*”, relatando sobre as pessoas (alunos, professores) que eram contra as cotas, no início da implantação de cotas da UnB, e que tinham argumentos que se baseiam em ideia de “meritocracia”, como já mencionamos nesta análise. Porém na sequência do mesmo parágrafo, o agente-produtor se afasta dessa voz, desse posicionamento, ao inserir - *Assim as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente iriam entrar em uma universidade* - ele busca argumentar esse posicionamento contrário de que todas as vagas deveriam ser disputadas, como também já enfatizamos nesta análise.

Também como recurso enunciativo, identificamos o uso de modalização lógica “pode-se” no 1º P - *pode se dizer que foi uma lei muito importante* - em que o agente-produtor faz uma evidenciação, uma constatação, (BRONCKART, 2007), isto é, mostrar que é possível afirmar, que é certo dizer, que é uma lei muito importante. E fala em 3º pessoa, com o intuito de impessoalizar o texto, de se camuflar no enunciado, e criar um efeito de objetividade, de incontestabilidade dos enunciados, não deixar margem para dúvidas (CORACINI, 1991, p. 120).

Além da modalização lógica, podemos perceber modalizações apreciativas no texto, que revelam mais explicitamente a subjetividade do agente-produtor, ao fazer julgamento, avaliações de enunciados. Percebemos esse tipo de modalização, por exemplo, na expressão “muito importante” - *pode se dizer que foi uma lei muito importante* (1º P) - em que o agente-produtor inicia o texto avaliando a lei positivamente. Também são modalizações apreciativas os termos: “pouquíssimas” em - *eram pouquíssimas as vagas para essas pessoas* (1º P) - em que o sufixo “íssimas” de diminutivo, é colocado para se enfatizar o baixo grau de vagas para as pessoas mencionadas no enunciado; “grande” em - *Mas surgiu um grande problema*” (3º P) - em que é utilizado para apontar um alto grau do problema. E ainda podemos notar o uso de modalizações deônticas que de acordo com Bronckart (2007, p. 331), referem-se à avaliação dos enunciados à luz dos valores sociais, das opiniões, das regras do mundo social, estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário, proibido, a partir das expressões “e quero” e “permaneça sempre assim” em - *sendo dessa maneira eu sou uma das pessoas que apoia a lei de cotas, e quero que ela*

volte mais forte e permaneça sempre assim (4° P). Tais escolhas linguísticas apontam o desejo com um teor imperativo do agente-produtor de que a lei seja renovada, isto é, está no âmbito do necessário, do obrigatório que a lei volte mais forte, e esse “forte” nos remete, voltar com mais benefícios, que ele explicita ao desejar que ela “*permaneça sempre assim defendendo os direitos á igualdade*”.

Nesta produção, notamos alguns problemas microestruturais ligados às convenções da escrita (SERAFINI, 2000). Desvios de ortografia como: “pode se” (pode-se), “pelas ás” (3° P) por que (porque) (4° P), falta do “r” no fim de verbo para indicar infinitivo “fala” (1° P), “fica”, “entra”, “aprova” (3° P). Problemas de pontuação como: emprego de vírgulas separando sujeito do predicado, como antes de “eram pouquíssimas” (1° P), ausência de vírgulas em locais necessários, como após “sendo assim” (2° P), “grande problema” (3° P), “Assim” (4° P). Falta de concordância verbal em alguns enunciados como no segundo período do segundo parágrafo, em que o verbo “reservavam” está no plural não concordando com o sujeito “lei”, que está no singular: *sendo assim á lei sempre reservavam umas vagas*; e no último período do terceiro parágrafo, em que o verbo “queria” está no singular não concordando com muitas (pessoas) que está no plural: *tinham também muitas que não queria á lei aprovada*.

Há também problemas de acentuação, onde é colocado acento agudo na maioria dos artigos definidos (a, as) e quando é necessário o uso de crase, união do artigo (a) e preposição (a), isso ocorre em todos os parágrafos. Uma hipótese que pode justificar esse acontecimento é o fato de que, por regra, coloca-se o acento agudo em vogais tônicas abertas e semiabertas incluindo “a”, “e”, e “o”, como em sofá, sintético, sólido, e na maioria das vezes que o participante usa os artigo “a”, “as” que tem um som aberto, ele põe o acento, para demarcar esse som aberto. Outra hipótese é de que esse traço que representa o acento agudo, no entendimento do participante, algumas vezes, pode representar a crase.

Feita essa análise da produção inicial do P2, passemos para a análise da produção final desse mesmo participante. Apresentamos a seguir a sua versão final digitalizada.

Quadro 27 – Versão final digitalizada do P2

Lei de Cotas: uma política pública indispensável

A Lei de Cotas, Lei nº 12.711 de 2012, é uma lei muito importante, principalmente para seu público: alunos autistas, cegos, surdos, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas e de baixa renda (alunos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por capita). Antigamente, as chances dessa população conseguiram vagas nas instituições federais de ensino superiores eram poucasíssimas, mas com a entrada dessa política pública, essa situação mudou.

Com a aprovação da Lei de Cotas, há toda essa massa de pessoas, pois passaram a ter acesso às universidades, ao conhecimento, com as reservas de vagas. Isso dá acesso a mais oportunidades para esses grupos minoritários, que por muito tempo ficaram à margem da sociedade, que enfrentam muitas dificuldades para ter acesso à educação. O problema é que está

disputadas igualmente, sucederam aqui tudo de forma ser capotados por muito espaço, em simples concorrência.

No entanto, sabemos que não todos conseguem uma representação numa universidade através por mecanismos, pois as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas, dificilmente tiveram uma educação de qualidade como os alunos de famílias mais ricas, geralmente brancas, que sempre estudaram em grandes escolas particulares. Não há como avaliar de forma igualitária os conhecimentos de pessoas mais ricas em detrimento de pessoas mais pobres, a avaliação tem que ser entre os iguais, e não entre os diferentes. Por isso que a Lei de Cotas foi criada, para proporcionar uma avaliação mais equilibrada, uma avaliação entre os iguais.

Portanto, com a Lei de Cotas, as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência terão mais chances ainda de entrar nas universidades. Por isso, para uma das pessoas que capotaram a construção da Lei de Cotas, acho que, com a sua criação em 2012, ela está mais perto de promover sempre definitivamente o acesso à igualdade entre as pessoas, pois foi para isso que ela foi criada.

Lei Cotas em 2012 e para continuar falando de ela precisa ser aprovada pelo Congresso e, como sabemos, ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso deve continuar.

Com as Cotas, estudantes de classes sociais menos favorecidas não ficam fora das universidades, as mulheres nas melhores universidades de país. Continuam sendo ocupadas pelas pessoas com melhor estabilidade financeira. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade de país a estabelecer o sistema de Cotas. Essa instituição foi a primeira a perceber que os negros de baixa renda tinham mais oportunidades de entrar nas universidades. Mas isso foi motivo de polêmica, pois se existiam muitas pessoas aspirando à inscrição das Cotas, existiam também muitas outras que eram contra a implementação das Cotas. Sendo a política favorecer as pessoas de escola pública, de baixa renda, com as reservas de vagas, conforme o documentário "Raça Humana", produzido pela TV Câmara, edição 2010, algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as Cotas. Argumentam que a política de Cotas não era justa, pois duas concepções, todas as vagas idênticas...

A seguir, expomos a versão final do P2 digitada conforme a versão escrita original.

Quadro 28 – Versão final digitada do P2

Lei de Cotas: uma política pública indispensável

1° P A lei de cotas, lei nº 12.711 de 2012, é uma lei muito importante, principalmente para seu público: alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas e de baixa renda (oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita). Antigamente, as chances dessa população conseguir vagas nas instituições federais de ensino superior eram pouquíssimas, mas com o advento dessa política pública, essa situação mudou.

2° P Com a aprovação da lei de cotas a vida dessas pessoas melhorou, pois passaram a ter acesso às universidades, ao conhecimento, com as reservas de vagas. Essa lei busca dar mais oportunidades para esses grupos minoritários, que por muito tempo viveram e ainda vivem à margem da sociedade, que enfrentam mais dificuldades para ter acesso à educação. O problema é que esta lei vence em 2022 e para continuar valendo ela precisa ser renovada pelo Congresso e, como sabemos, ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso deve continuar.

3° P Sem as cotas, estudantes de classes sociais menos favorecidas irão ficar fora das universidades, as cadeiras nas melhores universidades do país continuarão sendo ocupadas pelas pessoas com melhor estabilidade financeira. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade do país a estabelecer o sistema de cotas. Essa instituição foi a primeira a perceber que os negros deveriam ter mais oportunidades de entrar nas universidades. Mas isso foi motivo de polêmica, pois se existiam muitas pessoas apoiando a inserção das cotas, existiam também muitas outras que eram contra a implantação das cotas. Devido a política favorecer as pessoas de escola pública, de baixa renda, com a reserva de vagas, conforme o documentário “Raça Humana”, produzido pela TV Câmara, edição 2010, algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as cotas. Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, acreditavam que todos deveriam ser aprovados por mérito próprio, em ampla concorrência.

4° P No entanto, sabemos que nem todos conseguem uma aprovação numa universidade apenas por meritocracia, pois as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, oriundos de escolas públicas, dificilmente tiveram uma educação de qualidade como os alunos de famílias mais ricas, geralmente brancos, que sempre estudaram em grandes escolas particulares. Não há como avaliar de forma igualitária os conhecimentos de pessoas mais ricas em detrimento de pessoas mais pobres, a avaliação tem que ser entre os iguais, e não entre os diferentes. Por isso que a lei de cotas foi criada, para proporcionar uma avaliação mais equilibrada, uma avaliação entre os iguais.

5° P Portanto, sem a lei de cotas, as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência terão menos chances ainda de entrar nas universidades. Por isso, sou uma das pessoas que apoiam a continuação da lei de cotas, desejo que, com a sua revisão em 2022, ela volte mais forte e permaneça sempre defendendo o direito à igualdade entre as pessoas, pois foi para isso que ela foi criada.

Na sequência, apresentamos o quadro com a avaliação da produção final do P2 a partir da lista de constatações/controle.

Quadro 29 – Avaliação da produção final do P2 com base na lista de constatações/controle

Critérios da lista de constatações/controle
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1. Adequado. Você defende e explicita um posicionamento (favorável) em relação à polêmica da renovação ou não renovação da Lei de cotas pelo Congresso em 2022. ➤ 2. O texto apresenta um título relacionado à temática e a tese defendida no texto: Lei de Cotas: uma política pública indispensável. ➤ 3. Adequado. Você apresenta uma tese que em síntese consiste: a defesa de que a lei de cotas é uma lei muito importante pois com ela a situação de exclusão na instituições federais das pessoas público alvo da lei mudou, já que passaram a ter mais chances de acesso, e portanto, passaram a ser mais incluídas. Todavia, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso a lei deve continuar, sendo renovada em 2022. Para defender essa tese favorável à renovação das cotas e convencer seus interlocutores, são apresentados diferentes argumentos e contra-argumentos ao longo do texto. ➤ 4. Adequado. Apresenta dois parágrafos introdutórios explicitando seu posicionamento favorável à renovação das cotas e para isso, inicia no primeiro parágrafo contextualizando corretamente quem é o público beneficiário da lei e depois, no segundo parágrafo, explicita sobre a polêmica e informa seu posicionamento quanto à ela. ➤ 5. Adequado. Se posiciona em 1ª pessoa do singular e plural: sabemos (4º P), sou, desejo (5º P). ➤ 6. Adequado. Traz para dentro do texto os argumentos contrários, com vozes de opositores, explicando melhor esses pontos de vista opostos. Por exemplo, acrescentando mais informações sobre as opiniões das pessoas que eram contra a implantação da cotas na UnB, com base no documentário “Raça Humana”. ➤ 7. Adequado. Desenvolve diferentes parágrafos como diferentes argumentos e contra-argumentos. ➤ 8. Adequado. Utiliza apenas o discurso indireto. ➤ 9. Adequado. Acrescentou ao texto um 5º parágrafo para expor sua conclusão, com a retomada da situação problemática e sua avaliação, posição em relação à ela, do que deve ser feito para solucioná-la. ➤ 10. Adequado. Acrescenta no texto organizadores como: devido a, no entanto, por isso, portanto. Modalizações que apontam seu posicionamento: desejo que, deve continuar. ➤ 11. Adequado. O tempo verbal predominante é o presente, que também aparece com presente atemporal. Também é utilizado o tempo verbal no passado a serviço da argumentação, para contar fatos, ações que aconteceram em relação à lei de cotas. E ainda apresenta verbo no futuro “irão ficar fora” (3º P) para pontar ações que podem acontecer. ➤ 12. Não utiliza recursos gráficos para dar tonicidade ao discurso. ➤ 13. Ainda necessita aprimorar. Há ainda desvios quanto à acentuação. Apresenta elementos de coesão e referenciação.

Essa produção final foi realizada pelo P2 que neste momento de produção já cursava o 3º ano do Ensino Médio, a versão final do texto foi feita em sala de aula. Analisando as capacidades de ação, que envolve o contexto de produção e o conteúdo (BRONCKART, 2007), podemos perceber, primeiramente, uma maior conscientização do agente-produtor em relação ao contexto de produção do gênero artigo de opinião. Leva mais consideração os interlocutores, ao passo que reescreve o seu texto, reorganizando as partes, acrescentando mais períodos, mais um parágrafo, mais informações, mais argumentos que deixam seu texto mais compreensível e válido para aquele que lê.

Concernente ao conteúdo temático, tal como o texto inicial, esse texto atende à temática proposta pelo projeto, o agente-produtor explana sobre a Lei de cotas e

desta vez apresenta mais informações detalhadas sobre o tema e sobre a própria lei. Além do mais, o participante apresenta de forma explícita a polêmica que está sendo debatida, sobre a renovação ou não renovação da Lei de cotas em 2022, e explicita sua opinião favorável à ela, justificando-a ao longo do texto.

No que concerne ao plano geral do texto, que é o modo de organização do conteúdo temático, conforme Bronckart (2007, p.120), ligado às capacidades discursivas, percebemos, primeiramente, que o texto apresenta um título mais delimitado “Lei de cotas: uma política pública indispensável”, que está ligado à temática e à tese defendida no texto. A produção agora está organizada em 5 parágrafos, numa estrutura dissertativa-argumentativa (CASTELLANI E BARROS, 2018; KOCH, BOFF E MARINELLO, 2014), com dois parágrafos que demarcam uma fase de introdução (1º e 2º P), dois de desenvolvimento, com diferentes argumentos e contra-argumentos (3º e 4º P) e um de conclusão (5º P).

Os dois primeiros parágrafos do texto demarcam a introdução do texto. No primeiro parágrafo o agente apresenta a lei de cotas e, dessa vez, inicia inserido o termo “lei de cotas”, acrescentando o número da lei, informação esta dada antes da primeira produção, que no entanto, nela não inseriu. Também descreve corretamente todos os grupos beneficiários da lei. Observamos nesse primeiro parágrafo que o agente-produtor introduz sua tese que é considerar que a lei de cotas é importante, principalmente para pessoas que compõem o público alvo da lei, visto que *“antigamente, as chances dessa população conseguir vagas nas instituições federais de ensino superior eram pouquíssimas, mas com o advento dessa política pública, essa situação mudou”*, isto é, que podemos deduzir que a lei é importante para essas pessoas porque passaram de uma situação de exclusão para inclusão nas instituições federais. O segundo parágrafo funciona como continuação da premissa, da posição inicial do agente-locutor, que ele busca nos dois primeiros períodos explicar como a situação dessas pessoas mudou, descrevendo como elas passaram a ter mais acesso a essas instituições, ao conhecimento e a terem mais oportunidades, uma vez que muito tempo viveram e ainda vivem às margens da sociedade. Assim, com essa contextualização inicial o agente-produtor expõe no último período a polêmica do texto que é o vencimento da lei de cotas em 2022 e sua renovação ou não renovação nesse ano, em suas palavras “O problema é que esta lei vence em 2022 e para Continuar valendo ela precisa ser renovada pelo Congresso”, e na sequência explicita seu posicionamento favorável a renovação da política de cotas ao dizer “como sabemos,

ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso deve continuar”.

Em síntese, a tese defendida no texto pelo agente-produtor, adaptada em nossas palavras, consiste em apresentar a lei de cotas como uma lei muito importante, principalmente para as pessoas que compõe seu público alvo, já que passaram a ter mais chances de acesso às instituições federais, e portanto, passaram a ser mais incluídas. Porém, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso a lei deve continuar, sendo renovada em 2022.

No primeiro período do terceiro parágrafo, o agente-produtor explana sobre como será a continuação da exclusão dos estudantes de classes sociais menos favorecidas, isto é, alunos pobres, de baixa renda, se não existirem mais as cotas, explica que “as cadeiras nas melhores universidades do país continuarão sendo ocupadas pelas pessoas com melhor estabilidade financeira”. Para colaborar com esse argumento, o agente-produtor traz o acontecimento que podemos chamar de histórico que é sobre a primeira universidade do país a implantar um sistema de cotas, que foi a UnB, desta vez, ao invés de afirmar que foi a primeira universidade a aprovar a lei de cotas, como disse no texto anterior - *a primeira universidade á aprova á lei foi á de Brasília (UnB)* - nesse texto, após discussões, esclarecimentos de que a universidade não aprova lei, mas a adota, a cumpre ou cria ações afirmativas próprias seguindo as leis e, nesse caso, criou um sistema de cotas raciais próprio, o agente-produtor insere corretamente que “*A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade do país a estabelecer o sistema de cotas*”. Na sequência, no segundo período, o agente-produtor avalia que essa instituição foi a primeira a perceber que os negros deveriam ter mais oportunidade de entrar nas universidades, e dessa vez, especifica “os negros” e não “essas pessoas”, como generalizou no texto anterior, visto que que a UnB primeiramente teve por maior preocupação incluir as pessoas negras, implantando, como dissemos, um sistema de cotas raciais. Na sequência, no quarto período, é trazido um fato polêmico, um problema resultante da implantação das cotas na UnB em 2004, que foi o posicionamento contrário das pessoas da universidade que eram contra as cotas. Diferentemente, do texto anterior, que o participante explicou sobre esse problema em um outro parágrafo, iniciando com “Por que”, que quebrou um pouco a continuidade do assunto, nesse texto ele dá continuidade no mesmo parágrafo, explicando a causa desse problema. Assim, no quinto período ele afirma que foi “*Devido a política favorecer as pessoas de escola*

pública, de baixa renda, com a reserva de vagas, conforme o documentário “Raça Humana”, produzido pela TV Câmara, edição 2010, algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as cotas”, vemos, portanto, que para comprovar esse acontecimento, o agente-produtor se utiliza de argumento de autoridade (CHARAUDEAU, 2016; FIORIN, 2020), citando, pois, o documentário “Raça Humana” como fonte de onde ele adquiriu essa informação. Só faltou nesse enunciado retomar “pessoas negras”, antes de pessoas de escola pública e baixa renda, já que o embate da época era as cotas raciais.

Ainda nesse parágrafo, no sexto período, o agente-produtor desenvolve sobre os argumentos contrários que essas pessoas opositoras à lei utilizavam, explicitando melhor a voz dessas pessoas, pois no texto inicial ele cita - *algumas pessoas não acharam boa essa lei, por que reservavam vagas para estas pessoas, do meu ponto de vista eu acho que eles queriam que todas as vagas fossem disputadas* - e nesse texto explana - *Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, acreditavam que todos deveriam ser aprovados por mérito próprio, em ampla concorrência* - ou seja, não é uma suposição ou dedução do aluno que essas pessoas não concordavam com a vagas porque elas queriam que elas fossem todas disputadas, na verdade é uma constatação, uma informação que o participante já tinha sobre o que essas pessoas afirmavam, assim, após termos lembrado sobre os argumentos contrários, nesse texto o agente-produtor explicita esse dizer do outro com “argumentam”, “suas concepções” e “acreditavam”. Ademais, percebemos que, nesse texto, o participante explica e discute sobre esse argumento dos opositores de que todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, em ampla concorrência, baseada na ideia de aprovação por meritocracia. Dessa forma, assim como no texto anterior que o agente-produtor buscou contra-argumentar esse posicionamento dos opositores de aprovação por mérito, afirmando - *Assim as pessoas de baixa renda, os negros e os indígenas dificilmente iriam entrar em uma universidade* - nesta produção ele desenvolve melhor esse contra-argumento no quarto parágrafo, afirmando que *“nem todos conseguem uma aprovação por meritocracia”* e explica na sequência tal afirmação - *“pois as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, oriundos de escola públicas, dificilmente tiveram uma educação de qualidade como os alunos de famílias mais ricas, geralmente brancos, que sempre estudaram em grandes escolas particulares.”*. Continuando, no segundo período faz

uma constatação, uma declaração de que *“Não há como avaliar de forma igualitária os conhecimentos de pessoas mais ricas em detrimento de pessoas mais pobres, a avaliação tem que ser entre os iguais, e não entre os diferentes”*. E partir disso o agente-produtor finaliza o parágrafo enfatizando que foi em razão dessa constatação de que a avaliação tem que ser entre iguais que a Lei de cotas foi criada - *“Por isso que a lei de cotas foi criada, para proporcionar uma avaliação mais equilibrada, uma avaliação entre os iguais”*.

E o quinto e último parágrafo é direcionado, especificamente, para a conclusão do texto. O agente-produtor retoma seu posicionamento favorável à lei, enfatizando que *“sem a lei de cotas, as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência terão menos chances ainda de entrar nas universidades”*. Ou seja, sem as cotas essas pessoas terão mais dificuldades ainda de adentrar no Ensino Superior, e explicita seu posicionamento mediante à polêmica de renovação ou não renovação da lei, afirmando que *“Por isso, sou uma das pessoas que apoiam a continuação da Lei de Cotas”*, explicitando um solução-avaliação à essa problemática ao afirmar *“desejo que, com a sua revisão em 2022, ela volte mais forte e permaneça sempre defendendo o direito à igualdade entre as pessoas, pois foi para isso que ela foi criada”*. É válido lembrar que esse enunciado *“com a sua revisão em 2022”*, acrescentado na conclusão, faz a retomada de forma mais explícita da questão polêmica, demarcando e lembrando o leitor o ano que a lei de cotas vencerá e que terá sua revisão. Além do mais, ao inserir o ano, parece que o desejo daquele que escreve se materializa, parece que somos direcionados a enxergar, junto ao agente-produtor, a renovação da lei em 2022, após sua revisão.

Podemos perceber, portanto, que nesse texto há uma sequência argumentativa completa, seguindo as quatro fases que Bronckart (2007) enfatiza, a fase das premissas, em que o agente-produtor apresenta sua tese favorável à renovação das cotas, que podemos percebê-la, principalmente, nos dois primeiros parágrafos. Em seguida, apresenta as fases dos argumentos e contra-argumentos, em que podemos verificar, por exemplo, o uso de argumento de autoridade (CHARAUDEAU, 2016; FIORIN, 2020) ao citar o documentário *“Raça Humana”*. E a fase de conclusão no quinto parágrafo. São presentes também as sequências descritivas e narrativas a serviço da argumentação. A sequência descritiva podemos perceber no primeiro parágrafo, em que o agente-produtor descreve a Lei de cotas, indicando seu número, seu ano de publicação e as pessoas que compõe seu público alvo. Já a sequência

narrativa, podemos verificar, por exemplo, no terceiro parágrafo quando o agente conta sobre a UnB ter sido a primeira universidade do país a estabelecer um sistema de cotas, e narra a polêmica que isso gerou para época em que foi implantada essa política nessa instituição.

Sobre os tipos de discurso presentes no texto, último aspecto a ser analisado da planificação textual, igualmente no primeiro texto, são presentes o discurso teórico e o discurso interativo. Desse modo, na maior parte do texto predomina o discurso teórico autônomo da ordem o Expor (Bronckart, 2007), em que o mundo discursivo, é conjunto do mundo ordinário do agente e as afirmações são apresentadas com um valor de verdade. Isso ocorre, por exemplo, a partir das conjugações em terceira pessoa, em que o *eu* não se projeta dentro do enunciado, e quem fala e age é o *ele*, criando um efeito de objetividade, como pontua Fiorin (2020). Neste trecho, por exemplo - *algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as cotas. Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, acreditavam que todos deveriam ser aprovados por mérito próprio, em ampla concorrência* - vemos que o agente-produtor narra os argumentos das pessoas opositoras, narra os fatos, dando a voz pra elas, elas “argumentam”, são “suas concepções”, elas “acreditavam”, tais expressões são estratégias argumentativas para criar efeito de objetividade e de verdade ao fato narrado em que “parece que os fatos se narram a si mesmos (...) tem-se a impressão de que o fato é contado da maneira que é” (FIORIN, 2020, p. 83). Essas expressões também podem ser consideradas modalizações lógicas, já que expressam valor de verdade aos enunciados (BRONCKART, 2007).

Outra marca do discurso teórico que ajuda a se fazer declarações, são os enunciados no tempo presente genérico ou atemporal, como já dissemos ao longo dessa análise. Assim, notamos que nessa produção textual, há um maior uso do presente em verbos que o agente-produtor conjugou no tempo passado, no texto anterior, que tornavam de uma certa forma os argumentos mais fracos. Desse modo, podemos ver no lugar de “*essa lei foi aprovada em 2012, pode se dizer que foi uma lei muito importante*”, no texto anterior, em que o objeto lei de cotas pode figurar como algo do passado, que já existiu e não existe mais, nessa segunda produção, é inserida “*A lei de Cotas, lei nº 12.711 de 2012, é uma lei muito importante*” (1º P), ausentando o primeiro “foi” e inserido o é, no lugar do segundo “foi”, de modo que a lei seja

representada como algo presente, que existe, e como algo que não só foi, mas é importante, além de ser vista como uma ação atemporal, como algo que foi, é e será importante e, portanto, deve continuar existindo, originando, conforme Bronckart (2007), um argumento com valor de verdade, a importância da lei de cotas como algo incontestável, como já mencionamos na análise do texto anterior.

Podemos ver essas substituições dos verbos nestes outros textos: no primeiro texto: “Quando a lei de cotas foi aprovado ela facilitou mais a vida dessas pessoas, para que elas conseguissem as vagas nas instituições. Sendo assim a lei sempre reservavam umas vagas” (2º P); nesse segundo: “Com a aprovação da lei de cotas a vida dessas pessoas melhorou, pois passaram a ter acesso às universidades, ao conhecimento, com as reservas de vagas.”; Nestes outros: “Por que a lei favoreceu muito às pessoas de escolas públicas de baixa renda” (4º P); nesse segundo: “Devido a política favorecer as pessoas de escola pública, de baixa renda” (3º P). Desse modo, os objetos que o agente busca se aproximar, concordar, mas que no passado pareciam ficar distantes, mortos, ao serem retratados no presente, parece que ganham vivacidade, realidade, são presentes no aqui e no agora.

Assim como na análise da produção inicial, consideramos que nesta produção há o predomínio do discurso teórico pelo fato do texto ser escrito em prosa de modo monologado; e por apresentar organizadores lógicos-argumentativos, que além do “mas”, “também”, “porque” apresentados na produção anterior, nesta são acrescentados mais outros como: devido a, no entanto (3º P), por isso (4º P), portanto, pois (5º P); também por apresentar as modalizações lógicas, como as que citamos, argumentavam, suas perspectivas, acreditavam (3º P) e outras tais: como sabemos (2º P), sabemos (4º P) as quais falaremos sobre elas mais a frente.

Identificamos também o discurso interativo, implicado, do mundo do Expor (BRONCKART, 2007; SANTOS, 2012) em que a expressão “eu sou” (5º P) já presente na produção inicial e a expressão acrescentada “desejo” (5º P), inseridas em primeira pessoa do singular implicam o agente-produtor dentro do enunciado, e demarcam mais ainda seu posicionamento favorável às cotas, implicando também o interlocutor a enxergar essa opinião. Além disso, o verbo conjugado em primeira pessoa do plural “sabemos”, em “No entanto, sabemos que nem todos conseguem uma aprovação numa universidade apenas por meritocracia”, é uma forma de escrita para proporcionar um diálogo, uma interação mais direta com o leitor.

No que tange às capacidades linguístico-discursivas, primeiramente, quanto aos mecanismos de conexão, notamos que o agente-produtor acrescenta organizadores lógico-argumentativos, além dos já inseridos na produção final que há pouco mencionamos. No segundo parágrafo podemos identificar o organizador de explicação “pois” - *pois passaram a ter acesso às universidades, ao conhecimento, com as reservas de vagas* - para explicar como a vida das pessoas público alvo da lei melhorou com a aprovação da lei de cotas. Também encontramos esse mesmo articulador no terceiro parágrafo - *Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente* - para explicar um argumento contrário das pessoas que eram contra às cotas na UnB. No quarto parágrafo identificamos também o organizador de oposição “no entanto” - *No entanto, sabemos que nem todos conseguem uma aprovação numa universidade apenas por meritocracia* - para opor o argumento anterior dos opositores de que todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente. No quinto parágrafo, encontramos o organizadores de conclusão “portanto” e “por isso” - *Portanto, sem a lei de cotas, as pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência terão menos chances ainda de entrar nas universidades. Por isso, sou uma das pessoas que apoiam a continuação da lei de cotas* - utilizados para o agente-produtor concluir o seu texto e seu posicionamento favorável a renovação das cotas. Além desse organizadores lógico-argumentativos, identificamos no terceiro parágrafo o organizador lógico-semântico de causalidade “devido a” - *Devido a política favorecer as pessoas de escola pública* - para mostrar a causa pela qual as pessoas da UnB eram contra às cotas.

Referente à coesão nominal, o agente-produtor utiliza anáforas nominais e pronominais já presentes no texto anterior e acrescenta outras. Identificamos uma maior recorrência de anáforas nominais que retomam o termo “Lei de cotas” como “essa política pública” - *mas com o advento dessa política pública, essa situação mudou* (1º P); “essa lei” - *Essa lei* busca dar mais oportunidades (2º P); “cotas”: sem as cotas (3º P), que é o mesmo que “sem a lei de cotas”; anáforas pronominais com o pronome pessoal “ela” e elipse do pronome “ela” antes do verbo “deve” - *para continuar valendo ela precisa ser renovada pelo Congresso e, como sabemos, ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso Ø deve continuar.*

Também são presentes anáforas nominais que referenciam “*alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas e de baixa renda*” (1º P) como “*dessa população*” - *Antigamente, as chances dessa população* (1º P); “*dessas pessoas*” - *Com a aprovação da lei de cotas a vida dessas pessoas melhorou* (2º P); são também anáforas nominais o nome “*Instituição*” presente duas vezes no terceiro parágrafo que retoma “*Universidade de Brasília*”; os sintagmas “*política*” e “*política de cotas*” que retomam “*sistema de cotas*” no terceiro parágrafo. Verificamos, ainda, elipses e anáfora pronominal para referenciar “*pessoas*” (professores e alunos da UnB) - *algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as cotas. Ø Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, Ø acreditavam que todos deveriam ser aprovados por mérito próprio* (3º P); e, por último, vemos a anáfora “*essa situação*” que retoma a situação de pouca chance de acesso às universidades da pessoas público alvo da lei - *Antigamente, as chances dessa população conseguir vagas nas instituições federais de ensino superior eram pouquíssimas, mas com o advento dessa política pública, essa situação mudou.* (1º P).

No que tange à coesão verbal, notamos que há um maior uso do tempo no presente, com valor genérico ou atemporal nos parágrafos, em concordância com o discurso teórico que é predominante no gênero artigo de opinião, como já vimos na análise deste texto. Os verbos no passado e futuro estão a serviço da argumentação.

No que se refere aos mecanismos enunciativos, que colaboram no esclarecimento das vozes enunciativas do texto e realizam avaliações de enunciados (BRONCKART, 2007), nesta produção, assim como na produção anterior, tem-se como principal voz articuladora, a voz do agente produtor, o que é comum no gênero artigo de opinião, segundo Castellani e Barros (2018). Mas também, de forma bem mais acentuada que na primeira produção, o agente-produtor insere, por meio de discurso indireto, outras vozes sociais para se aproximar delas, validá-las ou para se distanciar delas, negá-las, como pontua Rodrigues (2005), isto é para concordar com argumentos, incorporá-los, ou para discordar deles, afastá-los. No seguinte trecho do segundo parágrafo - *O problema é que esta lei vence em 2022 e para continuar valendo ela precisa ser renovada pelo Congresso e, como sabemos, ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso deve continuar.* - podemos inferir, especificamente nesta parte - *como sabemos ela*

ainda alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas - que há outras vozes por trás dessa afirmação, vozes que mostram, que evidenciam esse fato, que podemos deduzir que são os dados de instituições como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas ou a voz do próprio Senador Marcos Pain que apresentamos em nossas discussões durante a sequência didática, que evidenciam essa exclusão, portanto, são vozes que foram incorporadas, validadas no discurso do agente-produtor para ajudar na construção de seu argumento.

Tal como a produção anterior, o agente-produtor traz vozes de opositores, as quais ele se distancia, só que desta vez essas são mais explicitadas. Na produção inicial, ele menciona os argumentos das pessoas que eram contra as cotas de uma forma generalizada, sem especificar quem são essas pessoas ao dizer *“algumas pessoas não acharam boa essa lei, por que reservavam vagas para estás pessoas, do meu ponto de vista eu acho que eles queriam que todas as vagas fossem disputadas”* e sem mostrar de onde tirou essa informação, nesse caso tinha se baseado apenas em algumas explicações da professora-pesquisadora. Nós conseguimos deduzir que essas vozes eram de professores e alunos da UnB porque conhecemos o contexto de produção, conhecemos os textos, as informações que o aluno se baseou, no entanto, para o leitor externo, pode ser que fique mais difícil essa compreensão. Já nesta produção, há um enunciado que evidencia quem são essas pessoas como no trecho *“algumas pessoas incluindo professores e alunos da instituição, não concordavam com as cotas.”* (3º P), e também o aluno informa de onde tirou essa informação, comprovando tal fato, que foi por meio do documentário “Raça Humana” em que são apresentadas as falas de professores e alunos que eram a favor e outros contra as cotas raciais.

Além do mais, o agente-produtor traz para essa produção as falas dessas pessoas, de forma mais engajada, de modo que parece que elas mesmas estão enunciando, como neste trecho - *Argumentam que a política de cotas não era justa, pois em suas concepções, todas as vagas deveriam ser disputadas igualmente, acreditavam que todos deveriam ser aprovados por mérito próprio, em ampla concorrência* - em que essas falas conjugadas pelo outro, pelo “ele”, ou “elas” especificamente, que o referente é “pessoas contra às cotas”, criam um efeito de objetividade, de verdade aos enunciados, e que por sua vez se constituem como modalizações lógicas (BRONCKART, 2007), como já mencionamos. Entretanto, as

duas últimas marcações funcionam também como modalizações apreciativas, que segundo Bronckart (2007), apresentam julgamentos procedentes do mundo subjetivo daquele que enuncia, apresentando os enunciados como bons ou ruins, nesse caso, como ruins e são utilizadas para o agente-produtor se distanciar desses argumentos, quando ele afirma “em suas concepções”, ele quer demarcar que são concepções do outro e não suas. Quando o agente-produtor opta pelo termo “acreditavam” ele busca pôr em dúvida a certeza, a verdade, a opinião que os opositores tinham, de que todos deveriam ser aprovados por mérito, é uma escolha proposital do agente, uma vez que no próximo parágrafo ele negará esse argumento de aprovação por mérito, afirmando que “*nem todos conseguem uma aprovação numa universidade apenas por meritocracia*” (4º P). Portanto, esse termo “acreditavam”, que podemos considerá-lo também como uma modalização implícita, com base em Coracini (1991, p. 120), nos induz a tirarmos outras conclusões, a imaginarmos outros enunciados como: “eles acreditavam nessa verdade, mas a verdade não é essa, é esta que irei apresentar.”, já antecipando o posicionamento do agente-produtor.

Além das modalizações lógicas e apreciativas, encontramos também modalizações deônticas que colocam os enunciados estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário, proibido (BRONCKART, 2007). Podemos identificar a primeira modalizações deôntica “deve continuar” no segundo parágrafo - *como sabemos, ela ainda não alcançou seus objetivos por total, ainda há muita exclusão dessas pessoas, por isso deve continuar* - em que o agente-produtor ao inserir verbo “deve” na forma imperativa, coloca a continuação da Lei de cotas como algo que deve ser feito, que é necessário, obrigatório a sua renovação. Outras modalizações desse tipo são encontradas no último parágrafo de conclusão, assim, como na produção anterior, em que o agente-produtor busca mostrar ou impor mais marcadamente seu posicionamento e apontar medidas.

Porém no lugar de “quero” - e quero que ela volte mais forte e permaneça sempre assim (4º P) - da produção inicial, neste último texto o agente opta por iniciar suas sugestões de forma mais ponderada com “desejo”- desejo que, com a sua revisão em 2022, ela volte mais forte e permaneça sempre defendendo o direito á igualdade entre as pessoas (5º P) - que também é deôntico, que está no âmbito daquilo que é necessário, mas não tão imperativo como “quero”, que parece ser uma forma mais agressiva, egocêntrica. E há, nesta segunda produção, outras modalizações deônticas “volte” e “permaneça”, também presentes no texto anterior,

estão aqui também no âmbito daquilo que deve ser feito, das medidas que são necessárias com a revisão da Lei em 2022.

Nesta produção notamos que há menos problemas ligados às convenções da escrita. Com as orientações dadas e as revisões realizadas ao longo da SD, podemos perceber algumas mudanças. Algumas palavras grafadas inadequadamente na produção inicial como: “pelas ás” (3º P), falta de “r” no fim de verbo como “fica”, “entra” (3º P), nesta produção foram grafadas “pelas”, “ficar”, “entrar” (3º P).

A pontuação nesta produção está mais adequada. O emprego inadequado de vírgula na produção inicial, em que o sujeito é separado do predicado antes de “eram pouquíssimas” (1º P), nesta produção o agente-produtor retira a vírgula. A ausência de vírgulas em locais necessários no primeiro texto, como após “grande problema” – Mas surgiu um grande problema mesmo tendo muitas pessoas (3º P), nesta produção é feita a pausa após “polêmica” – Mas isso foi motivo de polêmica, pois se existiam muitas pessoas (3º P); como após organizadores “sendo assim” (2º) “assim” (4º P), nesta segunda produção, apesar de não serem os mesmo organizadores, o agente-produtor dar pausa em outros que aparecem, como após “no entanto” (4º P), “Por tanto”, “Por isso” (5º P).

Há também concordância verbal e nominal, os demais problemas dessa natureza encontrados no texto anterior, neste não foram presentes.

No que se refere à acentuação, apesar de ocorrer menos que na primeira versão, também indentificamos a questão de o agente-produtor colocar o acento agudo em artigos definidos “a, as”, ou quando é necessária crase. Identificamos no segundo parágrafo “á aprovação”, “á vida”; no terceiro, “á estabelecer”; no último parágrafo, “direito á igualdade”. Problemas dessa natureza são propícios para análises futuras.

Com base na análise das produções textuais, verificamos de início, a partir das primeiras produções dos alunos que, de modo geral, os alunos não tinham um domínio quanto às características estruturais e funcionais do gênero artigo de opinião, que englobam os elementos pragmáticos e linguístico/discursivos. No entanto, a partir da análise da segunda produção, pudemos perceber que houve um aprimoramento das três capacidades de linguagem que envolvem o texto e relativas ao gênero estudado. Em síntese, comparando as produções iniciais e finais podemos apontar algumas constatações:

1) Quanto às capacidades de ação:

- Podemos perceber que nas versões finais dos participantes há uma maior conscientização deles quanto ao contexto de produção do artigo de opinião, levam mais em consideração o interlocutor, na medida que reorganizam as partes que necessitavam ficar mais contextualizadas e claras na primeira produção. Também demonstram mais conhecimento quanto à temática e a própria lei, assim, adicionam mais informações, mais argumentos que deixam o texto mais compreensível e válido para aquele que lê, fortificando a argumentação do texto.
- Em suas produções finais, os agentes-produtores deixam mais evidentes a polêmica que se discute e a tese defendida no texto.

2) Quanto às capacidades discursivas:

- Verificamos que nas versões finais, o conteúdo textual é melhor organizado e articulado. Na versão inicial do P1 não havia um título, na segunda já apresenta. Na versão inicial do P2 é apresentado um título, mas ainda genérico, não delimitado, na versão final já apresenta um título mais delimitado. Nas produções finais há uma reestruturação dos parágrafos que não modificam só a estrutura física do texto mas o conteúdo, o discurso em si, de quatro parágrafos nas versões iniciais, passam para cinco nas versões finais. Desse modo, as últimas produções passam a apresentar uma estrutura dissertativa-argumentativa com fases bem demarcadas: de introdução (com a polêmica ou tomada de posição – tese), de desenvolvimento (com argumentos e contra-argumentos) e de conclusão (com reforço de posição/ reafirmação da tese e solução para situação-problema). Portanto, na estrutura dos textos há não só o acréscimo de parágrafos, mas há também a reorganização de períodos, de ideias, a inserção de diferentes tipos de argumentos (argumento de exemplificação, de autoridade) e contra-argumentos, que deixam o conteúdo do texto mais coerente e fundamentado.
- As versões finais - diferentemente das versões iniciais, em que havia muitos tempos verbais no passado, configurando muitas sequências narrativas, que fogem das características do discurso teórico e da sequência argumentativa, que têm o presente como tempo verbal predominante (tanto no valor genérico como atemporal), e que as vezes enfraquecem os enunciados, dão margem

para que os argumentos sejam contestados, por estarem no passado - tomam o presente como tempo principal, assim, a “lei de cotas”, que é o referente, a temática dos artigos, quando referenciada no presente, é colocada como algo atual, que está sendo debatida e discutida no aqui e no agora, e também quando as declarações em relação a Lei são colocadas no presente atemporal, tornam-se mais válidas, relevantes, tornam-se argumentos com valor universal, que independem do tempo. Dessa maneira, observamos uma grande diferença na produção de sentidos, quando se defende que “a lei de cotas **foi** uma lei muito importante”, na versão inicial do P2 e quando se defende que “a lei de cotas **é** uma lei muito importante”, na versão final desse participante. A Lei, antes, referida com uma ação do passado, depois, referenciada e defendida no presente, torna-se uma ação importante em toda época, no passado, presente e futuro, portanto, uma ação atemporal, que deve continuar existindo.

3) Quanto às capacidades linguístico-discursivas:

- Podemos observar que, quanto aos mecanismos de textualização, há um maior uso de organizadores lógicos-argumentativos e outros organizadores que ajudam no encadeamento do texto, isto é na conexão textual.
- As versões finais também apresentam mais coesão nominal, há mais elementos de referenciação, com anáforas nominais, pronominais, dêiticos e anáforas por elipses.
- Nas produções finais, há uma maior coesão e coerência verbal, já que nelas, os verbos são conjugados apropriadamente e os tempos verbais são típicos do discurso teórico, tipo de discurso predominante no gênero artigo de opinião, em que o tempo presente é principal, como já mencionamos.
- Constatamos que nas versões finais, quanto aos mecanismos enunciativos, há uma melhor articulação entre as vozes que se enunciam nos textos, os agentes-produtores trazem de forma mais clara as vozes sociais que eles visam aproximar-se delas, confirmá-las, validá-las, em concordância com seu ponto de vista ou distanciar-se delas, negá-las, desqualificá-las, num “movimento dialógico de assimilação” ou num “movimento dialógico de distanciamento”, respectivamente, como coloca Rodrigues (2005). Assim, são trazidas mais explicitamente falas de opositores à lei, como falas vistas no documentário “Raça Humana”, inseridas nas versões finais dos P1 e P2 ou

ainda trazida vozes de instituições de pesquisa, como IPEa, IBGE, Ministério da Saúde para validar uma afirmação, como fez o P1 em sua conclusão.

- Nas produções finais, há um maior uso de modalizações, em relação as primeiras, com expressões que se caracterizam como modalizações lógicas, que expressam valor de verdade aos enunciados, que criam um efeito de objetividade, com modalizações deônticas que fazem avaliações à luz das regras do mundo social, estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário, modalizações apreciativas, que apresentam julgamentos mais subjetivos, em que os enunciados são qualificados e ainda expressões que assumem mais de um tipo modalização. Verificamos, ainda, que algumas expressões modalizadoras são repensadas, reescritas e/ou substituídas como a modalização deôntica “quero” na primeira versão do P2, que soa uma expressão mais “mandona” agressiva e egocêntrica, substituída por “eu desejo”, na versão final, que também é deôntica, mas torna-se uma expressão mais leve, menos egocêntrica.
- Podemos observar que nas produções finais, há menos problemas ligados às convenções da escrita, isto é, desvios da norma-padrão, que conforme Serafini (2000), são relativos à microestrutura do texto. Portanto, são encontrados menos problemas de ortografia, acentuação, pontuação e de concordância nominal e verbal. Porém, alguns problemas ainda continuam, como o de pontuação, com o uso inadequado de vírgula, na produção do P1 e de acentuação na produção do P2, com o uso da marca de acento agudo, em artigos definidos “a, as” ou quando é necessário crase. Concluímos que problemas dessa natureza demandam mais tempo de intervenção, de atividades, de análises mais específicas, por parte do professor, para compreender a complexidade dessas ocorrências e para buscar propor caminhos para solucioná-los.

Mediante essas constatações, podemos afirmar que houve um processo de evolução entre a primeira e última escrita dos alunos, um desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades de linguagem. Entendemos, portanto, que a adoção do método de reescrita mediado pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática foi importante para o desenvolvimento e melhoria das produções textuais dos alunos, em nível micro e macrot textual.

O processo de avaliação por meio da lista de constatações/controle possibilitou um processo de intervenção dialógico, interativo e processual com os alunos em torno do gênero trabalhado e de seus textos escritos. Com a lista pudemos diagnosticar nas primeiras produções textuais dos alunos quais as capacidades de linguagem referentes ao gênero artigo de opinião os alunos mobilizaram e quais ainda precisavam desenvolver ou aprimorar. Com a análise com base nos critérios da lista, pudemos avaliar os textos dos alunos por escrita e por áudios, em forma de comentários, com explicações, sugestões, orientações aos alunos, de modo a proporcionar aos alunos momentos de revisão, reflexão textual de forma individual e coletiva.

Com a lista também foi possível dá espaço para os alunos interagirem e tirarem suas dúvidas a respeito de seus textos, o que não acontece com os tipos de correção monológica, conforme Ruiz (2011), em que o aluno não tem a oportunidade de dialogar com o professor acerca do que foi avaliado em sua produção. A lista também nos permitiu planejar os módulos, com as atividades que deveriam ser feitas em torno do gênero estudado, de acordo com as necessidades dos alunos, apresentadas em suas primeiras produções. E conseqüentemente, a correção textual interativa, por meio da lista de constatações/controle possibilitou os alunos reescreverem seus textos, alcançando melhorias relativas a cada capacidade de linguagem em torno do gênero artigo de opinião, em cada etapa de reescrita. Os alunos que chegaram ao fim da pesquisa puderam entender que a escrita é um processo, um trabalho de construção e reconstrução, que o texto nunca está pronto, mas pode ser sempre reformulado, melhorado. Também puderam compreender que a escrita é motivada, por meio dela, podem interagir e agir socialmente, podem adquirir e produzir conhecimento.

Por último, é importante destacar que a melhoria da escrita dos alunos, fruto do processo de reescrita, foi alcançada não só pelo uso da lista de constatações/controle, mas graças a nossa adoção da ferramenta modelo didático do gênero, em que identificamos e entendemos previamente as características ensináveis do gênero artigo de opinião. E graças também a adoção do método da sequência didática, que nos permitiu trabalhar a produção do gênero artigo de opinião de forma modular, sistemática, respeitando as necessidades dos alunos. Com os módulos, os alunos puderam estudar de forma aprofundada cada capacidade de linguagem ligada a produção do gênero artigo de opinião, envolvendo os elementos do contexto de

produção, da estrutura do texto, dos mecanismos textuais e enunciativos e ainda elementos de convenção da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou abordar sobre a prática de escrita e, mais especificamente, sobre a prática de reescrita na escola, de modo a apresentar uma proposta didática de reescrita textual, com o ensino do gênero artigo de opinião, mediada pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática, para alunos do Ensino Médio da escola pública estadual “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, da cidade de Bacabal-MA.

A pesquisa buscou responder às seguintes questões problemáticas: Quais capacidades de linguagem os alunos do Ensino Médio da escola “Centro de Ensino Elisa Monteiro”, residentes na zona rural de Bacabal –MA, possuem a respeito do gênero artigo de opinião? E, em que medida a nossa proposta de reescrita textual mediada pela correção textual-interativa, via lista constatações/controle e sequência didática, contribuirá para a produção textual dos alunos? Para responder tais questões, nos propomos de modo de geral analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) em suas produções textuais. E de forma específica: a) discutir sobre o ensino de produção de textos escritos e as formas de avaliação textual, enfatizando a importância do modo de correção textual-interativa para o trabalho de reescrita de texto; b) apontar as ferramentas didáticas - sequência didática, modelo didático do gênero e lista de constatações/controle - como ferramentas para as práticas de escrita, reescrita e avaliação interativa do gênero artigo de opinião e c) apresentar a proposta didática de reescrita e avaliá-la com base na análise das produções textuais dos alunos.

Consideramos que os objetivos foram alcançados, pois, primeiramente, buscamos nos pautar no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, destacando o modelo de arquitetura textual de Bronckart (2007), composto pelas capacidades de linguagem. Em segundo lugar, discutimos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros sobre as formas de avaliação textual e para isso, inicialmente, apresentamos as conceituações sobre os gêneros textuais. Em seguida, abordamos sobre o ensino de produção de textos escritos e de gêneros no Ensino Médio, esboçando como era o ensino de produção de textos escritos no passado até chegarmos aos dias atuais. Por último, abordamos sobre as

formas de avaliação (correção) da produção textual existentes – correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual-interativa – com base em Serafini (2000) e Ruiz (2018), dando destaque para essa última forma, a textual-interativa, a qual tomamos por base para essa pesquisa.

Em terceiro lugar, apontamos a sequência didática, o modelo didático do gênero e a lista de constatações/controle como ferramentas importantes para o ensino da escrita e reescrita do gênero artigo de opinião, de modo que as adotamos para o planejamento, construção e aplicação da nossa proposta. Em quarto lugar, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa. Primeiramente, falamos sobre o nosso tipo de pesquisa, a pesquisa-ação. Em seguida, apresentamos o contexto de pesquisa, com a escolha do público e do corpus. Por último, descrevemos os procedimentos gerais adotados para aplicação da proposta e para análise das produções textuais dos alunos. E, em quinto lugar, descrevemos o desenvolvimento de nossa sequência didática, bem como realizamos a análise do processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem em suas produções textuais.

Com a análise das produções textuais, verificamos de início, a partir das primeiras produções dos alunos, que de modo geral, os alunos não tinham um domínio quanto às características estruturais e funcionais do gênero artigo de opinião, que englobam os elementos pragmáticos e linguístico/discursivos. Contudo, analisando de forma comparada a primeira e última versão dos textos, verificamos que houve uma evolução na escrita dos alunos, um desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas ligadas a produção do gênero artigo de opinião. Com base nisso, constatamos que nosso trabalho de reescrita, mediado pela correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática contribuiu para a melhoria dos textos dos alunos, em nível micro e macrotextual.

Com o uso da ferramenta sequência didática, foi possível trabalhar com os alunos o gênero artigo de opinião de forma modular, sistemática, respeitando suas necessidades. Com os módulos, os educandos puderam estudar, de forma processual, cada capacidade de linguagem ligada ao gênero, envolvendo os elementos: do contexto de produção, do conteúdo, da planificação textual, com a estrutura dissertativa-argumentativa do gênero, dos mecanismos textuais e enunciativos, envolvendo, os organizadores textuais, modalizações, referenciadores,

tipos de vozes textuais e elementos convencionais da escrita. Para a construção da sequência, foi importante termos construído antes o modelo didático do gênero, em que identificamos e entendemos previamente as características ensináveis do gênero artigo de opinião.

Já com a avaliação por meio da lista de constatações/controle foi possível realizar um processo de intervenção dialógico, interativo e processual com os alunos em torno do gênero trabalhado e de seus textos escritos. Com a lista, pudemos, primeiramente, elencar de forma explícita os critérios a serem avaliados nos textos dos alunos. Depois, diagnosticar nas primeiras produções textuais dos alunos quais as capacidades de linguagem referentes ao gênero estudado os alunos mobilizaram e quais ainda precisavam desenvolver ou aprimorar. E a partir disso, pudemos avaliar interventivamente os textos dos alunos, em forma de comentários, explicações, sugestões, de modo a proporcionar aos alunos momentos de revisão, reflexão e refacção textual, de forma individual e coletiva.

A lista de constatações se mostrou uma verdadeira forma de avaliação dialógica, pois com ela pudemos dá espaço para os alunos interagirem e tirarem suas dúvidas a respeito de seus textos, o que não acontece com os tipos de correções monológicas, conforme Ruiz (2011), em que o aluno não tem a oportunidade de dialogar com o professor acerca do que foi avaliado em sua produção. A lista também nos permitiu planejar os módulos, com as atividades que deveriam ser feitas em torno do gênero estudado, de acordo com os resultados apresentados em suas primeiras produções. E, conseqüentemente, a correção textual-interativa por meio da lista de constatações/controle possibilitou que os alunos reescrevessem seus textos, alcançando melhorias relativas a cada capacidade de linguagem em torno do gênero artigo de opinião, em cada etapa de reescrita.

Vale lembrar que nas produções finais dos alunos ainda se fizeram presentes alguns desvios gramaticais, que se mostraram mais individuais, mas particular de cada aluno, como o de pontuação, com o uso inadequado de vírgula, na produção do P1 e de acentuação na produção do P2, com o uso da marca de acento agudo, em artigos definidos “a, as” ou quando é necessário crase. Supomos que problemas dessa natureza demandam mais tempo de intervenção, de atividades, de análises mais específicas, por parte do professor, para compreender a complexidade dessas ocorrências e para buscar propor caminhos para solucioná-los.

É importante ressaltar que vimos durante o projeto que a reescrita não era uma tarefa comum para os alunos, o que fez com que muitos alunos apresentassem resistência à essa tarefa, se mostrarem desmotivados e incapazes de melhorar suas produções. Isso se tornou mais um desafio, apesar de já ter sido previsto. Todavia, não desistimos e buscamos superar essa barreira, motivando os alunos, conscientizando-os que a escrita pode ser aprendida, que de fato ela é um trabalho, um trabalho de construção e reconstrução, mas como todo trabalho, há as recompensas, pois por meio dela podemos interagir e agir socialmente, refletir e discutir sobre o mundo, podemos adquirir e produzir conhecimento. Conduzimos os educandos a compreenderem que a escrita é um processo e que a revisão e a reescrita são integrantes desse processo, portanto, devem ser praticadas.

Portanto, entendemos que ensinar e avaliar produções textuais não são tarefas fáceis, exigem tempo e dedicação, entretanto, é nosso papel como professores, idealizadores de um mundo melhor por meio da educação, buscar métodos eficazes para a realização dessas tarefas, e a reescrita por meio da correção textual-interativa, via lista de constatações/controle e sequência didática é uma caminho para isso.

No mais, acreditamos que este trabalho veio a contribuir com os alunos que fizeram parte desta pesquisa, bem como acreditamos que ele venha a contribuir com professores de língua materna da educação básica, pesquisadores de Linguística, quanto ao ensino e avaliação de produção textual na escola. Esperamos que esta proposta didática, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, possa ser reaplicada nas escolas e/ou inspire a construção de novas pesquisas-ação como esta, disseminando mais ainda as contribuições dessa corrente em nosso ensino.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008. ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê, 2001.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira; Angela M. S. Corrêa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLÓCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARROS, E. M. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Loudes Meireles Matencio. Campinas: Mercados de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sóciodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

BUNZEN, C. Da era da composição à era da dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CASTELLANI, R.A; BARROS, E. M. D. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 1ª ano (Ensino Médio). 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHARAUDEAU, Patrik. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coord. Da. Trad. CORREA, Angêla M.S.; MACHADO, Ilda Lúcia. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. -1. ed. São Paulo: Educ: Campinas, SP: Pontes, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências diáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 125-155.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever e reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIORIN, José Luís. **Argumentação**. 1 Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros Textuais - Da Didática das Línguas aos Objetos de Ensino**. São Carlos-SP: Claraluz, 2009a.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V. & BAZARIM, M. (Orgs). **Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. São Carlos-SP: Claraluz, 2009b.

GONÇALVES, Adair Vieira. BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho Antónia (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

KOCH, Igedore V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 1 Ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: Gêneros textuais do argumentar e do expor. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Práticas de leitura, escrita e análise linguística**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, Paulo da Silva. **A reescrita de textos na escola**: trabalhando com gêneros e sequências didáticas. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzi. São Paulo: 2014.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINE, A. MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, José Borges. O empreendimento Gerativo. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999.

PLATAN, Cristian. **A argumentação**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

RANGEL, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. 6 ed. São Paulo: Cenpec - Coleção da Olimpíada, 2019.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8148/caderno_artigo.pdf>. Acesso em: 03 jan 2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes Rodrigues. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINE, A. MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RUIZ, Eliana. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, Tiago Jorge Ferreira. A semiotização textual em artigos de opinião da mídia. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1: 44-62, jul./dez. 2012.

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes. 27. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião**: Estudos sobre um gênero discursivo. Artigo apresentado em conclusão ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – PDE -, Maringá, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folder informativo do projeto dirigido aos alunos

Projeto: *A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões*

Professora:

Deymika de Carvalho Florêncio

Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão / Bacabal-MA



1. Você sabe o que é artigo de opinião?
2. Qual a finalidade do artigo de opinião?
3. Geralmente, onde os artigos de opinião circulam? Em quais suportes textuais são encontrados?
4. Quem produz o artigo de opinião?
5. Para quem se dirige o artigo de opinião?
6. Como se estrutura o artigo de opinião?

APÊNDICE B – Questionário de perguntas e respostas sobre o gênero artigo de opinião

QUESTIONÁRIO: CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO

1 Você sabe o que é artigo de opinião?

2 Qual a finalidade do artigo de opinião?

É um gênero textual opinativo, característico da esfera jornalística-midiática, que tem predominância da argumentação, sua finalidade principal é convencer o leitor sobre uma determinada ideia, influenciá-lo ou transformar seus valores a favor de uma posição assumida – tese, que se origina a partir de **assunto polêmico** de ordem social. Busca, portanto, defender um ponto de vista.

3 Geralmente, onde os artigos de opinião circulam? Em quais suportes textuais são encontrados?

Circula no meio jornalístico midiático, pode ser publicado em jornais, revistas, impressos e digitais, além de *blogs*, *sites* e portais de notícias.

4 Quem produz o artigo de opinião?

Um articulista conhecedor do assunto, um especialista sobre a temática que se aborda, convidado pela linha editorial ou revista. Diferentemente do editorial, outro gênero que exprime opinião, no artigo se assina o nome do articulista, o que não ocorre com o editorial.

5 Para quem se dirige o artigo de opinião?

Leitores da revista ou jornal em que é publicado.

6 Como se estrutura o artigo de opinião?

- Escrito em prosa, e seu tamanho pode variar.
- Apresenta um **título** (em alguns casos, pode ser a própria questão polêmica do artigo, ou então uma frase que retrata a polêmica que será abordada de uma maneira geral).
- Uma **Introdução** - contextualização (com a questão polêmica ou tomada de posição - tese), o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, ou seja, deve apresentar a **tese**.
- Um **Desenvolvimento** (justificação, com argumentos e contra-argumentos). Durante o desenvolvimento do artigo, são apresentados os argumentos e contra-argumentos (causas, consequências, dados, fatos, exemplos, etc.) que fundamentam sua tese, de modo que o leitor considere coerente o ponto de vista defendido pelo autor.
- Uma **Conclusão** (reforço de posição, solução para a situação-problema ou introdução de uma nova reflexão). No último ou nos últimos parágrafos do texto, o autor deve apresentar uma conclusão acerca do assunto. Nessa parte, é comum que o autor retome e reforce a tese ou apresente uma proposta de intervenção para a situação-problema apresentada.

APÊNDICE C – Atividade acerca do artigo de opinião *Aprendimentos aterrados à beira-mar*

I. ANTES DA LEITURA

1. Observe abaixo a imagem de Rúbia Ellen Campelo Costa, autora do artigo de opinião que vamos ler e Suziane Brasil Coelho, professora orientadora. Vamos conhecer um pouco sobre elas e o contexto em que o texto foi construído e publicado?



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>

2. Você já ouviu falar sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o Futuro (OLPEF)? Já leu algum texto desse concurso?

- Rubia Costa e Suziane Coelho são aluna e professora do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Adauto Bezerra, da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Elas participaram da 6ª edição-2019 da OLPEF, que é um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país e incentiva o aprimoramento das práticas de leitura e escrita. O concurso tem iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária – CEMPEC, a Olimpíada integra ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. A OLPEF atinge as séries do Ensino Fundamental e Médio, propondo a produção de textos em gênero Poema (5º ano EF), Memórias Literárias (6º e 7º anos EF), Crônica (8º e 9º anos EF), Documentário (1º e 2º anos EM) e Artigo de opinião (3º ano EM). Em 2019, a temática proposta foi “O lugar onde vivo”, em que os participantes deviam abordar discussões, experiências locais, construir saberes que representassem à sua comunidade. O artigo de opinião *Aprendimentos aterrados à beira-mar*, de Rubia e Suziane foi um dos 20 textos finalistas e um dos vencedores nessa 6ª edição da OLPEF, com direito à premiação e publicação.



Essa é a capa da coletânea de textos finalistas da 6ª edição-2019 da OLPEF onde se encontra o texto *Aprendimentos aterrados à beira-mar*.

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9765/textos-finalistas-2019-completo.pdf>

II. PRÁTICA DE LEITURA

- Leitura em voz alta e compartilhada entre professor e alunos.
- 1. Com base no título do texto, o que você imagina que o texto vai retratar?

APRENDIMENTOS ATERRADOS À BEIRA-MAR

Rúbia Ellen Campelo Costa

1 Com verdes mares e águas mornas, Fortaleza, a Terra da Luz, tem belezas muito apreciadas em todo o país, sendo elas retratadas, por exemplo, na canção de mesmo nome – “Fortaleza” –, composta pelo cantor cearense Fagner. Porém, algumas belezas se encontram comprometidas devido a projetos recentes, como a requalificação de um dos principais pontos turísticos da cidade: a Avenida Beira-Mar. Esse fato está preocupando a comunidade pelo gasto exorbitante da obra e os malefícios que sofrerão a fauna e a flora locais.

2 Visando aumentar o turismo da região, o projeto de requalificação da avenida mais turística da cidade, proposto pela prefeitura, consiste em aumentar 80 metros a faixa de areia (mar adentro) do aterro. Ele está orçado inicialmente em 68 milhões, o que causa revolta em uma grande parcela da população por ver tanto dinheiro público empregado em uma obra que pode trazer, inclusive, prejuízos ambientais, enquanto outras necessidades básicas da população são negligenciadas, como postos de saúde precários e escolas com péssima infraestrutura. O temor da população cresce ao lembrar casos como o do Aquário do Ceará, que nasceu a partir da alegação de que iria incrementar o turismo cearense, entretanto as obras foram paralisadas por falta de verba e, hoje, nem Governo nem iniciativa privada querem mais assumir a finalização da obra, restando à população apenas frustração e indignação.

3 Em acréscimo, constata-se que o aterramento do mar preocupa também ambientalistas e pesquisadores, como o professor do Instituto de Ciências do Mar, da Universidade Federal do Ceará, Marcelo Soares, que afirma que os impactos de grande magnitude podem causar o soterramento dos recifes de corais, além de trazer prejuízos ao habitat do boto cinza e da tartaruga verde, espécies que se alimentam na região. Somando-se ao prejuízo da fauna, também ocorrerão danos à flora e, indiretamente, à população, já que o projeto retirará quarenta árvores do calçadão, o que, de acordo com Oriel Herrera, professor de Ecologia da Universidade Estadual do Ceará, causará desequilíbrios na temperatura e bolsões de calor na região.

4 A prefeitura de Fortaleza caracterizou o projeto como de “utilidade pública”, pois, de acordo com o órgão, além de promover um aumento no turismo da cidade, também irá prover à praia local uma reestruturação da faixa de areia que vem sofrendo, ao longo dos anos, um estreitamento causado pelo processo de erosão. Os defensores da obra afirmam também que a requalificação trará urbanização e modernização necessárias à área, aumentando até mesmo o comércio da região, pois irá organizá-lo e restabelecê-lo, contribuindo para a economia da cidade.

5 Em contrapartida, acredito que tal avanço na urbanização de um setor belo por si desfoca a prefeitura de problemas mais pertinentes que afetam a população, exercendo, assim, uma política apelidada como “pra turista ver”. Enquanto isso, áreas periféricas da cidade sofrem pelo descaso em vários espaços públicos, como escolas e postos de saúde, além da ausência de saneamento básico na maioria das comunidades que se encontram mais distantes da região considerada “nobre”, como, por exemplo, o bairro Jangurussu, que convive com a poluição e esgotos expostos, prejudicando a saúde e o bem-estar da população.

6 Concordo, portanto, com a doutora em Ciências Marinhas, Liana Queiroz, quando ela afirma que “é imensurável a real magnitude do impacto [causado pelo aterro] em toda biodiversidade [...]”, uma vez que essas consequências negativas são certas e as atitudes para revertê-las nem sempre se concretizam. Além das implicações ecológicas, acresça-se que a natureza tem muito a nos ensinar, como afirma o poeta Manoel de Barros, em seu poema “Aprendimentos”, ao dizer que “não tinha as certezas científicas, mas que aprendera coisas di-menor com a natureza”, coisas estas que não dizem respeito a interesses econômicos, mas à teia da vida.

7 Para um litoral bonito, antes de tudo, deve-se preservá-lo, pois, talvez assim, os verdes mares do Mucuripe e a Avenida Beira-Mar possam encher os olhos dos habitantes e turistas de Fortaleza pela beleza natural, e não artificial, de suas praias.

Professora Suziane Brasil Coelho
EEM Governador Adauto Bezerra, Fortaleza-CE

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O lugar onde Vivo (Coletânea de textos finalistas). 6ª. ed. São Paulo: CEMPEC, 2019.
Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9161/textos-finalistas-2019.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2019.

3. POR DENTRO DO TEXTO

1. Com base na leitura, qual é o problema (polêmica) focado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?
2. Por que o autor escolheu esse título? Que efeito de sentido ele provoca?
3. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião e responda as questões a seguir:
4. Qual a afirmação, a tese que a autora defende?
5. Ela apresenta uma questão controversa, qual é?
6. Você concorda com a tese da autora? Explique.
7. Escreva as palavras ou expressões que você não conhece ou não entendeu.

8. Retome a leitura, anote as principais ideias de cada parágrafo e resuma em única frase.

4. LINGUAGEM DO TEXTO / REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

1. Leia o quadro abaixo para responder às questões:

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento ou influenciá-lo. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

Contra-argumento é o recurso para contrapor um argumento, ser contrário a ele.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender suas ideias em um debate, em um artigo de opinião, em uma crônica ou até mesmo em uma conversa espontânea.

- a) Agora releia o artigo procurando identificar os argumentos e contra-argumentos em cada parágrafo.
- b) No penúltimo parágrafo, observa-se que a autora reafirma, retoma a sua tese, quais as palavras ou frases fazem essa reafirmação de tese?
- c) No último parágrafo conclusivo a autora apresenta uma espécie de solução, que frase ou frases representam essa solução?
- d) No artigo são apresentados argumentos de causa e consequência para sustentar a tese. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o:

ARGUMENTO DE CAUSA	ARGUMENTO DE CONSEQUÊNCIA
1. Requalificação de pontos turísticos da cidade.	
2. Aumentar 80 metros a faixa de areia (mar adentro) do aterro.	
3. Orçamento inicial de 68 milhões de reais para o projeto.	
4. Aterramento do Mar.	
5. Preservação do litoral.	

2. Além dos argumentos de *causa e consequência*, a autora utiliza outros tipos de argumentos como o de *exemplificação*, *princípio* e *autoridade*. Vejamos a seguir os conceitos de cada um desses argumentos:

- **Argumento de exemplificação:** toma como base exemplos de fatos comparáveis ao que se pretende defender;
- **Argumento de princípio:** apela para princípios sociais e humanos incontestáveis;
- **Argumento de autoridade:** sustenta-se pela citação de fonte ou conceito confiável e reconhecido pelos especialistas no tema.

- Agora identifique e transcreva trechos do artigo em que haja cada um desses argumentos.
3. Releia o artigo de opinião observando os tempos verbais e as pessoas do discurso.
 - a) Que pessoa (s) do discurso é usada no artigo de opinião? Por que é feito esse uso?
 - b) Que tempo verbal é mais utilizado no texto, presente, pretérito ou futuro? Qual a razão desse uso?
 - c) Em qual parte do texto é utilizado o pretérito? Por que é feito esse uso?
 4. Na sua opinião as aspas utilizadas em “*utilidade pública*”, “*pra turista ver*” e em “*nobre*” são colocadas com a mesma finalidade, intenção que as aspas utilizadas em “*Fortaleza*”, “*Aprendimentos*” e em “*é imensurável a real magnitude do impacto [causado pelo aterro] em toda biodiversidade [...]*”? Explique.
 5. A autora utiliza alguns organizadores textuais para organizar suas ideias, como: *porém*, *em acréscimo*, *em contrapartida*, *portanto*, *além*. Que relação de sentidos esses organizadores estabelecem entre as ideias que conectam?
 6. A autora utiliza as expressões *concordo*, *acredito*, *antes de tudo*, *deve-se*, que sentidos essas expressões provocam?

APÊNDICE D – Atividade em torno do artigo de opinião *Paz social*

I. ANTES DA LEITURA

1. Você irá ler a seguir o artigo de opinião *Paz social* do jornalista Gilberto Dimenstein. Antes da leitura, vamos conhecer um pouco sobre autor do texto?



Gilberto Dimenstein

Jornalista e, atualmente, coordenador do site *Catraca Livre*. Tem atuado em favor de causas importantes da sociedade, em especial na educação, e ganhado todos os principais prêmios destinados a jornalistas e escritores. O site *Catraca Live* foi escolhido, em 2013, umas 100 mais inspiradoras inovações digitais para a mudança social. O texto “Paz social” foi coletado do livro *O cidadão de Papel*, publicado pela Ática em 1993, vencedor do Prêmio Jabuti de Literatura de 1994. Os textos da obra abordam os direitos da criança e do adolescente e sua aplicação na sociedade brasileira, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, recém aprovado na época.

II. PRÁTICA DE LEITURA

- Leitura em voz alta e compartilhada entre professor e alunos.
6. Com base no título do texto e na imagem logo abaixo, o que você imagina que o artigo vai retratar?

PAZ SOCIAL

1 Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

2 Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

3 Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas

potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

4 Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

5 É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: caso social é caso de polícia.

6 A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 16. Ed. São Paulo: Ática, 1993.



Crianças em situação de rua dormindo na praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987. Três anos depois, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e Adolescente, que passou a assegurar direitos fundamentais a essa parcela da população.

III. POR DENTRO DO TEXTO

1. Leia o quadro sobre o autor e responda:
 - a) Você conhecia Gilberto Dimenstein?
 - b) Já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite quais.
 - c) Qual a relação entre o artigo escrito em 1993 e os trabalhos realizados até hoje pelo autor?
2. Qual o problema focado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?
3. Esse texto foi publicado em um livro chamado *O cidadão de papel* (1993) pouco tempo depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responda:
 - a) Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?
 - b) A que público o texto se dirige? Explique
 - c) Com base no contexto em que foi publicado e por se tratar do tema das crianças desassistidas, por que será que Dimenstein atribuiu esse título ao livro? Que efeito de sentido esse título produziu em você?
4. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião e responda às questões a seguir: Os artigos de opinião apresentam uma questão controversa a ser discutida, que trata um ponto de divergência social. Que questão controversa dá origem ao artigo de opinião que você acabou de ler? Por que esse é um ponto de divergência em nossa sociedade?
 - a) A tese é o posicionamento assumido pelo autor como resposta à questão controversa. Qual é a tese apresentada por Gilberto Dimenstein?
 - b) Você concorda com essa tese ou discorda dela? Explique.
5. Agora, releia o segundo parágrafo e responda às questões:
 - a) Quem seria o adulto abandonado citado por Dimenstein?
 - b) Por que tanto adultos quanto crianças e adolescentes abandonados são vítimas da sociedade? Você concorda com o argumento do autor? Justifique.
6. Segundo o articulista, o que significa paz social? De que forma ela pode ser atingida? Explique com suas próprias palavras.

4. LINGUAGEM DO TEXTO / REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Agora releia o artigo de opinião “Paz social” procurando identificar os argumentos utilizados pelo autor para defender suas ideias. Depois, responda as questões a seguir.

- a) Qual é o argumento utilizado pelo autor no segundo parágrafo para sustentar sua tese?

- b) No terceiro parágrafo, o autor fala sobre paz social. Qual argumento ele usa sobre paz social, sustentando sua tese?
- c) Qual é o argumento usado para explicitar a diferença entre um país desenvolvido e um país dito de “Terceiro Mundo (em desenvolvimento)?

APÊNDICE E – Folha para primeira produção textual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DE BACABAL – PGLB
PROJETO: A REESCRITA NA ESCOLA: CONSTRUINDO OPINIÕES
PROFESSORA: DEYMIKA DE CARVALHO FLORÊNCIO

ALUNO (A): _____ TURMA: _____

Levando em consideração as características e funções do gênero artigo de opinião que você já conheceu, chegou o momento de sua produção. Elabore um texto expondo a sua opinião favorável ou desfavorável à *renovação da política de cotas para o acesso às universidades e institutos federais*.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	

22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

APÊNDICE F – Aula: a questão polêmica no texto

<p>Projeto: A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões Professora: Deymika de Carvalho Florêncio Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão /Bacabal-MA Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: center;">TEMA DA AULA: A QUESTÃO POLÊMICA NO TEXTO</p>	<p>O que é uma questão polêmica?</p> <p>Uma questão polêmica gera confronto entre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Capaz de motivar a escrita de um artigo de opinião, ela envolve, necessariamente, um assunto de interesse público, ou seja, uma demanda em que ao menos uma determinada comunidade esteja envolvida, e diferentes soluções ou respostas, cada uma das quais reunindo posições favoráveis e contrárias. Assim, trata-se de estabelecer – sempre por meio do debate – qual delas deverá ser assumida pela comunidade afetada.</p>
<p>Segundo Castellani e Barros (2018), a questão polêmica que direciona o que será discutido no artigo é uma "pergunta-chave" que inquieta o leitor/articulista e o motiva a escrever. Assim ao escrever, ele assume uma posição (tese) que pode ser contra ou a favor dessa questão polêmica.</p> <p style="text-align: center;"></p>	
<p style="text-align: center;">Há formas certas e erradas de falar português?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Agora que você entendeu sobre a questão polêmica, escreva um texto de um ou dois parágrafos expondo o seu ponto de vista se há formas certas e erradas de falar português. • Escrever no caderno e enviar a foto do texto • ou digitar e enviar como mensagem. 	<p style="text-align: center;">Tchau, até a próxima aula!</p> <p style="text-align: center;"></p>

APÊNDICE G – Aula: A estrutura textual: introduzindo o artigo de opinião

<p>Projeto: A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões Professora: Deymika de Carvalho Florêncio Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão /Bacabal-MA Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: center;">TEMA DA AULA: A ESTRUTURA TEXTUAL: INTRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO</p>	<p>A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como já vimos nas aulas anteriores, o artigo de opinião tem uma estrutura dissertativa-argumentativa, que é composta por três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. • Também é comum que apresente um título (em alguns casos, pode ser a própria questão polêmica que será abordada de maneira geral). • Assim, veremos novamente os conceitos de cada um desses elementos, começando a entender mais sobre a Introdução
<p>A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> <p>Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta o assunto; • aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; • situa essa questão no tempo e no espaço (contextualização); • especifica o âmbito do debate • indica, direta ou indiretamente, quem são seus interlocutores (parceiros e/ou apoiadores, adversários, os próprios leitores); 	<p>A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • esclarece as motivações do articulista (“Escrevo esse artigo porque...”) etc. • Em muitos casos, a opinião, ou seja, a tese defendida no texto, aparece já na introdução, numa estratégia de “ir direto ao ponto”. • Em outros casos, a tese só se formula durante o desenvolvimento e/ou na conclusão, como consequência necessária do raciocínio elaborado: é exatamente quando o leitor está pronto a admitir essa consequência que ela é apresentada.
<p>A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> <p>Além do mais, o articulista pode arriscar-se a nem sequer explicitar sua tese: sua confiança nos argumentos expostos e na sua sintonia com quem acompanha seu raciocínio é tão grande que ele “deixa o leitor tirar suas próprias conclusões”. A escolha por esta ou aquela via definirá uma parte importante da estratégia argumentativa. E estabelecerá com os leitores uma interação própria.</p>	<p>A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> <p>Contudo, simplificaremos a composição da INTRODUÇÃO da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta uma contextualização do assunto, da polêmica abordada (a questão polêmica ou tomada de posição – tese), o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, ou seja, apresentar sua tese. • Situa essa questão polêmica no tempo e no espaço (dia, ano, lugar de quem fala ou de quem se fala).
<p style="text-align: center;">APRENDIMENTOS ATRERADOS À BEIRA-MAR Rúbia Ellen Campelo Costa</p> <p style="text-align: center;">Contextualização de espaço, lugar: Fortaleza</p> <p>1 Com verdes mares e águas mornas, Fortaleza, a Terra da Luz, tem belezas muito apreciadas em todo o país, sendo elas retratadas, por exemplo, na canção de mesmo nome – “Fortaleza” –, composta pelo cantor cearense Fagner. Porém, algumas belezas se encontram comprometidas devido a projetos recentes, como a requalificação de um dos principais pontos turísticos da cidade: a Avenida Beira-Mar. Esse fato está preocupando a comunidade pelo gasto exorbitante da obra e os malefícios que sofrerão a fauna e a flora locais.</p> <p style="text-align: center;">TESE →</p> <p style="text-align: center;">POLEMICA</p> <p style="text-align: center;">Questão controversa, questão problemática</p>	<p>Alguns textos de vocês</p> <p>1ª Essa lei foi aprovada em 2012, pode se dizer que foi uma lei muito importante, principalmente para os negros e pardos, isso sem falar dos outros, indígenas e dos deficientes. Toda essa população, as chances delas de vagas nas instituições de Ensino superior federais, eram pouquíssimas às vagas para essas pessoas, mas com a lei de cotas isso mudou.</p> <p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Situa o ano que a lei foi publicada; ✓ Situa para quem a lei foi feita; ✓ Situa o problema; ✓ E inseriu mesmo que de forma indireta o seu posicionamento: como dizer que a lei foi muito importante. <p>X Faltou algumas informações para contextualizar melhor sobre a lei e a polêmica. X Informar o número da lei. X Explicar melhor quem são os beneficiários da lei. X Explicitar a questão polêmica que é a renovação da lei, pois ela vencerá em 2022.</p>
<p>Exercitando...</p> <p>Agora que você já compreendeu os elementos básicos de uma introdução, leia artigo de opinião que fala sobre o tema educação, intitulado O futuro da educação, de Emerson dos Santos, diretor geral da Editora Positivo, e responda as questões apresentadas. (Texto anexo)</p>	<p>Produzindo...</p> <p>Agora que você já compreendeu melhor sobre a introdução, vamos para a prática: vamos reescrever a introdução do seu artigo de opinião.</p>

Tchau, até a próxima aula!



APÊNDICE H – atividade em torno do texto *O futuro da educação*

Projeto: ***A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões***

Professora: Deymika de Carvalho Florêncio

Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão /Bacabal-MA

Disciplina: Língua Portuguesa

ATIVIDADE

I. Agora que você já compreendeu os elementos básicos de uma introdução, leia artigo de opinião que fala sobre o tema educação, intitulado *O futuro da educação*, de Emerson dos Santos, diretor geral da Editora Positivo, e responda as questões apresentadas.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO

1 Você, com certeza, já se pegou perguntando, em tom de curiosidade, para onde as mudanças desse mundo vão nos levar e qual será o destino das próximas gerações. Todos nós, ao lançar os olhos para o horizonte, questionamos qual o melhor caminho para o futuro. Uma coisa é certa: para chegar bem ao destino final é preciso enxergar a educação como uma das principais ferramentas de transformação do mundo. Aprender deve ser o ponto de partida de qualquer pessoa que busca realização e sucesso numa sociedade cada vez mais exigente e dinâmica. O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, afinal educar não significa apenas transmitir conhecimento. Escola e professores devem servir como um guia norteador que levam o aluno ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais, sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento humano.

2 E a evolução da educação deve seguir o princípio de que o aprendizado é construído a partir da realidade do aluno. O interacionismo valoriza a bagagem que cada indivíduo traz de seu cotidiano e, a partir da percepção da realidade que ele já possui, estimula a busca do conhecimento. O processo educativo torna-se assim mais adequado ao mundo atual. No conceito do interacionismo, não é possível oferecer ao aluno a aprendizagem de conteúdos conceituais sem considerar seus modos de agir e pensar, suas crenças e valores. O que nos leva a concluir que não há separação entre vida e educação. E, ainda, se enxergarmos para além da figura de cada aluno, a importância da formação do cidadão, vemos que é preciso prepará-lo para muito além do vestibular e ingresso em uma faculdade.

3 Vencida a etapa do Ensino Superior, existe uma vida inteira a ser vivida, e, quanto mais preparados estiverem, mais condições esses futuros cidadãos terão de corresponder às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da

sociedade, podendo contribuir significativamente para a transformação do mundo. Nossa sociedade exige mudanças que atendam às suas necessidades. O ser humano que se formava anos atrás certamente será muito diferente daquele que sairá da escola ou da universidade nas gerações futuras. Durante muito tempo, esperava-se do indivíduo que ele apenas reproduzisse aquilo que ouviu e aprendeu. Hoje, é necessário educar pessoas para que se transformem em cidadãos com senso crítico e capacidade de interagir com o cotidiano a sua volta. É por isso, e para isso, que especialistas na arte de ensinar avançam firmes e confiantes rumo ao futuro, formando profissionais para profissões que ainda não existem e cidadãos para um mundo melhor.

Santos, Emerson dos. O futuro da educação. ND Online, Florianópolis, 3 jul. 2017. Disponível em: <
<https://ndmais.com.br/opinioao/artigo/o-futuro-da-educacao-1/>>. Acesso em 20 fev. 2021.

II. Releia o primeiro parágrafo do texto e responda:

- a) Uma questão controversa é aquela que pode suscitar uma polêmica, opiniões diferentes ou reflexões acerca de um tema específico. Dessa forma, qual a questão controversa apresentada no artigo de opinião?
- b) Qual a tese defendida pelo autor do artigo como uma resposta a essa questão controversa? Você concorda com ele? Por quê?
- c) Segundo o autor, qual é o principal desafio da escola?

APÊNDICE I – Aula: Desenvolvendo o texto: a sequência argumentativa

<p>Projeto: A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões Professora: Deymika de Carvalho Florêncio Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão / Bacabal-MA Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: center;">TEMA DA AULA: DESENVOLVENDO O TEXTO: A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como já vimos nas aulas anteriores, o artigo de opinião tem uma estrutura dissertativa-argumentativa, que é composta por três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. • Desenvolvimento (justificação, com argumentos e contra-argumentos). • Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento ou influenciá-lo. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos. • Contra-argumento é o recurso para contrapor um argumento. • Esse desenvolvimento é composto a partir do que chamamos de sequência textuais, que no artigo de opinião se destaca principalmente a sequência argumentativa, mas também podem aparecer outras sequências como a descritiva e a narrativa. • Iremos trabalhar hoje esses tipos de sequências. 								
<ul style="list-style-type: none"> • A sequência argumentativa é utilizada quando a pessoa quer, por meio de um discurso, convencer ou influenciar o outro sobre um determinado assunto, isto é, sobre determinada tese ou premissa. • Geralmente, o tempo verbal mais utilizado nessa sequência é o presente para caracterizar o assunto como algo que está acontecendo (Os políticos do Brasil neste ano não estão trabalhando bem) • também, podem está com valor atemporal, para que os argumentos ganhem um valor universal (Os políticos do Brasil não trabalham bem) 	<p>A sequência argumentativa possui as seguintes fases</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Fase da Premissa (dados ou tese)</td> <td>É a fase de constatação de partida, em que você vai constatar um fato, ou seja, uma tese</td> </tr> <tr> <td>Fase dos argumentos</td> <td>É a fase que são apresentados os argumentos construídos a partir de regras gerais, comparações, exemplificações, citações, etc. que orientam para uma conclusão favorável.</td> </tr> <tr> <td>Fase dos contra-argumentos</td> <td>É a fase que são apresentados os contra-argumentos que contrapõem os argumentos a serem combatidos.</td> </tr> <tr> <td>Fase da conclusão ou nova tese</td> <td>É a fase em que há o resultado dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos apresentados.</td> </tr> </tbody> </table>	Fase da Premissa (dados ou tese)	É a fase de constatação de partida, em que você vai constatar um fato, ou seja, uma tese	Fase dos argumentos	É a fase que são apresentados os argumentos construídos a partir de regras gerais, comparações, exemplificações, citações, etc. que orientam para uma conclusão favorável.	Fase dos contra-argumentos	É a fase que são apresentados os contra-argumentos que contrapõem os argumentos a serem combatidos.	Fase da conclusão ou nova tese	É a fase em que há o resultado dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos apresentados.
Fase da Premissa (dados ou tese)	É a fase de constatação de partida, em que você vai constatar um fato, ou seja, uma tese								
Fase dos argumentos	É a fase que são apresentados os argumentos construídos a partir de regras gerais, comparações, exemplificações, citações, etc. que orientam para uma conclusão favorável.								
Fase dos contra-argumentos	É a fase que são apresentados os contra-argumentos que contrapõem os argumentos a serem combatidos.								
Fase da conclusão ou nova tese	É a fase em que há o resultado dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos apresentados.								
 <p>Tirinha da Mafalda e sua amiga Suzanita: personagens criadas pelo cartunista argentino Quino.</p> <p>PREMISSA (TESE): UM CABELO BRANCO! QUE EMOÇÃO, TENHO CERTEZA DE QUE É DE UM EXECUTIVO</p> <p>ARGUMENTO: OS EXECUTIVOS TEM CABELOS BRANCOS NAS TEMPORAS!</p> <p>CONTRA-ARGUMENTO OU NOVA PREMISSA (TESE) DA MAFALDA: MAS POR QUE NÃO PODERIA SER DE UM POBRE VELHINHO APOSENTADO?</p> <p>CONCLUSÃO: PORQUE A VIDA É BONITA PARA CIMA E NÃO PARA BAIXO. SUA PAMONHA!</p>	<p>APRENDIMENTOS ATERRADOS À BEIRA-MAR Rúbia Ellen Campelo Costa</p> <p>1 Com verdes mares e águas mornas, Fortaleza, a Terra da Luz, tem belezas muito apreciadas em todo o país, sendo elas retratadas, por exemplo, na canção de mesmo nome, "Fortaleza", composta pelo cantor cearense Fagner. Porém, algumas belezas se encontram comprometidas devido a projetos recentes, como a requalificação de um dos principais pontos turísticos da cidade: a Avenida Beira-Mar. Esse fato está preocupando a comunidade pelo gasto exorbitante da obra e os malefícios que sofrerá a fauna e a flora locais.</p> <p>2 Visando aumentar o turismo da região, o projeto de requalificação da avenida mais turística da cidade, proposto pela prefeitura, consiste em aumentar 80 metros a faixa de areia (riar adentro) do aterro. Ele está orçado inicialmente em 68 milhões, o que causa revolta em uma grande parcela da população por ver tanto dinheiro público empregado em uma obra que pode trazer, inclusive, prejuízos ambientais, enquanto outras necessidades básicas da população são negligenciadas, como postos de saúde precários e escolas com péssima infraestrutura. O temor da população cresce ao relembrar casos como o do Aquário do Ceará, que nasceu a partir da alegação de que iria incrementar o turismo cearense, entretanto as obras foram paralisadas por falta de verba e, hoje, nem Governo nem iniciativa privada querem mais assumir a finalização da obra, restando à população apenas frustração e indignação.</p>								
<p>3 Em acréscimo, constata-se que o aterramento do mar preocupa também ambientalistas e pesquisadores, como o professor do Instituto de Ciências do Mar, da Universidade Federal do Ceará, Marcelo Soares, que afirma que os impactos de grande magnitude podem causar o soterramento dos recifes de corais, além de trazer prejuízos ao habitat do boto cinza e da tartaruga verde, espécies que se alimentam na região. Somando-se ao prejuízo da fauna, também ocorrerão danos à flora e, indiretamente, à população, já que o projeto retirará quarenta árvores do calçadão, o que, de acordo com Oriel Herrera, professor de Ecologia da Universidade Estadual do Ceará, causará desequilíbrios na temperatura e bolsões de calor na região.</p> <p>4 A prefeitura de Fortaleza caracterizou o projeto como de "utilidade pública", pois, de acordo com o órgão, além de promover um aumento no turismo da cidade, também irá prover à praia local uma reestruturação da faixa de areia que vem sofrendo, ao longo dos anos, um estreitamento causado pelo processo de erosão. Os defensores da obra afirmam também que a requalificação trará urbanização e modernização necessárias à área, aumentando até mesmo o comércio da região, pois irá organizá-lo e restabelecê-lo, contribuindo para a economia da cidade.</p>	<p>5 Em contrapartida, acredito que tal avanço na urbanização de um setor belo por si destaca a prefeitura de problemas mais pertinentes que afetam a população, exercendo, assim, uma política apelidada como "pra turista ver". Enquanto isso, áreas periféricas da cidade sofrem pelo descaso em vários espaços públicos, como escolas e postos de saúde, além da ausência de saneamento básico na maioria das comunidades que se encontram mais distantes da região considerada "nobre", como, por exemplo, o bairro Jangurussu, que convive com a poluição e esgotos expostos, prejudicando a saúde e o bem-estar da população.</p> <p>6 Concordo, portanto, com a doutora em Ciências Marinhas, Liana Queiroz, quando ela afirma que "é imensurável a real magnitude do impacto [causado pelo aterro] em toda biodiversidade [...]", uma vez que essas consequências negativas são certas e as atitudes para revertê-las nem sempre se concretizam. Além das implicações ecológicas, acresça-se que a natureza tem muito a nos ensinar, como afirma o poeta Manoel de Barros, em seu poema "Aprendimentos", ao dizer que "não tinha as certezas científicas, mas que aprendera coisas di-menor com a natureza", coisas estas que não dizem respeito a interesses econômicos, mas à teia da vida.</p> <p>7 Para um litoral bonito, antes de tudo, deve-se preservá-lo, pois, talvez assim, os verdes mares do Mucuripe e a Avenida Beira-Mar possam encher os olhos dos habitantes e turistas de Fortaleza pela beleza natural, e não artificial, de suas praias.</p>								

Tchau, até a próxima aula!



APÊNDICE J – Atividade em torno do artigo de opinião “Para as cotas, eu digo sim”

Projeto: **A REESCRITA NA ESCOLA: construindo opiniões**

Professora: Deymika de Carvalho Florêncio

Mestrado em Letras / Universidade Federal do Maranhão /Bacabal-MA

Disciplina: Língua Portuguesa

ATIVIDADE

1 Leia o artigo de opinião “**Para as cotas, eu digo sim**” de Paulo Paim - Senador da República pelo estado do Rio Grande do Sul e Embaixador do Movimento AR, e identifique:

- a) 1 argumento de causa e consequência
- b) 1 argumento de exemplificação
- c) 1 argumento de autoridade

PARA AS COTAS, EU DIGO SIM

Correio Braziliense
postado em 12/05/2021 06:00

Por PAULO PAIM — Senador da República pelo estado do Rio Grande do Sul e Embaixador do Movimento AR

1 A Lei de Cotas — Lei 12.711 de 2012 — será reavaliada em 2022. Ela prevê o ingresso, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dos alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, das pessoas com deficiência, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e dos alunos oriundos de escola pública.

2 Para garantirmos a continuidade dessa histórica política pública, apresentamos o projeto de lei nº 4.656, de 2020, que assegura a revalidação e permanência dessas vagas e inclui o recorte para as entidades privadas. A matéria propõe que as cotas sejam aplicadas a todos os cursos de graduação de instituições particulares de todo o Brasil.

3 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que a presença de negros nas universidades dobrou entre 2011 e 2019, passando de 9% para 18%. Os números são referentes a estudantes que frequentam o ensino superior, entre 18 e 24 anos. As políticas de cotas têm alcançado resultados positivos não só no Brasil, mas, também, em outros países, como a Índia, Estados

Unidos (EUA) e África do Sul. Sem as ações afirmativas, a desigualdade se torna ainda mais aguda.

4 A presença do nosso povo negro no ensino superior é uma das maiores ferramentas de resgate da igualdade que podemos ofertar às gerações futuras. Meu maior sonho é ver o brilho de esperança no olhar de cada criança negra e pobre deste país. Esperança se conquista com atitudes.

5 Hoje, a educação e as cotas são as nossas principais formas de frear a reprodução desse sistema que exclui, que gera miséria e mata. A visibilidade dos processos seletivos em todos os cursos de graduação de instituições particulares. Tenho esperança de que o Congresso aprovará a proposição com presteza e agilidade, não permitindo o retrocesso. A desigualdade no Brasil grita! Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Conselho Nacional de Justiça (CNJ), IBGE e Ministério da Saúde:

- » 56,2% da população brasileira é negra;
- » 76% das pessoas mortas em ações policiais são negras;
- » 30% dos cargos de gerência são ocupados por pessoas negras;
- » 71% das pessoas mortas por assassinato são negras;
- » 64% da população carcerária é negra;
- » 29% dos trabalhadores subutilizados são negros;
- » Renda média mensal de brancos: R\$ 2.796 de negros: R\$ 1.608;
- » 43% dos negros vivem sem rede de esgoto;
- » 13% dos negros vivem sem coleta de lixo;
- » 170.100 mortes por ano de negros entre 30 a 59 anos de idade, sendo que as mulheres negras são as mais vitimadas;

6 O nosso Brasil, “gigante pela própria natureza”, não pode mais conviver com esses números que chocam e agridem o coração de cada brasileiro. Não podemos descansar até que a chaga do racismo estrutural seja exterminada no país.

7 Em 13 de maio, data em que o Brasil celebra 133 anos da abolição da escravatura, o reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, José Vicente, líder do Movimento AR, lança o abaixo-assinado Cotas Sim! A campanha pretende colher mais de 20 mil assinaturas em apoio ao nosso PL 4.656, de 2020, que possibilita a renovação da lei de cotas. Como dizia o grande filósofo Aristóteles: “Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente, os desiguais, na medida de sua desigualdade”. As cotas são uma das ferramentas essenciais para o funcionamento das diversas engrenagens multiculturais chamadas Brasil.

Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2021/05/4923838-artigo-para-as-cotas-eu-digo-sim.html>

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50%

(cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho