



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

MARINE FRANCISCO FREIRE PAIXÃO

**ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO DA (IM)PESSOALIDADE EM ARTIGO DE
OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO**

FORTALEZA
2025

MARINE FRANCISCO FREIRE PAIXÃO

ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO DA (IM)PESSOALIDADE EM
ARTIGO DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestrado em Linguística. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Dr^a. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P172a Paixão, Marine.
Análise dos efeitos de sentido da (im)personalidade em artigo de opinião de alunos do 9º ano / Marine Paixão. – 2025.
155 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues.

1. argumentação; artigo de opinião; (im)personalidade; persuasão.. I. Título.

CDD 400

MARINE FRANCISCO FREIRE PAIXÃO

ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO DA IMPESSOALIDADE EM
ARTIGO DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestrado em Linguística. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovada em 30/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Ceará
Presidente – Orientadora

Prof. Dra. Meire Celedônio da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/
Universidade Federal do Ceará
Membro Interno

Prof. Dra. Kleiane Bezerra de Sá
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/
Universidade Estadual do Ceará
Membro Externo

Ao meu pai (*in memoriam*), que me orientou no caminho da verdade e a nunca desistir dos ideais que sustentamos; À minha mãe, que jamais mediu esforços para a realização de minhas metas.

AGRADECIMENTOS

À minha mulher, Conceição, e aos meus dois filhos, Saulo e Júlia, representação da célula familiar, pela companhia, pela compreensão, pela imensa paciência, pelo apoio e incentivo de sempre.

À professora Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, minha orientadora, por ter acreditado em minha proposta de pesquisa e pelas orientações valiosas desde que iniciamos os pilares deste trabalho.

A todos os professores que estiveram à frente da Turma 9 do Curso de Mestrado do PROFLETRAS, sejam professores titulares, ou mesmo convidados, os quais conduziram as informações sempre com profissionalismo e humanidade, considerando as dificuldades da turma.

Às professoras Kleiane Bezerra de Sá e Meire Celedônio da Silva, as quais compuseram os Exames de Qualificação e Defesa, pelas sugestões sempre pertinentes e criteriosas.

Aos colegas da Turma 9 do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela UFC, pelos momentos em que estivemos juntos, pela troca de informações, pelas dificuldades compartilhadas, pelo apoio para a superação de dificuldades e, acima de tudo, pela amizade que fizemos.

Aos demais funcionários do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará pelo auxílio e pelas orientações prestadas.

Enfim, a todos que de alguma forma somaram para a realização desta dissertação, a minha sincera gratidão.

A mais extraordinária das criações do homem é a palavra. A tal ponto que, criatura do homem, é, por sua vez, criadora de humanidade. Não me atrevo a jurar que a palavra tenha existência autónoma, mas observo-a como a um ser com vida própria, que se move, e que produz.

Produz, o quê? Precisamente, tudo.

(José Saramago, junho de 1985).

RESUMO

A produção textual escrita requer a constante mobilização prática, com o uso de estratégias e procedimentos didáticos que favoreçam a apropriação dessa importante prática social. Desse modo, nosso objeto de pesquisa refere-se às estratégias textuais utilizadas pelos alunos e sua relação com a persuasão através do gênero de texto *artigo de opinião*. Assim, o objetivo geral foi investigar a relação entre os usos que os alunos de 9º ano de uma escola pública do município de Tianguá-CE, fazem da (im)pessoalidade na escrita de artigo de opinião e o padrão discursivo próprio desse gênero. Quanto aos objetivos específicos, o primeiro foi analisar o nível de linguagem presente nos artigos de opinião dos alunos através da relação entre a (im)pessoalidade e a persuasão; o segundo foi verificar os argumentos dos alunos com maior nível de implicação de autoria na condução de um maior nível de persuasão; o terceiro foi investigar o recurso da (im)pessoalidade nos textos dos alunos que mostram uma aproximação a um padrão discursivo próprio da argumentação de artigos de opinião. Sobre a metodologia, nossa pesquisa se constitui em uma pesquisa-ação, orientada em Thiollent (2011) com abordagem qualitativa de base interpretativista, numa turma de 35 (trinta e cinco) alunos, cuja aplicação gerou um *corpus* com 11 (onze) produções escritas para as análises. Isso porque utilizamos como laboratório nossa própria sala de aula, onde o professor/pesquisador e os alunos foram os participantes da intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, nos apoiamos em Bakhtin (1992) para uma melhor definição de “texto”, “gênero” e “tipo discursivo” e em Bronckart (1999), pela proposta do interacionismo sócio-discursivo como linha teórico-metodológica. Destaque, também, para Koch (2011) e Koch e Elias (2017), com contribuições sobre os operadores argumentativos. Buscamos suporte em Adam (2011), pela proposta de sequência argumentativa. Dialogamos, ainda, com Marcuschi (2000), Machado (2000) e Brandão (2000), por considerarem o estudo do gênero de texto como um caminho para a aprendizagem da Língua Portuguesa; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), com os estudos sobre retórica argumentativa e Antunes (2009), sobre a relação de sentido estabelecida pelos elementos da coesão textual. Os resultados das análises nas produções escritas dos alunos apontaram, ao final desta pesquisa-ação, que o uso da (im)pessoalidade nos *artigos de opinião* passaram a atender de forma mais adequada aos propósitos comunicativos. Portanto, com estratégias textuais aplicadas de maneira mais articulada, evidenciaram uma evolução, embora limitada, no emprego efetivo desses elementos linguísticos, manifestada na tessitura textual das produções analisadas no *corpus* desse trabalho, contribuindo para um texto mais consistente e, portanto, mais eficiente na apresentação da argumentação.

Palavras-chave: argumentação; artigo de opinião; (im)pessoalidade; persuasão.

ABSTRACT

Written textual production requires constant practical mobilization, with the use of didactic strategies and procedures that favor the appropriation of this important social practice. Thus, our research object refers to the textual strategies used by the students and their relationship with persuasion through the genre of opinion article text. Thus, the general objective was to investigate the relationship between the uses that 9th grade students of a public school in the municipality of Tianguá-CE, make of (im)personality in the writing of opinion articles and the discursive pattern typical of this genre. As for the specific objectives, the first was to analyze the level of language present in the students' opinion articles through the relationship between (im)personality and persuasion; the second was to verify the arguments of the students with a higher level of authorship implication in conducting a higher level of persuasion; the third was to investigate the resource of (im)personality in the students' texts that show an approximation to a discursive pattern typical of the argumentation of opinion articles. Regarding the methodology, our research is an action research, guided by Thiollent (2011) with a qualitative approach based on interpretivism, in a class of 35 (thirty-five) students, whose application generated a corpus with 11 (eleven) written productions for the analyses. This is because we used our own classroom as a laboratory, where the teacher/researcher and the students were the participants in the pedagogical intervention. From this perspective, we rely on Bakhtin (1992) for a better definition of "text", "genre" and "discursive type" and on Bronckart (1999), for the proposal of socio-discursive interactionism as a theoretical-methodological line. Also noteworthy are Koch (2011) and Koch and Elias (2017), with contributions on argumentative operators. We sought support in Adam (2011), for the proposal of argumentative sequence. We also dialogue with Marcuschi (2000), Machado (2000) and Brandão (2000), for considering the study of the text genre as a way to learn the Portuguese language; Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), with studies on argumentative rhetoric and Antunes (2009), on the relationship of meaning established by the elements of textual cohesion. The results of the analyses in the students' written productions indicated, at the end of this action research, that the use of (im)personality in opinion articles began to meet the communicative purposes in a more appropriate way. Therefore, with textual strategies applied in a more articulated way, they evidenced an evolution, albeit limited, in the effective use of these linguistic elements, manifested in the textual fabric of the productions analyzed in the corpus of this work, contributing to a more consistent and, therefore, more efficient text in the presentation of argumentation.

Keywords: argumentation; opinion article; (im)personality; persuasion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Os tipos discursivos	23
FIGURA 2 – Esquema de classe argumentativa	31
FIGURA 3 – Esquema da sequência didática	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Competências da BNCC.....	10
QUADRO 2 – Gêneros textuais em estudo.....	10
QUADRO 3 – Objetos do conhecimento e habilidade específica do português (BNCC).....	11
QUADRO 4 – Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC).....	11
QUADRO 5 – Habilidades específicas dos 8º e 9º anos.....	13
QUADRO 6 – Sinopse das distinções entre gêneros e tipos textuais.....	21
QUADRO 7 – Operadores de orientação argumentativa.....	32
QUADRO 8 – O significado das modalizações.....	39
QUADRO 9 – Síntese da proposta de estrutura do artigo de opinião.....	54
QUADRO 10 – Quadro Norteador de Pesquisa (QNP).....	56
QUADRO 11 – Quadro sinótico da sequência didática.....	61
QUADRO 12 – Questionário diagnóstico.....	64
QUADRO 13 – Manchete 1.....	67
QUADRO 14 – Atividade – Módulo 1 – Manchete 2.....	68
QUADRO 15 – Módulo 2 – Exemplos de sentido dos modalizadores.....	69
QUADRO 16 – Atividade – Módulo 2 – Previsão do tempo.....	70
QUADRO 17 – Atividade – Módulo 2 – Astrologia.....	70
QUADRO 18 – Atividade – Módulo 2 – Artigo de opinião.....	71
QUADRO 19 – Módulo 2 – Expressões modalizadoras.....	71
QUADRO 20 – Conhecendo o artigo de opinião.....	73
QUADRO 21 – Atividade – Módulo 3 – O futuro saqueado, de Cortella.....	75
QUADRO 22 – Atividade – Módulo 4 – Fato e opinião.....	76
QUADRO 23 – Síntese das análises da produção inicial.....	94
QUADRO 24 – Síntese das análises da produção final.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL – Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem

AP – Aluno-Participante

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE - Ceará

EF – Ensino Fundamental

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

LT – Linguística Textual

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PS - *Post scriptum*

QNP – Quadro Norteador de Pesquisa

SD – Sequência didática

UFC – Universidade Federal do Ceará

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
2.1 APANHADO TEÓRICO E PRIMEIROS CONCEITOS SOBRE TEXTO, GÊNERO E TIPO DISCURSIVO	19
2.2 OS TIPOS DISCURSIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO ISD.....	22
2.3 NOTAS PRELIMINARES SOBRE LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO	24
2.4 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E TIPO DE TEXTO ARGUMENTATIVO	26
2.5 OS OPERADORES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA	30
2.6 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DA ESCRITA.....	33
2.7 A MODALIZAÇÃO NO TIPO DISCURSIVO ARGUMENTATIVO.....	35
2.7.1 A modalização como manifestação da subjetividade na linguagem	40
2.8 MARCADORES DE SUBJETIVIDADE EM <i>ARTIGO DE OPINIÃO</i>	44
2.9 FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA	44
2.9.1 As consequências da escrita	46
2.10 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO <i>ARTIGO DE OPINIÃO</i> : DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADE.....	50
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.2 PARTICIPANTES	58
3.3 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS	59
3.4 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	78
4 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA ARGUMENTAÇÃO NOS ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	102
WEBGRAFIA	106
APÊNDICE	107
ANEXOS.....	125

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar que o desenvolvimento da escrita constitui um dos principais feitos da espécie humana. Ao longo dos tempos, os registros gráficos assumiram o importante papel de preservação do conhecimento, podendo, assim, ser documentado e armazenado, possibilitando seu acesso por gerações futuras. De tal maneira, a escrita, antes e hoje, representa um suporte de extrema importância para uma comunicação mais efetiva, pois permite que pessoas de diferentes épocas e lugares se comuniquem. Haja vista, nesta pesquisa pretendemos evidenciar a escrita de textos como instrumento de interação capaz de promover a inclusão social do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, por meio da produção escrita para atuação no mundo em sua volta.

Escrita por volta de 380 a.C, “A República” é a obra-prima de Platão, na qual o autor sugere um diálogo entre Sócrates e o jovem Glauco. Sócrates pede para que Glauco imagine um grupo de pessoas acorrentadas que viviam em uma caverna, voltados, todos, para a parede dos fundos desde o começo de suas vidas. Atrás desses indivíduos, uma fogueira projetava, na parede dos fundos, a sombra de pessoas que caminhavam fora da caverna. Como estavam acorrentados, os prisioneiros sempre acreditavam que as sombras representavam a própria realidade. Assim, seja na ficção platoniana ou mesmo na realidade, o desenvolvimento humano perpassa por um processo conversacional e dialógico (Vygotsky, 2007)

Dessa forma, o papel do professor de língua portuguesa ocupa lugar de destaque, uma vez que sua observação acerca do desempenho dos alunos permite a identificação dos pontos satisfatórios e dos conteúdos com resultados insuficientes. Fatores como indisposição dos discentes ao estudo e indisciplina escolar são apenas dois dos vários obstáculos que interferem no bom desempenho dos alunos com as demandas escolares.

As dificuldades de escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do país revelam um cenário de continuação das dificuldades, se comparado aos resultados de 2019¹, visto que muitos estudantes não conseguem desenvolver atividades básicas com o código escrito. Tais dados ainda se confirmam pela pesquisa² desenvolvida pela revista Nova Escola em 2022, a qual enfatizou a necessidade de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros desse nível de ensino. Nesse sentido, essas evidências

¹ Dados do SAEB. (inep.gov.br)

² Disponível em: <Alfabetização nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades | Nova Escola.> Acesso em 09 de mar.2024. Atualizado em 31 de jan. 2022.

mostram uma realidade bem distante do que postula a Base Nacional Comum Curricular, a (BNCC), a qual orienta que

O ensino de Língua Portuguesa objetiva permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como indivíduos ativos com o uso da linguagem, capazes de usar a língua (falada ou escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas. (Brasil, 2018)

Com as atividades apresentadas aos alunos pelos professores em sala de aula, as quais exijam a produção de pequenos textos na modalidade escrita, muitas vezes, fica evidente a falta de discernimento dos discentes em ajustar o texto às diversas situações de comunicação. Marcas de autoria saturadas pelo uso, tais como “eu acho”, “na minha opinião”, entre outras, e a dificuldade evidente de fazer uso consciente da impessoalidade da linguagem em textos escritos, são fatores que carecem de intervenção docente para sanar tais dificuldades.

Percebemos, em nosso contexto escolar, por exemplo, que essas lacunas aparecem, principalmente, em textos argumentativos, como o artigo de opinião, o qual tem por objetivo persuadir o leitor sobre um tema específico. Para isso, deve-se usar uma linguagem coerente e simples, sendo a argumentação o principal recurso retórico para sustentação de um dado ponto de vista.

Tais objetivos nos levaram às contribuições de estudos, na área da Linguística Aplicada, que tiveram o intuito de oferecer suportes aos professores para lidar com as dificuldades dos alunos no campo da produção escrita. O acesso às ideias desenvolvidas por esses pesquisadores determinou os caminhos traçados em nossa pesquisa, “uma vez que buscamos, em particular, analisar artigos de opinião com foco no uso da pessoalidade e da impessoalidade”.

Para isso, a referida pesquisa parte das contribuições de Carvalho e Zavam (2019), autoras que aprofundaram estudos sobre o aprimoramento da argumentação escrita por meio de sequência didática. A contribuição das autoras surge da observação das dificuldades dos alunos em produzir textos. Assim, exploram a estrutura argumentativa e sua tessitura.

Outra contribuição relevante, de Ferreira (2018), com orientação de Zavam, trata das estratégias argumentativas na produção escrita de artigos de opinião no ensino fundamental. Nesta pesquisa, analisamos a construção da argumentação em artigos de opinião, procurando identificar as estratégias utilizadas pelos alunos em suas produções.

Xavier e Siqueira (2019), em sua pesquisa, desenvolvem o estudo para aprimoramento de técnicas de argumentação com o intuito de formar cidadãos críticos. Para isso, enfocam em

gêneros de textos presentes na mídia para, em seguida, tratarem da produção de textos argumentativos.

Destaque também para a pesquisa de Graeff e Bristol (2013). Neste trabalho, as autoras estabelecem concepções argumentativas no ensino de textos dissertativo-argumentativos e aprofundam o desenvolvimento da competência argumentativa e da retórica materializada na forma desses gêneros de textos.

Como vimos, as pesquisas elencadas para o desenvolvimento de nossos estudos têm a argumentação como elemento central, destacando estratégias de estruturação de argumentos para o aprimoramento da escrita desses textos. Tais apontamentos aproximam essas pesquisas do que desenvolvemos em nossos estudos. No entanto, nenhuma delas deu ênfase ao uso da pessoalidade e da impessoalidade na linguagem argumentativa em artigos de opinião, elemento central de nossa pesquisa. A análise minuciosa sobre essa questão representa a contribuição que oferecemos aos interessados nesse campo de estudo.

De tal forma, é consenso entre professores de língua portuguesa que o trabalho de avaliação de produções escritas de alunos do Ensino Fundamental é uma ação que exige atenção e conhecimento do professor para saber como intervir nas dificuldades identificadas nos textos. Em muitas produções, verifica-se que o texto não atende às necessidades básicas do leitor, destoando, assim, em estrutura, em nível linguístico e em formalidade, problemas que comprometem a própria finalidade textual.

Em decorrência de circunstâncias variadas, como dificuldade de acesso à educação de qualidade, fragmentação do seio familiar, ou mesmo, formação escolar insuficiente, além de uma observação prévia, feita no cotidiano, verificamos que a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental dos anos finais da escola em que nossa pesquisa foi realizada, em específico, do 9º ano, apresenta dificuldades ao produzirem textos escritos argumentativos, os quais exigem uma adaptação às condições de produção, seja de ordem do plano do texto, seja de ordem linguística. Dessa forma, constatamos que marcas de oralidade reproduzidas na escrita que podem levar os autores de textos a uma ausência de posicionamentos e a uma persuasão em menor instância, por exemplo, são frequentes em textos escritos como o artigo de opinião.

Portanto, tais indícios nos sinalizaram uma forte ocorrência de marcadores textuais destoantes, a depender do agente produtor de textos, do padrão discursivo do gênero artigo de opinião, apresentando-se, assim, a argumentação dos alunos, com pouco teor persuasivo nos textos produzidos por eles, ou mesmo, com implicação inconsistente. Questionamos se isso teria a ver com o padrão discursivo do artigo de opinião, pois muitos alunos compreendem

que esse gênero de texto é um espaço para apresentação de opiniões, no sentido de argumentar sobre algo, de modo a não se atentar de que precisam de marcadores linguístico-discursivos mais estáveis e coerentes com a situação de produção escrita do artigo. Nesse sentido, mesmo que implicados no texto de forma autoral, o produtor deve se adequar à variante formal, como orientado nos documentos normativos citados.

Essas observações nos levaram ao seguinte questionamento geral: De que maneira alunos do 9º ano fazem da (im)personalidade em artigo de opinião um padrão discursivo próprio da argumentação? Embasamos nossos objetivos partindo dos seguintes questionamentos específicos:

1. Como o nível de linguagem presente nos artigos de opinião dos alunos apresenta relação com o uso da (im)personalidade em busca da persuasão?
2. De que forma os argumentos dos alunos com maior nível de implicação de autoria conduzem a um maior nível de persuasão?
3. Como a escolha pelo recurso da (im)personalidade nos artigos de opinião dos alunos mostra uma aproximação em relação a um padrão discursivo próprio da argumentação escrita?

Com base nesses questionamentos, formulamos nossa hipótese geral: a escrita de artigo de opinião por alunos do 9º ano apresenta um grau de (im)personalidade próximo ao padrão discursivo de artigo de opinião?

E nossas hipóteses específicas foram as seguintes:

1. Artigos de opinião produzidos por alunos de 9º ano apresentam um nível de linguagem que tem relação entre a (im)personalidade e a persuasão;
2. Os argumentos escolhidos pelos alunos demonstram que a autoria dos artigos está mais implicada quando há maior nível de persuasão;
3. Os recursos da (im)personalidade selecionados pelos alunos mostram um padrão discursivo caracterizador de um artigo de opinião.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a relação entre os usos que alunos de 9º ano fazem da (im)persoalidade na escrita de artigos de opinião e o padrão discursivo próprio desse gênero. Com isso, pretendemos:

1. Analisar o nível de linguagem presente nos artigos de opinião dos alunos através da relação entre a (im)persoalidade e a persuasão;
2. Verificar os argumentos dos alunos com maior nível de implicação de autoria na condução de um maior nível de persuasão;
3. Investigar o recurso da (im)persoalidade nos textos dos alunos que mostra uma aproximação a um padrão discursivo próprio da argumentação de artigos de opinião.

Com base nesses objetivos, ainda que seja relevante considerar os conhecimentos dos alunos, convém mencionar que a competência de reconhecer e usar coerentemente um dado recurso de linguagem³ em gênero de texto específico implica, também, no uso formal/padrão da linguagem, conteúdo sempre cobrado em provas de vestibulares e concursos e presente nas matrizes curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Por exemplo, no livro de William Cereja e Carolina Dias Viana, adotado como livro didático para as turmas de 9º ano da escola em que nossa pesquisa foi realizada, os autores elaboraram um quadro síntese com base nas competências gerais da Educação e específicas de Língua Portuguesa. Com elas, os alunos do ensino fundamental - anos finais - são estimulados a analisar situações reais para a apresentação e sustentação de ponto de vista, proposta típica do gênero de texto artigo de opinião. Isso pode ser verificado ainda no exemplo trazido pelos próprios autores de uma proposta de tema a ser trabalhado em sala de aula, conforme podemos observar no quadro 1.

³ Disponível em: <[Habilidades da BNCC de Português do 9º ano do Ensino Fundamental \(tudosaladeaula.com\)](https://tudosaladeaula.com/)> Acesso em 11.02.25.

Quadro 1 - Competências da BNCC (Livro didático – Linguagens 9º ano)

Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	Habilidades	Exemplo na obra
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	(EF69LP06) (EF69LP08)	Intervalo Ser jovem em tempos de internet e pós-verdade envolve a organização de um jornal mural com os artigos de opinião da turma e a participação em debate com membros da comunidade escolar (Unidade 1 do 9º ano).

Quadro elaborado pelos autores a partir das competências e habilidades da BNCC.

Fonte: Brasil, 2018⁴

Como, de maneira geral, nossa pesquisa possibilitou o aprimoramento da escrita e da argumentação, o referido gênero de texto artigo de opinião serviu, com pertinência, de suporte para a comprovação de nossos estudos. Assim, apresentamos um quadro extraído do livro mencionado (Cereja e Carolina, Português Linguagens, 11ª ed., São Paulo, 2022), no qual o artigo de opinião figura como conteúdo dos capítulos 2 e 3.

Quadro 2 – Gêneros textuais (Livro didático – Linguagens 9º ano)

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO (SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO) NO 9º ANO	
Unidade 1	
Capítulo 1	Editorial
Capítulo 2	Artigo de opinião
Capítulo 3	Artigo de opinião
Unidade 2	
Capítulo 1	Poema e paródia de poema
Capítulo 2	Conto
Capítulo 3	Conto contemporâneo/Miniconto
Unidade 3	
Capítulo 1	Texto dissertativo-argumentativo
Capítulo 2	Texto dissertativo-argumentativo
Capítulo 3	Texto dissertativo-argumentativo
Unidade 4	
Capítulo 1	Debate regrado (público)
Capítulo 2	Carta aberta
Capítulo 3	Propaganda (peças e campanhas)

Fonte: Livro Português Linguagens⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.⁵ CEREJA. W; VIANA. C.D. Português Linguagens. Ed. Saraiva, 11ª edição, São Paulo, 2022.

Desse modo, fica evidente que nosso objeto de estudo se encontra alinhado com os propósitos da BNCC, no que concerne à análise de textos argumentativos. As competências e habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental, nesse material normativo, são organizadas por meio de um código alfanumérico, composto por duas letras iniciais, as quais indicam o nível de ensino ao qual a competência pertence, seguido de uma numeração que orienta sobre as séries a serem trabalhadas, seguida das iniciais do componente curricular, nesse caso, língua portuguesa, encerrando com a numeração que indica a ordem em que a habilidade a ser desenvolvida se encontra dentro da competência em questão.

A habilidade (EF89LP03), que objetiva o desenvolvimento da análise de textos argumentativos para que o aluno possa posicionar-se de forma crítica se organiza da seguinte forma: “EF” representa o nível Ensino Fundamental. Em seguida; “89” orienta que a referida competência deve ser desenvolvida inicialmente nos 8º anos, se estendendo até o 9º ano; “LP” por ser uma competência de língua portuguesa, e “03” por essa habilidade, de analisar textos com criticidade, ser a terceira dentro da competência que objetiva a compreensão dos sentidos globais dos textos. Vejamos a seguir.

Quadro 3 – Objetos do conhecimento e habilidade específica do Português (BNCC)

Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto.	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião (grifo nosso), editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
Apreciação e réplica	

Fonte : Brasil, 2018⁶

Outras habilidades concernentes aos recursos, como as modalidades, que constatamos em nossas análises também são relevantes, como as que podem ser identificadas no próximo quadro. Para isso, fizemos um recorte de habilidades da BNCC (2018) e apresentamos apenas as que importam para esta pesquisa. A organização do quadro ficou da seguinte forma.:

Quadro 4 - Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC)

Objetos do conhecimento	Habilidades
-------------------------	-------------

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Modalização	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”
Modalização	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

Fonte: Elaborado pelo autor.⁷

Ao analisar o quadro 3, fica evidente a importância de orientar os alunos sobre as diferentes possibilidades de apresentar uma dada argumentação, evidenciando as estratégias argumentativas com o recurso da modalização, para que percebam os efeitos de sentido provenientes desse recurso de linguagem. É relevante, de acordo com o quadro em análise, levá-los a perceber a necessidade de adequação da linguagem a depender do gênero de texto e do tipo discurso em uso. Como nossa pesquisa utiliza a produção de artigo de opinião para o aprimoramento da produção escrita dos alunos, os estudos sobre a modalização da linguagem mostram-se relevantes ao aprendizado e para enfatizar a argumentação e, conseqüentemente, a persuasão no texto.

Dessa forma, fica evidente a aplicação e o desenvolvimento de ações mais pontuais com o intuito de qualificar a produção escrita dos alunos, uma vez que a competência discursiva por meio de textos escritos representa uma forma de inclusão social que possibilita,

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ao indivíduo, intervir de forma crítica e consciente nos diferentes contextos de comunicação. Sobre a apropriação da competência discursiva, a BNCC assegura que é necessário:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018)

De tal maneira, nossa pesquisa é oportuna, pois agrega informação para o aprimoramento da produção de textos argumentativos, com foco no artigo de opinião. Pontuamos a pertinência de nossa pesquisa ao firmar o gênero de texto em questão como instrumento para o aprimoramento da escrita. Nesse sentido, ao fazermos tal escolha, nossa pesquisa mostra alinhamento com habilidades da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental, como veremos a seguir:

Quadro 5 - Habilidades específicas dos 8º e 9º anos

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião (grifo nosso), tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	Habilidade 8º ano
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião (grifo nosso), tendo em vista as condições de produção do texto - objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição - o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos - dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	Habilidade 9º ano

Fonte: Brasil, 2018⁸

A orientação da BNCC em apontar compromisso com os estudos voltados para o artigo de opinião nos anos finais do EF foi determinante para a escolha do objeto de estudo de nossa pesquisa, pois os conteúdos que tratam desse gênero de texto, assim como, da argumentação escrita encontram-se presentes nos livros didáticos a partir do 8º ano, materiais, estes, diariamente utilizados na execução das aulas de estudo e produção de textos. Vale ainda

⁸ Disponível em: <BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 11.02.2025.

salientar a presença das habilidades que assentam o artigo de opinião como foco de estudos nos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) da língua portuguesa. Ressaltamos que o estudo do gênero de texto artigo de opinião já faz parte do plano de conteúdos anual das turmas de 9º anos da escola em que esta pesquisa foi realizada.

Partindo desse primeiro instrumento, por entendermos que a linguagem argumentativa está presente em textos como o artigo de opinião, gênero de texto que pode apresentar traços de outros tipos textuais, como narração, descrição e injunção, e, também, pela importância de pesquisar os textos produzidos em situação escolar com vistas, por exemplo, no letramento da escrita por parte dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública, decidimos investigar a produção escrita de artigos de opinião desse público, mais particularmente, do 9º ano, observando o uso que fazem da pessoalidade e da impessoalidade. Assim, a partir de tais análises, verificamos se uma maior implicação de autoria conduz a um caráter persuasivo mais evidente.

Nossa pesquisa, realizada no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), se propôs a servir de instrumento de estudo aos professores de Língua Portuguesa, sob a orientação de políticas de formação continuada, para que saibam o que fazer diante das dificuldades de produção escrita dos alunos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao explorarmos as características da linguagem argumentativa, com ênfase nos efeitos da subjetividade, nossa pesquisa procurou atender às necessidades dos alunos no que concerne à apropriação de características que fazem parte da argumentação de artigos de opinião.

Diante disso, não se pretende, aqui, negar as possibilidades de uso da 1ª pessoa do discurso, encontrado nas produções textuais realizadas ao longo desta pesquisa. De forma contrária, orientamos os alunos sobre as condições e as situações textuais adequadas para essa escolha, desenvolvendo sua criticidade acerca da construção dos enunciados marcados por traços de subjetividade. Afinal, segundo Benveniste:

A instalação da “subjetividade” na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa. Tem além disso efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação (Benveniste, 1974, p.290)

Nesse sentido, consoante às orientações da BNCC (2018), a referida menção comunga com os interesses desta pesquisa, uma vez que o nosso trabalho também pretende capacitar os alunos para a produção do artigo de opinião de maneira mais coerente com o padrão que pode ter esse gênero, como será visto no referencial teórico em uma seção dedicada a essa

caracterização. Para alcançarmos nossos objetivos, elaboramos e realizamos uma sequência didática, que será melhor detalhada na metodologia. Esse dispositivo é reconhecido no ensino de gêneros de textos no Brasil e em países da Europa, por exemplo, como um instrumento para o trabalho do professor e para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

Salientamos que, ao decidirmos utilizar a sequência didática, alinhamos nossas ações a um modelo já consagrado no âmbito do PROFLETRAS, como já mencionado. Assim, realizamos uma pesquisa-ação, visando à melhoria da qualidade do ensino, com ênfase na escrita, tendo sempre o texto como ponto de partida.

Reiteramos a relevância do papel do professor no âmbito educacional para o processo de desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos alunos. Em sua obra “Mênon” (2001), Platão cria um diálogo entre Sócrates e um ex-escravo, o qual Sócrates convence de que, mesmo em uma situação de alienação, se acompanhado de bons instrutores, o aprendizado torna-se passível de se realizar. Em vista disso, notamos que o ensino pode ser dotado de estratégias, tendo a Sequência Didática como ferramenta para o aprendizado de que fala Sócrates. Em estudos mais recentes, desenvolvidos na década de 1920, Vygotsky cunhou o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), por meio do qual sugere que sujeitos em situação de aprendizagem são capazes de aprender uma dada matéria quando mediados por um instrumento em uma dada interação social.

Cabe ao professor, com toda sua sensibilidade e destreza, conduzir os discentes no caminho do aprendizado. Tal condução permeia vários aspectos, os quais envolvem desde o nível de linguagem utilizada pelo professor às abordagens mais práticas, como orientações teóricas e aplicação de atividades.

Apresentada a introdução desta pesquisa, trouxemos as seções que compõem este trabalho para, em seguida, passarmos à fundamentação teórica. Assim, para dar conta dos objetivos aqui traçados, apresentamos a seguinte organização retórica:

2 - Fundamentação teórica, composta pelas seções: 2.1 - Apanhado teórico e primeiros conceitos sobre texto, gênero e tipo discursivo; 2.2 - Os tipos discursivos: uma contribuição do ISD; 2.3 - Notas preliminares sobre linguagem e argumentação; 2.4 - Gêneros textuais/discursivos e tipo de texto argumentativo; 2.5- Os operadores de orientação argumentativa; Estratégias discursivas da escrita; 2.7 - A modalização da linguagem no tipo discursivo argumentativo; 2.7.1 - A modalização como manifestação da subjetividade na linguagem; 2.8 - Funções sociais da escrita; 2.8.1 - As consequências da escrita; 2.9 - O

gênero textual/discursivo artigo de opinião: definição, características e funcionalidade; 3 - Procedimentos metodológicos; 3.1 - Contexto da pesquisa; 3.2 - Participantes; 3.3 - Descrição da geração de dados; 3.4 - Descrição da análise de dados; 4 - Análise das estratégias discursivas na argumentação nos artigos de opinião de alunos do 9º ano; 5 - Considerações finais seguidas por Referências, Apêndices e Anexos.

No capítulo 2, inicialmente, justificamos a necessidade de apresentarmos os conceitos de gênero, texto e tipo de texto segundo as teorias que fundamentam esta pesquisa. Também esclarecemos tratar-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da escrita, com uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal.

Na seção 2.1, apresentamos a concepção de ‘texto’, ‘gênero’ e ‘tipo discursivo’ com base em Bakhtin (1992) e nos integrantes do grupo de Genebra. Nesse sentido, enfatizamos Bronckart (1999). Firmamos aqui nossa adesão aos postulados teóricos do interacionismo sociodiscursivo, corrente teórica baseada na fusão das propostas de Vygotsky e Bakhtin. Nosso comprometimento com a perspectiva de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais nos encaminhou para os estudos de Marcuschi (2000), Machado (2000) e Brandão (2000).

Na seção seguinte, 2.2, enfatizamos os tipos discursivos na perspectiva do ISD. Para isso, apresentamos os conceitos de *Discurso interativo*, *Relato interativo*, *Discurso teórico e Narração*, desenvolvidos por Bronckart (1999). Nesta seção, esclarecemos que os textos são passíveis de adaptação, uma vez que as atividades de linguagem ocorrem em variados contextos de interação linguística.

A seção 2.3 se intitula Notas preliminares sobre linguagem e argumentação. Dessa forma, apresentamos a noção de Bakhtin (2003) sobre o caráter dialógico da linguagem. Este teórico ainda sugere que o caráter persuasivo da linguagem só faz sentido devido à existência do interlocutor. Aprofundamos noções sobre linguagem com as contribuições de Koch (2000), ao entender a linguagem como “espelho do mundo e do pensamento”, como “mera ferramenta de comunicação” e como “lugar” de ação ou construção de interação.

Em 2.4, abordamos os gêneros textuais/discursivos e o tipo de texto argumentativo. Nesse sentido, além dos postulados de Bakhtin (2003) e Bronckart (1999), nos servimos das contribuições de Marcuschi (2002).

Na seção 2.5, nos centramos na definição e no papel dos operadores de orientação argumentativa. Nos valemos dos estudos de Koch (2017). Apresentamos um quadro com os operadores e suas funções.

Na seção 2.6, tratamos das estratégias discursivas da escrita. Apontamos, aqui, a relevância do papel da escola ao trabalhar a escrita dos alunos, além da visão de Gonçalves (2007) sobre o fato de os materiais didáticos, em sua maioria, desconsiderarem o aspecto dialógico da linguagem.

A seção 2.7 traz a modalização da linguagem para o centro da pesquisa. Apontamos, embasados por vários teóricos, tendo no centro Bronckart (1999) e sua influência sobre a Teoria dos mundos de Habermas, a relevância da modalização para a estruturação do discurso do enunciador e sua posição frente ao que produz. Apresentamos as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas, desenvolvidas por Bronckart (1999), além das noções de Neves (2006) e Perelman (2005).

Na seção 2.7.1, intitulada A modalidade como manifestação da subjetividade na linguagem, apresentamos os conceitos de “modalização” e de “modalidade” definidos por Bronckart (1999). Aqui esclarecemos a necessidade do compromisso do enunciador acerca de sua enunciação quando se pretende estabelecer a subjetividade no texto.

Em 2.8, tratamos das funções sociais da escrita amparados pelas contribuições de Antunes (2003), ao firmar que a escrita apresenta sempre uma função, uma finalidade e, por esse motivo, há sempre que se considerar sua contextualização. Kleiman (2000) sustenta a falta de estratégias relevantes como fator que intensifica as dificuldades de ensino da escrita.

Na seção 2.8.1, tratamos das consequências da escrita. Nesta seção, firmamos a noção de que a produção escrita perpassa pelas experiências sociais e educacionais na escola. Nesta seção, concordamos com Freire (2005a) sobre a noção de que o aprendizado da escrita representa a introdução do indivíduo no mundo, na busca por entender-se. O mesmo teórico ainda acrescenta que o reconhecimento da escrita permite a participação crítica dos sujeitos diante de sua própria história.

Na seção 2.9 destacamos o gênero textual/discursivo artigo de opinião apontando definições, características e funcionalidades. Para isso, nos valem de Franceschini (2004, Köche (2012), Uber (2008) entre outros. Ao final desta seção, para um maior esclarecimento, apresentamos uma proposta sugestiva de estrutura típica de artigo de opinião.

Já no capítulo 3, apresentamos o QNP (Quadro Norteador de Pesquisa) como forma de esclarecermos nossas ações.

Na primeira seção deste capítulo, 3.1, tratamos do contexto da pesquisa. Daí apresentarmos o conceito de pesquisa-ação, proposto por Thiollent (2011).

Em 3.2, esclarecemos a caracterização dos participantes, apontando o tamanho da turma e a faixa etária dos alunos-participantes.

Na seção 3.3, esclarecemos a descrição da geração de dados. Mostramos, aqui, o detalhamento das ações desenvolvidas para a realização das produções e realização das oficinas. Seguimos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na seção 3.4, destacamos a descrição da análise de dados. Esta seção serviu para identificarmos pontos falhos nas produções escritas dos alunos e estratégias utilizadas pelos participantes.

No capítulo 4, apresentamos trechos das produções inicial e final dos alunos. Centramos nossas análises nas categorias sequência discursiva, articuladores argumentativos e modalização da linguagem. Para isso, estabelecemos comparações entre a primeira e a última produção dos alunos. Por fim, apresentamos as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Iniciemos este percurso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa em questão foi desenvolvida com ênfase no campo da escrita com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Daí julgarmos conveniente esclarecer as noções de gênero de texto e de tipo de texto para uma compreensão ampla dos elementos que compõem a estrutura textual. Nossos estudos se fundamentam em obras que versam sobre o desenvolvimento do código escrito, com uso de gêneros e tipos discursivos, desenvolvimento de estrutura textual e uso da linguagem em uma sequência didática.

2.1 APANHADO TEÓRICO E PRIMEIROS CONCEITOS SOBRE TEXTO, GÊNERO E TIPO DISCURSIVO

Não se pode negar a importância da argumentação como componente da grade curricular, uma vez que as propostas de ensino estão orientadas para o estudo dos gêneros discursivos. Vale lembrar, ainda, que todo texto está firmado em um determinado gênero, atuando, este, como instrumento de interação social.

Neste projeto, apontamos os conceitos de ‘texto’, ‘gênero’ e ‘tipo discursivo’. Para isso, orientamo-nos em Bakhtin (1992) e nos integrantes do grupo de Genebra, com destaque para Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996). Seguimos, também, Adam (2011), pela proposta de sequência argumentativa estabelecida por esse renomado teórico. Os integrantes do grupo de Genebra seguem a linha teórico-metodológica definida por Bronckart como interacionismo sociodiscursivo, que representa uma fusão das propostas de Vygotsky, precursor do sociointeracionismo, de caráter psicológico e da teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin. Comprometidos com uma perspectiva de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, apoiamos nossos estudos, também, em Marcuschi (2005), Machado (2000) e Brandão (2000). Tais autores entendem que o estudo do gênero textual é um caminho para um ensino mais profícuo da Língua Portuguesa.

A apresentação de tais conceitos objetiva trazer os apontamentos de teóricos que se debruçaram sobre o nosso objeto de estudo em suas pesquisas e, também, esclarecer o papel de textos, gêneros e de tipos discursivos na aprendizagem da produção de textual. Segundo Bronckart (1999, p. 69), os textos são definidos como “[...] produções verbais efetivas que assumem aspectos muito diversos, principalmente, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes”. Para o referido teórico, o sistema linguístico só se materializa a partir de textos.

A seguir, Marcuschi (2005) apresenta uma definição de texto com o enfoque da Linguística Textual:

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcuschi, 2005, p. 12).

Entende-se, por meio de tal definição, o caráter comunicacional proveniente das ações humanas como elemento intrínseco aos textos. Marcuschi ainda acrescenta que texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Esse construto implica em uma estrutura com expressão de ideias concatenadas e, portanto, coerentes.

Se para Bakhtin, como já mencionado nesta pesquisa, falamos apenas por meio de determinados gêneros, convém, então, entender o conceito de gênero na concepção bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua. Assim, a estrutura de um dado gênero, segundo Bakhtin, envolve três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Neste sentido, Bronckart (1999) apresenta visão semelhante a Bakhtin (1992), pois ambos entendiam que os gêneros constituem número infinito.

Schneuwly (1994) ressalta um ponto relevante na conceituação bakhtiniana de gêneros. O teórico russo entendia o universo dos gêneros dividido em dois grupos: o dos gêneros primários, os quais surgem espontaneamente, fruto da conversação e que, por essa razão, são dependentes do contexto imediato; e o dos gêneros secundários, os quais resultam em uma forma mais complexa, uma vez que sua construção não está ligada a experiências pessoais. Estes representam os gêneros de texto escritos em situações formais.

Importa, ainda, apresentarmos uma definição de tipos de texto, uma vez que estes mantêm uma relação intrínseca com os gêneros. A definição ‘tipos discursivos’ foi formulada pelo interacionismo sociodiscursivo, corrente teórica que entende as sequências discursivas como “*formas linguísticas* mais específicas que entram na composição dos gêneros”. (Bronckart, 1999, p. 15). Na visão de Marcuschi (2005), os tipos textuais são construtos teóricos que possuem natureza linguística, pois possibilitam a análise de enunciados de textos sob uma óptica funcional e sintática. Para este teórico, os tipos conservam a homogeneidade e

servem para explicar a realidade. Marcuschi destaca que os tipos de texto são construtos teóricos idealizados como modelo, enquanto os gêneros são entendidos como entidades concretas empiricamente realizadas, proveniente de práticas e normas sociais comuns.

Abaixo apontamos o quadro proposto por Marcuschi com as distinções entre tipos textuais e gêneros de texto.

Quadro 6 – Sinopse das distinções entre gêneros e tipos textuais (Marcuschi 2002)

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

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23)

Na Antiguidade, a argumentação já era objeto de estudo e tratada como arte. Passados alguns milênios, percebe-se a relevância da capacidade de argumentar nas interações sociais. As contribuições da Língua Textual deram propulsão aos estudos dos processos argumentativos. Aos nossos alunos, o assunto deve despertar o interesse por vários fatores, mormente, pela recorrente cobrança da competência argumentativa em textos escritos em provas escolares, em vestibulares e em concursos.

Se uma das expectativas desta pesquisa é possibilitar uma melhora na produção escrita de textos argumentativos de nossos alunos, encontramos sustentação em Bakhtin (1992), uma vez que o teórico compreende a linguagem com um processo em que o sujeito ocupa lugar de destaque nas situações de interação, porque é ele que deve entender as relações sócio-

históricas inerentes a uma sociedade e deve ser capaz de realizar a leitura das vozes, implícitas ou explícitas, que compõem o discurso.

Tal posicionamento comunga com os interesses de nossa pesquisa, uma vez que intentamos, também, desenvolver uma postura ativa do aluno frente à necessidade de produção de textos. Essa situação exige a participação de sujeitos donos de enunciados que refletem, muitas vezes, a situação histórica, o envolvimento cultural e as condições sociais dos autores dos enunciados, fatores extralinguísticos que determinam o conteúdo de um texto.

2.2 OS TIPOS DISCURSIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO ISD

Seguindo a proposta do ISD, a ideia estabelecida por Bronckart (1999: 75) acerca das concepções que envolvem a interação pela linguagem nos permite entender que os textos correspondem empiricamente às atividades de linguagem. Se tais atividades de linguagem ocorrem nos mais variados contextos de interação linguística, logo, a produção de textos implica na necessidade de adaptação de um dado gênero em uso no momento do ato comunicativo.

Nesse sentido, entendemos que as interações sociais pela linguagem são fatores determinantes das características estruturais dos gêneros. No rol dos fatores intervenientes para a caracterização estrutural de um dado gênero, ainda convém incluir os conteúdos contemplados. Se por um lado, os gêneros são infinitos, por sua vez, os tipos discursivos apresentam baixa regularidade quanto a sua padronização, em razão de sua composição conter elementos com propriedades distintas.

Coutinho (2004) esclarece que os organizadores textuais, entendidos aqui como mecanismos gráficos, linguísticos e, também, a pontuação, compõem o que o teórico define por ‘plano de texto’, fator que regula o tipo discursivo nos gêneros. Bronckart (1999: 120) define plano de texto como o “modelo da arquitetura interna dos textos [...]”. Para o autor, o plano de texto representa a organização integral do conteúdo temático.

Se as interações sociais pela linguagem desempenham um papel determinante para o estabelecimento do padrão do tipo discursivo, Bronckart (1999: 138) identifica quatro tipos discursivos⁹ a partir das manifestações linguísticas sociais. A saber:

⁹ Em seu livro “Atividade de linguagem, textos e discursos, Bronckart cria a expressão ‘mundos discursivos’ para representar a noção de tipos discursivos.

Figura 1 – Os tipos discursivos (Bronckart, 1999)

Os tipos de discurso		
Coordenadas gerais dos mundos		
Conjunção	Disjunção	
EXPOR	NARRAR	
Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: (Bronckart, 1999)

Já mencionamos nesta pesquisa o papel determinante dos elementos componentes do plano de texto para a regularização dos tipos discursivos, os quais apresentam uma baixa regularidade decorrente do uso de propriedades linguísticas e da escolha do conteúdo temático. Assim, para Rute Rosa (2018), em determinados contextos, o discurso teórico articula-se com os discursos narração e interativo, ocorrendo, dessa forma, variantes dos tipos discursivos.

A autora ainda aponta que o Discurso narração designa a tematização do enquadramento histórico; O Discurso teórico está associado à exposição do tema central, enquanto o Discurso interativo revela momentos em que o produtor se implica no texto.

Na concepção de Bronckart (1999, p. 150), alguns contextos linguísticos dispensam traços de implicação do locutor, como a ausência de dêiticos do tipo “eu”, “aqui” entre outros. De outro modo, determinados enunciados caracterizam-se pela mobilização do locutor, sobretudo, com sua intenção de persuadir o destinatário. Nesse sentido, destaca-se uma relação de implicação (mobilização do locutor) ou de autonomia (ausência de traços de envolvimento do locutor) na delimitação dos mundos discursivos.

Bronckart (1999) ainda ressalta o envolvimento, em certos conteúdos discursivos, que o locutor estabelece com seu mundo ordinário, revelando espaço e tempo determinado. Tal situação difere de conteúdos linguísticos que demonstram uma relação com o mundo ficcional de personagens postos em cena no segmento narrativo. Sendo assim, o teórico estabelece o conceito de mundo conjunto (envolvimento com o mundo ordinário do locutor) e mundo disjunto (relação com o mundo ficcional do locutor).

Na ordem do *expor*, o qual se caracteriza por sua natureza de conjunção temporal. Nessa sequência, o *Discurso interativo* é de implicação, enquanto o *Discurso teórico*

apresenta autonomia. Quanto à ordem do narrar, o *Relato interativo* revela-se com implicação, e o *Discurso narração*, com autonomia. (Bronckart [1997] 199: 155)

2.3 NOTAS PRELIMINARES SOBRE LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO

A linguagem é, sem dúvidas, uma ferramenta indispensável para a interação humana, presente em todos os contextos das situações de comunicação. Sua variabilidade atesta sua abrangência diante das necessidades de estabelecimento de sentido nos atos comunicativos. Ao fazer uso da linguagem, o ser humano insere-se em uma realidade plena de interação, uma vez que a vida em sociedade se caracteriza pelo dialogismo.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003, p. 348)

Nesse sentido, a linguagem possibilita o uso da palavra em todas as esferas da atividade humana, sendo utilizada com finalidades variadas, atuando como ferramenta que possibilita a participação efetiva do indivíduo na sociedade. Na concepção de Koch (2000), a linguagem pode ser entendida a partir de três concepções diferentes:

- como “espelho do mundo e do pensamento”;
- como mera ferramenta de comunicação;
- e como “lugar” de ação ou construção de interação.

Como a vida humana revela uma natureza essencialmente dialógica, caracterizada pela interação social, a linguagem, entendida como recurso que possibilita vivências sociais, revela finalidades específicas resultantes dos diferentes momentos de interlocução. A partir desse enfoque, entende-se que:

“A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1999, p. 20)

Sendo a linguagem um recurso que põe em evidência sujeitos de fala com necessidades de se firmarem nos contextos dialogais, a argumentação insere-se na linguagem como mecanismo de afirmação de um falante ou locutor que apresenta um ponto de vista crítico, desenvolvendo uma sequência de ideias encadeadas. Nesse sentido:

[...] a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso lingüístico, mas pelo contrário, está inscrita na própria língua, ou seja, [...] o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Além do que, todo enunciado tem como característica constitutiva o fato de se apresentar como orientando a sequência do discurso, determinando encadeamentos possíveis para continuá-lo, alguns são empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outras igualmente possíveis [...]. (Koch, 2004a, p. 102)

Se a argumentatividade está inscrita na própria língua, como sustentam Perelman (2004; 2005), Mosca (2004) e Koch (2004), a qual conta com a atividade da linguagem para o estabelecimento de sentido dos enunciados, a argumentação, parte estruturante da linguagem, revela sua natureza social, uma vez que todo conteúdo lingüístico se sustenta em experiências lingüísticas vivenciadas pelos interlocutores. Assim, “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”. (Authier-Revuz, 1990, P. 27)

Diante de tal abordagem, fica evidente que o que se apresenta como argumento traz como influência posicionamentos retóricos presentes em textos vivenciados anteriormente e que, por se tratar do tipo discursivo argumentativo, sua principal finalidade é provocar efeitos nos interlocutores, despertando seu engajamento. Nesse sentido, Perelman e Tyteca (2005):

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu consentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (Perelman e Tyteca, 2005, p. 50)

Com base na afirmação de Perelman e Tyteca, percebe-se que a argumentação revela princípios que se assentam na apresentação de um ponto de vista com a finalidade de sustentar ideias, ou mesmo, na tentativa de levar o interlocutor a crer na linha discursiva apresentada pelo locutor, situação que revela sua essência puramente persuasiva. No entanto, essa capacidade persuasiva só faz sentido a partir da existência do ‘outro’, pois é a partir do que exponho a um interlocutor que tomo ciência, como sujeito, das ideias que sustento. Nessa óptica, Bakhtin (2003, p. 341) assevera que “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”.

Nesse sentido, fica evidente que a imagem que se forma de mim perpassa por influências de palavras que se recebe de outros falantes. Inseridos em contextos comunicacionais, os papéis entre os interlocutores podem se alternar devido à dinâmica do ato

comunicativo falado. De outra forma, o uso da argumentação em textos escritos mostra papéis mais estáticos dos personagens que integram o ato comunicativo.

Na concepção de Koch (2004, p. 21) em textos escritos, quanto aos papéis de locutor e de interlocutor “[...] não há possibilidade de troca (pelo menos, imediata) de papéis entre ambos; predomina, nesse tipo de discurso, uma organização interna, pelo fato de não haver possibilidade de reajustes de relação entre os interlocutores para cada evento particular da enunciação”.

Koch (2004, p. 21) entende que “[...] a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas dos enunciados que compõem um texto como fator básico de coesão e, principalmente, de coerência textual.

É indiscutível a relevância da argumentação para estudos linguísticos e científicos, dada sua recorrência nos contextos sociais de uso da linguagem. Seguindo essa linha, apresentaremos abordagens acerca das características que permeiam a linguagem argumentativa com a intenção de verificar as diferenças de sentido decorrente do uso de modalizadores do discurso para uma análise de dados obtidos ao fim da pesquisa. Para isso, vamos nos valer de aportes teóricos para articularmos nossas ações ao longo das diferentes fases de nosso trabalho.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E TIPO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

Ao se situar em um dado contexto que exija a produção escrita, compete ao autor a tarefa de escolha de um determinado gênero de texto do discurso, o qual será utilizado como veículo para a transmissão de suas ideias e argumentos. Definido por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros abrigam todo o conteúdo discursivo, que por sua vez, materializa-se por meio de textos. Assim, para um maior esclarecimento, firmamos que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (Brasil, 1998, p. 26).

O imediatismo da vida cotidiana, intensificado pela presença da tecnologia na sociedade, somado às necessidades de interação humana e, também, às atividades socioculturais, constituem situações que definem nossa produção textual, que, por sua vez, será materializada por meio de um dado gênero (Marcuschi, 2002).

Optamos aqui, pela definição de “gênero de texto” por alinharmos nossa pesquisa às orientações de Bronckart (1999, p. 75), o qual definiu gênero de texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente.” Assim, ao se pensar o papel dos

gêneros de textos/discursivos¹⁰ na situação de necessidade de produção textual, há que se considerar a maleabilidade da língua e o caráter tipificado dos gêneros textuais, fatores, estes, que possibilitam enunciar um mesmo conteúdo de formas diferentes. Esse aspecto fluido permite a comparação entre gêneros diferentes, o que dificulta o seu enquadramento e definição. No entanto, tal fator estimula estudos acerca das características dos gêneros, principalmente, por profissionais docentes da área de Linguagens.

Nesse sentido, Bakhtin desempenhou um papel fundamental. Pois desde a Antiguidade, os estudos sobre gêneros abrangiam o campo da Poética e da Retórica. Foi a partir da hibridização verificada nos gêneros de textos nos tempos modernos, processo evidenciado, principalmente, pelo surgimento da prosa, que os estudos de Bakhtin possibilitaram mudar o enquadramento sobre os gêneros: além das construções poéticas, o teórico sustentou a necessidade de atentar, também, para uma análise das situações dialógicas, as quais envolvem as elaborações prosaicas, contextos, estes, nos quais a linguagem expressa de formas variadas um mesmo conteúdo.

Entende-se, assim, que a hibridização dos gêneros de textos ocorre devido ao dialogismo do processo comunicativo. Bakhtin, nesse enfoque, considerava não necessariamente a classificação de um dado gênero, mas sim, o aspecto dinâmico, dialógico, da comunicação. Tal dinâmica social propiciou o surgimento e circulação de formas textuais variadas, fator de grande importância para a sociedade como um todo.

Segundo Bronckart (1999):

[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que justifica a tentativa de escolarização dessa acomodação cognitiva por parte dos alunos como cumprimento do seu papel enquanto instituição de formação social (Bronckart, 1999, p. 103).

Nesse sentido, além de envolver a apropriação da linguagem e a estrutura composicional dos textos, o reconhecimento dos gêneros reflete o conhecimento que o autor do texto demonstra sobre os tipos discursivos, mormente a argumentatividade, a qual está inscrita na língua e, assim, encontra-se indissociável às escolhas linguísticas.

Ao tratar da argumentatividade, convém considerar a interação social como fator determinante para as escolhas discursivas, uma vez que para Bakhtin todos os campos da atividade humana permeiam o uso da linguagem. Como a linguagem traz consigo a argumentatividade, pois na concepção de Koch (2011, p. 17), “A interação social por

¹⁰ A noção de gênero de texto em Bronckart é a mesma que Bakhtin usou para definir gêneros do discurso.

intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, tal fator, não raro, estimula e determina o engajamento do ouvinte ou leitor.

Diante disso, Bakhtin assevera que “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado [linguístico] do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele [total ou parcialmente], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo [...]” (Bakhtin, 1992, p. 271). Assim, evidencia-se a relação de sentido proveniente da interação social por intermédio da língua.

Em simples palavras entendemos que argumentar implica influenciar o outro ou levá-lo a crer nas ideias ou propostas discursivas que sustentamos.

Dessa forma:

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor (Koch e Elias, 2017, p. 34).

Fica evidente que nos diferentes momentos de comunicação, tendemos a adaptar nossos enunciados a formatos que julgamos mais pertinentes para o que se pretende atingir. Os diferentes formatos de gêneros que se tornam viáveis à adaptação dos enunciados emergem nos atos linguísticos de forma espontânea como nos oferece a língua materna. (Koch e Elias, p. 282).

Para Bakhtin, os gêneros ainda classificam-se em ‘primários’ e ‘secundários’. Os primários são aqueles que “[...] se formam na comunicação discursiva imediata”, em situações informais do convívio cotidiano. Quanto aos secundários, são aqueles que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo [...], (predominantemente o escrito)”, como as elaborações formais do âmbito cultural, artístico, jornalístico e filosófico. (Bakhtin, 1992, p. 263)

Dessa forma, diante da falta de domínio da língua e dos aspectos que envolvem a construção de textos, seja pela oralidade ou de forma escrita, muitas pessoas demonstram dificuldade de comunicação por desconhecerem gêneros que circulam em uma dada esfera. Daí a importância de se conhecer os gêneros de textos/do discurso, uma vez que é a partir do domínio que demonstramos de cada forma de gênero que conseguimos firmar traços de nossa individualidade.

Cientes dessa condição, convém nos basearmos no que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para um ensino profícuo. Precisamos, assim,

Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, constitui-se numa das principais práticas sociais. (Brasil, 1999, p. 19)

De tal maneira, cabe ao professor a revisão de conceitos e ações de forma planejada para o uso eficiente dos gêneros textuais no contexto social. É preciso, assim, que o reconhecimento da abrangência dos estudos dos gêneros contagie os alunos, os quais devem ser orientados para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, a tarefa de despertar o interesse dos discentes compete ao professor, que é reconhecidamente o principal responsável pelo sucesso da sequência didática. Schneuwly e Dolz (2004a, p. 273) sustentam que “na sequência didática, o papel do professor é primordial, em todos os momentos”.

Tratar de gêneros textuais é uma demanda indispensável aos professores de Língua Portuguesa, pois o uso dos gêneros representa o reflexo de condições culturais que, também, envolvem o ambiente escolar. Se na concepção de Koch e Elias (2017, p. 10) “A argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais”, o estudo de artigo de opinião, crônica, carta, entre outros, é vital para a participação efetiva e exitosa de nossos alunos nas atividades sociais da atualidade.

A escolha de uma temática para este trabalho que envolvesse o uso da argumentação em artigos de opinião foi motivada pela dificuldade apresentada pelos discentes em produções escritas anteriores à pesquisa, quanto ao reconhecimento dos efeitos de sentido dos modalizadores do discurso e à apresentação de um ponto de vista com uma linguagem adequada a situações formais de textos escritos.

Na opinião de Louzada (1996), os alunos apresentam dificuldade de escrita pela exigência de adaptação do conteúdo espontâneo da oralidade – gênero primário – em texto escrito, gênero secundário. Tal situação requer planejamento das ações didáticas de suporte à atividade de produção escrita.

Dessa maneira, acreditamos estar contribuindo para um ensino proveitoso dos gêneros textuais, mormente, no que diz respeito a sua função. Para isso, consideramos, inicialmente, os conhecimentos prévios dos alunos, proveniente de sua escolarização e vivências sociais. Inseridos nesse contexto, social e escolar, os discentes já apresentavam uma capacidade argumentativa, daí entendemos a necessidade de se aproveitar essa competência para o aprimoramento dos conhecimentos com as ações docentes.

Louzada (1996) afirma que durante a escolarização, os alunos já se manifestam de forma argumentativa no intuito de defender suas opiniões. Assim, ao negociarem opiniões com eventuais interlocutores, demonstram condições para uma aprendizagem mais consciente sobre a argumentação.

Que estes estudos possam incrementar noções que envolvem os problemas elencados e ampliar os domínios dos alunos sobre o uso adequado dos modalizadores do discurso argumentativo em textos escritos, preparando-os para o uso consciente da adequação da linguagem argumentativa.

2.5 OS OPERADORES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Os estudos desenvolvidos por Ducrot, Anscombre e Vogt, sobre a Teoria da Argumentação na Língua nos permitiu entender que “existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros” (Koch, 2011, p. 101). Ao desenvolvermos um determinado enunciado, o conteúdo que objetivamos apresentar, assim como o seu sentido, é indicado por elementos linguísticos presentes no discurso, os quais foram definidos pelos referidos teóricos por operadores argumentativos.

Nesse sentido, para os seguidores da ADL (Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem), os operadores argumentativos revelam a intenção do locutor, explicitando os argumentos considerados mais fortes ou mais fracos em relação a uma determinada conclusão, de acordo com suas intenções diante do interlocutor.

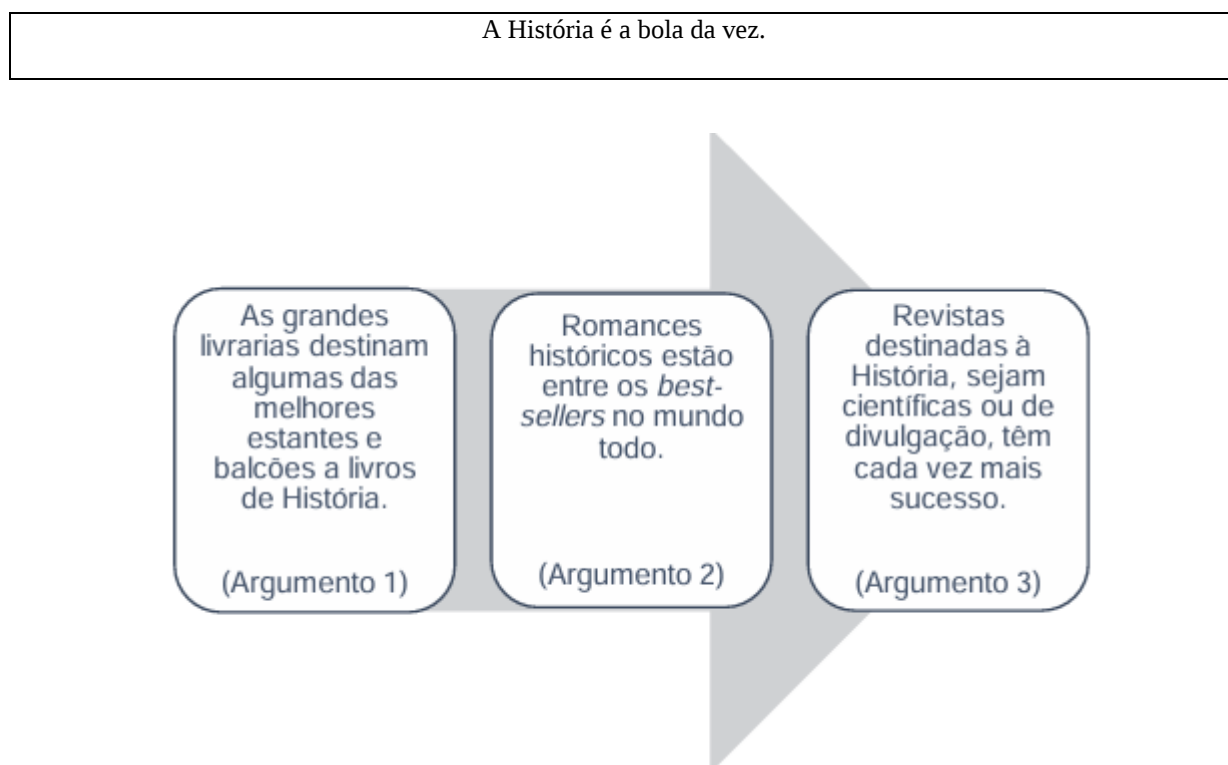
Na visão de Koch (2017, p. 132), os operadores argumentativos têm a função de determinar a orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Assim, entende-se que atuam com maior frequência no plano global do propósito comunicativo, se comparados a sua aplicação para articulações textuais localizadas. Nessa acepção, é possível entender que a definição de operadores argumentativos vai além de termos que ligam enunciados e classificam os tipos de operações conectadas, como sugere a maioria dos livros didáticos. Mais que sua função de articuladores, eles são responsáveis pelo direcionamento semântico dos interesses do enunciador, evidenciados pelos argumentos.

Koch e Elias (2017, p. 61, grifo das autoras) esclarecem que Ducrot, em seus estudos sobre os operadores argumentativos, utiliza as noções de **classe argumentativa** e **escala argumentativa**. Para o teórico Francês e de acordo com os estudos das pesquisadoras brasileiras, cabe à classe argumentativa a designação do conjunto de elementos que apontam

ou orientam para uma mesma conclusão, ou seja, quando há uma convergência de todos os elementos para uma mesma direção.

Para um melhor esclarecimento, vejamos um exemplo analisado pelas pesquisadoras outrora citadas nesta pesquisa:

Figura 2 – Esquema de classe argumentativa.



Fonte: KOCH e ELIAS, 2017, P. 62.

Ao analisar os exemplos acima, fica evidente que os três casos encaminham o interlocutor à conclusão desejada pelo locutor: a História é mesmo a bola da vez.

Além disso, constata-se que os argumentos apresentados têm a mesma força argumentativa, sem que um dos argumentos se sobressaia em relação aos demais em grau de força persuasiva. Contudo, em algumas situações, podem se constatar enunciados nos quais uma classe argumentativa pode apresentar uma gradação de força no sentido de uma mesma conclusão. Assim, estaríamos diante de uma escala argumentativa.

Nesse sentido, os operadores argumentativos possuem a função de indicação gradual de força hierárquica dos argumentos, sem que o mais forte exclua o mais fraco.

Vejamos o exemplo a seguir:

A cerimônia de formatura não foi prestigiada. O Prefeito não marcou presença e os professores não discursaram, **nem mesmo** os pais compareceram.

Pela observação da passagem acima, verifica-se que o operador argumentativo “**nem mesmo**” que introduz o último argumento confere ao enunciado seu sentido negativo em escala decrescente. Essa cadência sustenta a afirmação de que os operadores argumentativos são elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões que eles introduzem.

Os estudos sobre os operadores argumentativos apresentam vários tipos de elementos linguísticos responsáveis pela orientação argumentativa. Entre alguns estudos, destacamos o das pesquisadoras Koch e Elias (2017), autoras que apresentam 10 (dez) tipos de operadores argumentativos elencados abaixo:

Quadro 7 – Operadores de orientação argumentativa

1. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, nem (e não), não só...mas também, tanto...como, além de, além disso etc.
2. Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão	até, até mesmo, inclusive, nem, nem mesmo, aliás
3. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	ao menos, pelo menos, no mínimo
4. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)
5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.
6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc
7. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	mais...(do) que, menos...(do) que, tão...quanto
8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	ou...ou, quer...quer, seja...seja
9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	já, ainda, agora etc.
10. Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade	um pouco, quase - pouco, apenas

Fonte: Koch e Elias (2017, p. 64-76).

Os operadores argumentativos mantêm estreita relação com os encadeamentos dos enunciados dos textos, daí sua importância para as produções textuais dos alunos, confirmando os postulados da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, as quais sustentam que a argumentatividade está inserida na própria língua, ou seja, em nossas escolhas linguísticas, seja na modalidade oral ou escrita.

2.6 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DA ESCRITA

Produzir um texto escrito é uma tarefa que exige planejamento e organização de ideias por parte de seu autor. Tal atividade envolve etapas com funções específicas para tentar encontrar a melhor forma de expressão do que se pretende dizer. Segundo Antunes (2003, p. 54), a elaboração de um texto escrito é “[...] uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos”. Entende-se, assim, que a produção escrita de um texto exige aplicação de elementos para confirmação da textualidade.

Nessa acepção, entendemos que a produção de um texto escrito ultrapassa as exigências de conhecimento sobre regras gramaticais e estruturas frasais. Há que se conceber o texto como um suporte com função social de comunicação, o qual envolve, em sua compilação, uma variedade de recursos responsáveis para a expressão de ideias com clareza.

Para Kleiman (2000) mostrar competência para a elaboração de textos escritos vai além do conhecimento do código alfabético. Há, assim, vários recursos responsáveis pela inteligibilidade do texto escrito, a exemplo da textualidade. (*Ibid*, p. 236) “[...] aprender a escrever, na tradição letrada, implica aprender os processos de textualização legitimados pelas diversas instituições”.

Nesse sentido, fica evidente que o processo de conhecimento das técnicas de produção escrita engloba a aprendizagem de gêneros de textos. Sendo assim, a legitimação e a circulação dos diversos gêneros textuais na sociedade se dão pela exigência de contextos sociais específicos e, também, pelas atividades desenvolvidas nas diferentes instituições. Para isso, o autor de um texto precisa demonstrar conhecimento sobre modelos e práticas de produção escrita e considerar os leitores aos quais os textos serão dirigidos.

Na busca pela elaboração de um texto consistente, com ideias bem articuladas e expressão clara do que se pretende informar, costuma-se recorrer à leitura de textos que sejam referência de qualidade sobre um dado assunto, para, assim, aperfeiçoar sua própria produção

escrita. Mendonça (2001) vai além, ao sugerir que a escola oportunize aos alunos a participação em práticas sociais nas quais estejam presentes textos que circulem na sociedade. Nesse contexto, o aluno se depara com textos bem elaborados e, assim, amplia suas referências e refina suas estratégias de expressão. A autora ainda reforça que refletir sobre o modo de expressão utilizado por outras pessoas pode ser uma atividade eficaz.

Ao longo desta pesquisa, já firmamos o texto como elemento que carrega consigo uma função social de comunicação. Isso significa que o conteúdo produzido de forma escrita e o que se lê exercem influência nos leitores. Logo, o aperfeiçoamento das formas de escrita pode ocorrer pela influência do estilo de outras pessoas. Quanto a esse método, Geraldi (1997) assegura a possibilidade de aprendermos formas de produção pela observação do trabalho dos outros, pois, somente, assim, outras estratégias de elaboração de textos são adquiridas para que se esboce uma nova forma de expressão.

Sem dúvidas, diante da prática de produção escrita desenvolvida na escola, uma das maiores dificuldades sentidas pelos alunos consiste na elaboração de ideias consistentes, as quais atribuam densidade ao texto e carga persuasiva aos argumentos. Tal situação envolve a tarefa de encontrar o *que* dizer por meio de uma justificativa que assegure *uma razão para dizer*. Além disso, convém que se conheça o possível *destinatário*, o qual receberá as informações que se tem a passar e, por fim, traçar a melhor *forma de expressão*. Nesse sentido, comungamos com Marcushi (2005), o qual firmou que, numa perspectiva sociointeracionista, a escrita apresenta dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, o que engloba envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Gonçalves (2007) chama a atenção para o fato de uma parte significativa dos materiais didáticos de redação adotados por escolas de ensino Fundamental e Médio, ainda desconsiderarem o aspecto dialógico da linguagem. Segundo o autor, não há relevância em estratégias de expressão de ideias tendo em vista um interlocutor definido. Tais práticas escolares consideram a linguagem apenas como expressão do pensamento ou como mero recurso de comunicação. Quanto às atividades direcionadas aos alunos, aplicam-se metodologias com exercícios de metalinguagem e correção de textos que pouco ou em nada ajudam no processo de aprendizagem com o seu propósito. Quase sempre, as estratégias utilizadas pelos professores seguem um modelo tradicional, o qual estimula o aluno a decorar regras.

Com estratégias fracassadas, que mais revelam dificuldades do que ajuda aos alunos, a produção textual dos discentes que se verifica na escola apresenta, em muitos casos, dificuldade de uso da pessoalidade e da impessoalidade, problemas na argumentação,

ausência de sustentação teórica, o uso de clichês, além de evidente decoro de fórmulas. Mendonça (2001, p. 251) alerta que “[...] a palavra do sujeito-aluno é silenciada e seu texto, quando não é desinteressante, cheio de clichês, fragmentado, contraditório etc, toma uma forma padronizada de gênero”. Para o referido autor (Mendonça, 2001, pp. 252-253), a escrita é entendida “[...] como preenchimento aleatório de um arcabouço inalterável, independentemente das intenções do autor, de suas ideias, de seus argumentos, de quem seja o interlocutor e da situação em que o texto é produzido”.

Por fim, vale ressaltar que a tarefa de produção de texto escrito exige que se tenha consciência, como autor do texto, de um motivo (*razão*) que determine *o que se pretende dizer* a um dado leitor (*destinatário*). As escolhas das estratégias do autor devem permitir que o conteúdo da informação seja transmitido da *melhor forma possível*. Logo, para que se produza um bom texto escrito, convém trabalhar com o aluno textos inseridos em contextos sociais, pois o fator que desperta a motivação consiste em o autor perceber que sua produção de texto se direciona a uma dada finalidade, ou seja, o papel que o texto ocupa no contexto social.

2.7 A MODALIZAÇÃO NO TIPO DISCURSIVO ARGUMENTATIVO

A modalidade é uma categoria gramatical, paralela a tempo e aspecto, através da qual os falantes expressam julgamentos sobre o conteúdo e o status das proposições (Palmer, 2001) e que se manifesta através de elementos linguísticos como verbos auxiliares, morfemas flexionais e advérbios. Assim, a modalidade pode envolver um sentido mais amplo, com avaliações e julgamentos subjetivos do falante quanto às sentenças dos enunciados, e um sentido mais restrito, expressando possibilidade e necessidade do conteúdo das proposições.

Uma das características dos enunciados do tipo discursivo argumentativo é seu aspecto persuasivo. Assim, diante da dinâmica dos contextos linguísticos, pode-se compreender que a interpretação de enunciados modalizados envolve toda uma estrutura complexa de elementos que interagem no contexto de comunicação. Logo, para uma interpretação coerente de tais enunciados, deve-se levar em consideração não apenas o contexto de atuação, mas também as relações intersubjetivas e a situação de enunciação.

Para Koch (2004a), na estruturação do discurso ocorre uma frequente relação entre os enunciados. Tal relação se manifesta a partir de certas relações de modalidade, as quais funcionam como parte da atividade ilocucionária¹¹ por revelarem a atitude do falante diante

¹¹ Ato ilocucionário é a “força” com que os enunciados são produzidos. (Cf. KOCH, 2004^a, p.18)

do discurso que produz. Em outras palavras, a autora reitera que, ao produzir um discurso, o enunciador manifesta suas intenções e sua atitude diante dos enunciados que produz por meio de sucessivos atos ilocucionários de modalização, dotados de valor argumentativo. Segundo a autora, esses atos se atualizam através dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece, os operadores modais.

O uso de tais recursos linguísticos considera que a aplicação das modalidades permite ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca diante do enunciado que produz, revelando, assim, seu grau de engajamento com relação ao que é dito. Tal recurso possibilita que o locutor (falante) deixe “pistas” [aspas da autoria] quanto às suas intenções e possibilita, também, modalizar atos produzidos por outras “vozes” [aspas da autoria], provenientes de enunciadores diferentes. Abaixo seguem alguns exemplos de componentes de modalização e os sentidos que expressam:

- a) **Performativos explícitos:** eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc;
- b) **Auxiliares modais:** poder, dever, querer, precisar, etc;
- c) **Predicados cristalizados:** é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc;
- d) **Advérbios modalizadores:** provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc;
- e) **Formas verbais perifrásticas:** dever, poder, querer, etc. + infinitivo;
- f) **Modos e tempos verbais:** imperativo; certos empregos do subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc;
- g) **Verbos de atitude proposicional:** eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc;
- h) **Entonação:** ocorre na linguagem oral e permite distinguir uma ordem de um pedido;
- i) **Operadores argumentativos:** pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

Sobre as modalidades que apresentam um caráter ilocucionário argumentativo, tem-se¹²:

- a) Modalidades aléticas: necessidade: é necessário;
- b) Modalidades epistêmicas: crença, probabilidade e certeza;

¹² Koch recorre ao trabalho de GUIMARÃES, E. R. J. (1979). Modalidade e argumentação lingüística. Tese de doutorado, São Paulo, FFLCH da USP e acrescenta que para que se tornasse viável estabelecer a exata correspondência das diversas modalidades com os atos de linguagem possíveis, seria preciso que se tivesse uma tipologia exaustiva destes, o que ainda não se concretizou.

- c) Modalidades deônticas: condutas, normas – obrigatoriedade e permissividade: é obrigatório, é permitido;
- d) Modalidade imperativa: obrigação e permissão: eu ordeno, eu permito;
- e) Modalidade assertiva: afirmação;
- f) Modalidade cognitiva: possibilidade.

Na terminologia de Bronckart (2007), o autor destaca quatro tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas, as quais incluem as aléticas e as epistêmicas, são tidas como uma avaliação do conteúdo, que se sustentam em conhecimentos e informações que definem o mundo objetivo. Expressam valor de verdade às proposições enunciadas, apresentadas como atestadas, certas, possíveis, prováveis, necessárias etc.

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).

Quanto às modalidades deônticas, conforme Bronckart (2007, p. 331), referem-se à avaliação dos enunciados considerando os valores sociais, das opiniões e das regras do mundo social estabelecidos como socialmente permitido, obrigatório, necessário ou proibido.

Ao que se refere às modalidades apreciativas, segundo o autor, estas procedem da visão subjetiva, apresentando fatos enunciados como bons, ruins, estranhos, entre outros, partindo do ponto de vista de quem anuncia.

Por último, temos as modalizações pragmáticas, as quais auxiliam na explicitação de elementos que são de responsabilidade de uma instância presente no conteúdo temático. Nessas instâncias, atribuem-se intenções, razões, causas, responsabilidades e capacidade de ação.

Na concepção de Neves (2006), os enunciados em primeira pessoa, em que o locutor legitima espaço para registrar sua opinião, com o objetivo de obter mais credibilidade, o enunciadador, ao expressar suas dúvidas e incertezas, situa seu enunciado no campo gradual do possível, em construtos como os seguintes:

- I. **Acho** que **deve** ser inclusive o lema não somente deste encontro, mas que devemos transformá-lo numa ideia nacional.

II. **Eu acho** meio frescura de vocês fingirem que não sabiam.

Perelman (2005) destaca que os enunciados em primeira pessoa reforçam o sentimento de presença, ao qual o autor atribui grande relevância nos contextos argumentativos, considerando-os fatores essenciais à argumentação, pois atuam de modo direto sobre a nossa sensibilidade. Perelman (2005) ainda destaca que não só a escolha de adjetivos, mas também, substantivos comum e próprio podem apontar um aspecto avaliador em um dado contexto. Na verdade, quanto à organização do texto, toda escolha lexical pode exercer tal função. Vejamos a as seguintes passagens:

III. *Há muitos [anos] no Parque Zoológico Quinzinho de Barros, de Sorocaba, viviam dois chimpanzés Blackie e Rita que ficavam presos numa jaula **fria e malcheirosa**.*

IV. *Há seis anos a cidade de Santos vem sofrendo com a polêmica criada em torno da construção do Museu Pelé, na Plataforma Emissário submarino, no bairro do José Menino. Devido a problemas burocráticos, o empreendimento **não sai do papel**.*

No caso III, verificamos um posicionamento que aponta para um sentimento de piedade, englobando as noções de justiça e injustiça. Buscamos suporte no posicionamento de Mosca (2004a, p. 131):

Somam-se assim causas racionais e afetivas diante dos fatos, das atitudes tomadas. De um sentimento de piedade, diante de um fato lamentável, pode-se, por exemplo, saltar para o conceito de justiça/ injustiça, com base nas representações que se tem a esse respeito [...]

No caso IV, não temos um adjetivo, mas sim, uma expressão que direciona ao posicionamento do autor a respeito de uma dada informação. Nesse sentido, Oleron (1983, p. 108) afirma:

A qualificação exprime-se no plano da linguagem pela atribuição de um rótulo que não é necessariamente um adjetivo qualificativo [...]. Tal rótulo, por si só, pelas conotações que se lhe prendem, é capaz de despertar reações positivas ou negativas no seio do público.

Entendemos, assim, que a expressão não sai do papel, emite um juízo de valor acerca da morosidade da burocracia. Perelman (2005) considera o clichê uma estratégia argumentativa, por se tratar de uma representação coletiva cristalizada. Se para Perelman, tais construtos são entendidos como uma figura de comunhão, Koch (2004a) denomina essas

marcas linguísticas de Índices de avaliação, que são palavras ou expressões pelas quais se reconhece a posição do autor

Quanto às várias possibilidades de interpretação dos enunciados modalizados, Neves (2006) apresenta um quadro em que se evidenciam os significados que podem ser atribuídos às modalizações.

Quadro 8 - O significado das modalizações – baseado no esquema proposto por Neves

PODER	Significado de raiz ou pessoal	Capacidade ou habilidade, permissão.
	Significado epistêmico ou impessoal	Simples possibilidade.
DEVER	Significado de raiz ou pessoal	Obrigação, ordem.
	Significado epistêmico ou impessoal	Simples necessidade.

Fonte: Neves (2006, p.177)

Dessa forma, a modalização que expressa noção de poder, classifica-se em pessoal ou impessoal. Quando a modalização é aplicada com teor de pessoalidade, o verbo modalizado “poder” indica capacidade, habilidade, ou mesmo, permissão. Quando usado com sentido impessoal, aponta apenas pessoalidade. Já o verbo modalizado “dever”, com pessoalidade e impessoalidade, indica obrigação e necessidade respectivamente.

Cervoni (1989, p.64) acrescenta que o verbo dever também exprime probabilidade, conforme o exemplo abaixo:

V. Ele **deve** ter chegado (  provável que tenha chegado).

Neves (2006) ainda salienta que falar em “significado contextualizado” não   o suficiente para a atribui o de sentido a uma dada expressão, pois, para a autora, a própria no o de contexto   vaga, não sendo possível chegar   resolu o da interpreta o ou entendimento em alguns enunciados. No seguinte caso, temos:

VI. Ela **deve** chegar já.

No referido caso, há, pelo menos, possibilidade de três formas de interpretação: probabilidade (possibilidade epistêmica), obrigação interna (necessidade deôntica) e obrigação externa (necessidade deôntica). Segundo a autora, considerar apenas o contexto linguístico significa minimizar as relações intersubjetivas em construtos em que o verbo modal pode indicar um ato ilocutório, como um pedido ou uma oferta.

A modalização, como vimos, seja por meio de formas verbais, situações comunicativas, operadores argumentativos e modalidades do discurso, entre outros, funciona como indicadora das intenções do falante (locutor), servindo, assim, para a expressão de seus sentimentos e de suas atitudes em relação ao seu discurso [nas análises dos *corpus*, adiante, ilustramos o uso de alguns desses recursos]. Os estudos de tais estruturas linguísticas é importante não apenas para uma análise crítica dos discursos, permitindo-nos “[...] percebê-las no discurso do outro[...]

(Koch, 2004^a, p. 108), tecendo-nos um alerta contra os “[...] simulacros discursivos[...]

(Mosca, 2004b, p. 50), mas também, para a produção de textos argumentativos eficazes, os quais cumpram a função de convencer com argumentos racionais e também de persuadir, mediante argumentos de caráter emocional.

Koch (2004a) afirma que, ao se tentar minimizar a relevância de tais marcas, não despertando a consciência do usuário da língua sobre seu valor argumentativo, destinando pouca ênfase a elas nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa (Koch, 2004c, p. 39), “[...] pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico” (Koch, 2004a, p. 108). Entendemos, assim, com base nos postulados da autora, que ensinar a argumentar constitui uma maneira de formar cidadãos críticos e conscientes.

2.7.1 A modalização como manifestação da subjetividade na linguagem

Nas diversas situações de comunicação, as quais esboçam os diferentes propósitos comunicativos, a língua compreende um conjunto de variantes que se apresentam ao falante como possibilidades diversas de uso. Existe, nesse sentido, uma série de recursos, de múltiplas possibilidades que podem ser utilizadas para obtenção da interpretação pretendida. Diante desse leque de possibilidades, qualquer falante da língua tem a capacidade de tecer escolhas de diferentes maneiras para elaborar seu discurso. O locutor dispõe de várias possibilidades de dizer, de apresentar o conteúdo dito. Esse caráter dinâmico da linguagem

envolve a escolha, a movimentação dos elementos que se arranjam para se constituírem em estratégias discursivas nos diferentes contextos de comunicação. Assim, “a linguagem tem, em sua utilização, uma diversidade de empregos, de jogos, de que nós não podemos ainda sequer fazer uma ideia” (Benveniste, 1989, p. 235). Os limites dos sentidos da linguagem e de sua utilização são determinados pela escolha que se faz desses recursos.

Diante de qualquer enunciado, o locutor pode apresentar uma postura neutra ou mostrar-se gradativamente comprometido com o que diz. Tal intenção e atitude do locutor se manifestam por meio dos diferentes recursos que ele utiliza na organização do seu discurso. Esses recursos são denominados de modalização e podem se referir tanto ao conteúdo do enunciado (o dito), quanto à forma particular como o enunciador se posiciona frente ao discurso (o modo). Entende-se, assim, que a modalização indica a atitude do falante em relação ao que diz. A análise da modalização possibilita identificar o posicionamento do enunciador mediante a construção do enunciado, bem como sua intervenção avaliativa no conteúdo da mensagem.

O estabelecimento de graduações diferentes de comprometimento ou de afastamento do sujeito enunciador em relação ao que se afirma só se torna possível através de uma análise de seu enunciado. Assim, o papel da subjetividade na construção do discurso passa a ser compreendido a partir da verificação do compromisso assumido pelo falante diante de uma enunciação.

Ao entendermos a modalização como um dos vários recursos da linguagem, convém apontar tal recurso como um dos tipos de manifestação da subjetividade da linguagem, trazendo consigo, também, a significação dos enunciados. As marcas de subjetividade estão impressas em determinados elementos linguísticos, os quais revelam um maior ou menor comprometimento do enunciador em relação ao conteúdo por ele enunciado. Em muitas situações, o julgamento feito por meio desses recursos modalizadores está coerente com os comentários feitos no enunciado, revelando sempre a posição do enunciador, sua adesão ou não, em relação ao que enuncia. Para maior precisão, tratamos por “subjetividade locutiva”, nas palavras de Lyons (1997), a expressão do eu na linguagem. Assim, os textos com “subjetividade locutiva” evidente revelam a escolha pela “implicação¹³”, na terminologia de Bronckart (1999), acerca do que se afirma, mostrando um produtor/escritor comprometido com o texto.

¹³ Sobre a definição da expressão “implicação de autoria”, própria do ISD, consultar figura 1 desta pesquisa na página 23.

Convém, nesta pesquisa, o esclarecimento das definições de **modalização** e **modalidade**. Para Bronckart (1999), as modalidades seriam unidades linguísticas responsáveis pela realização da modalização, a exemplo dos tempos dos verbos no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (*poder, ser possível, dever* etc.), os advérbios (*certamente, sem dúvida, felizmente*, etc.), certas frases impessoais (*é evidente que...; é possível que...*) entre outros.

Castilho e Moraes de Castilho (1996) sustentam que a noção de modalidade se refere ao modo como o falante apresenta o conteúdo proposicional da sentença, ou seja, numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa e jussiva (imperativa ou optativa); quanto à modalização, diz respeito à estratégia do falante de expressar seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento com a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo.¹⁴

No que concerne à modalização, Bronckart (1999, p. 130) as inclui nos “mecanismos enunciativos”, os quais contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, para o estabelecimento dos posicionamentos enunciativos e ainda traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Coracini (1991) situa a questão da modalidade em um contexto sociocultural, do qual emerge um sujeito social que segue normas determinadas pela comunidade na qual se insere. Nesse sentido, a autora define a categoria com uma “expressão subjetiva de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia [...]” e destaca a importância do sujeito das proposições.

A autora destaca a primazia da enunciação sobre as unidades linguísticas, defendendo que a modalidade, enquanto engajamento do sujeito enunciador, é anterior ao texto resultante do discurso ou a sua elaboração (modalidade implícita). Defende, ainda, que a modalidade pode se manifestar de forma implícita ou “marcada”. Tais marcas modais apontam apenas para uma possível interpretação do texto, não constituindo fator que determina essa interpretação nem o ponto de vista do sujeito-enunciador.

Coracini (1991) enfatiza que as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, pois pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas. Numa perspectiva pragmática, podemos definir

¹⁴ Atentar para o grau de semelhança entre a definição de Castilho e de Benveniste (1989, p. 192) sobre modalidade. Para Benveniste, a modalidade compreende, enquanto categoria lógica, a possibilidade, a impossibilidade e a necessidade.

a modalização como uma estratégia do falante de expressar seu envolvimento com o conteúdo da posição que ele anuncia.

Para a determinação do conteúdo proposicional e do seu valor modal, convém considerar a sua função comunicativa, inserida em um contexto de comunicação, no qual se dá ênfase à intenção do locutor, seu engajamento em relação ao conteúdo proposicional ou uma avaliação deste conteúdo pelo interlocutor. Nesse âmbito, a linguagem é focalizada como uma forma de ação entre os sujeitos envolvidos no processo de comunicação, considerando o contexto de enunciação e sua inserção em determinados mundos possíveis.

2.8 MARCADORES DE SUBJETIVIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, nos guiamos pelas orientações de Benveniste (2006) para apresentar marcas de subjetividade em artigos de opinião. Apresentaremos, aqui, termos específicos e procedimentos acessórios utilizados pelo locutor para se implicar em seu discurso. Essas marcas não se limitam ao uso do “eu” ou de formas verbais como “penso” e “acredito”. A identificação de tais marcas é relevante por trazerem em si a posição do locutor em sua enunciação, funcionando, assim, como subsídios para a construção do sentido do que o locutor afirma. Nesse sentido: “A linguagem significa, tal é seu caráter, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (Benveniste, 2006, p. 222).

Na concepção de Benveniste, EU e TU pertencem à realidade discursiva, pois fazem referência ao próprio discurso. Para esse teórico, o EU exerce a posição de quem enuncia, sendo o ponto de referência, enquanto o TU está na posição oposta, ou seja, para quem se enuncia. O EU, ao se apropriar do sistema da língua, atua como sujeito não somente ao usar ‘eu’, mas por meio de dêiticos, como *aqui*, *agora* etc., ou mesmo, por meio de modalizadores, tais como “*poderia*”, “*deveria*”, “*talvez*” entre outros. Benveniste (idem, p. 286) aponta que “a ‘subjetividade’ [...] é a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. Outras formas de marcação da subjetividade são os pronomes pessoais, os demonstrativos, dêiticos e as formas temporais.

Vale pontuar que o uso de formas verbais no presente pode representar “verdades eternas” na opinião de Castilho (2014, p. 433). Geralmente, com a escolha desse tempo verbal, o locutor apresenta uma ideia que propõe como inquestionável. Já nas formas verbais pluralizadas, como “*perdemos*”, “*temos*” e “*estamos*”, todos conjugados na primeira pessoa do plural, o locutor se implica diretamente. Esses usos evidenciam uma tentativa do locutor de se aproximar do seu interlocutor, colocando-se na mesma situação-problema deste.

O locutor ainda pode mostrar sua presença ao utilizar pronomes possessivos, como *nossas* e *nosso*. Quanto aos usos do verbo no futuro do pretérito, como *deveria*, no entendimento de Castilho (2014, p. 434) ocorre “opinião de modo reservado”.

Finalizamos esta seção apontando, também, o uso de perguntas retóricas, as quais já direcionam o interlocutor ao ponto que se pretende discutir ou chegar. Ocorre, aqui, o agenciamento de sua opinião em forma de pergunta.

2.9 FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA

Ao estendermos um breve olhar para o passado da história humana, vemos que a escrita foi criada há milhares de anos para atender às necessidades da vida em sociedade, visto que só a oralidade não estava mais suprimindo as demandas de comunicação entre as pessoas. Passado um longo período, o qual corresponde à invenção da escrita aos dias de hoje, a escrita encontra-se inserida de maneira efetiva no contexto social. Dessa forma, a atividade escrita envolve diferentes funções sociais em uma dada comunidade e, assim, carrega consigo um propósito funcional, a realização de atividades sociocomunicativas. Logo, fica evidente que toda forma de comunicação escrita mantém um propósito, como afirma Antunes (2003):

Socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí porque não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (Antunes, 2003, p. 48)

Diante de tal afirmação, muitos professores, por algum motivo, não dão a devida importância à necessidade de inserir a prática de produção de textos em um dado contexto ao se trabalhar a escrita na escola. Quando isso ocorre, tais práticas revelam uma prioridade ao exercício do decoro de regras de escrita e entendimento sobre aspectos gramaticais. Assim, o resultado é o enfado do aluno, uma vez que atividades educativas que não estimulem a reflexão tendem a não despertar o interesse do aprendiz. Em tais situações, não se aproveitam as experiências dos alunos para a prática de produção escrita. Não raro, de forma, muitas vezes, arbitrária, retira-se o aluno de sua interação de sala de aula, desprezando o seu contexto comunicacional, em favor de uma construção escrita descontextualizada.

Com uma análise atenta, o cumprimento alienante dessa estratégia da escola compromete o desenvolvimento das potencialidades do aluno para se tornar um leitor e um escritor proficiente. Tais modelos tendem a apresentar alto grau de informatividade para o desenvolvimento de um texto escrito, quando na realidade, em razão das transformações pelas

quais a educação atual está passando, sugere-se ao professor estimular o aluno a buscar a informação, para, em seguida, orientá-lo acerca da produção escrita.

A escola, na concepção de Brito (1995), não reconhece que, além da gramática, há outros aspectos mais responsáveis do que esses pelo grau de argumentação, de informatividade e propósitos intersubjetivos do texto. No entanto, o que a escola faz é estimular uma produção escrita artificial, sem possibilidades de despertar o interesse do aluno. Dessa maneira, o aluno participa das atividades escolares sem empolgação, com o mínimo de envolvimento. Não toma ciência sobre para quem está escrevendo e com que finalidade.

Diante desse processo mecânico, nas palavras de Britto (2004) a escrita perde sua função social de estabelecer comunicação, passando a ser desenvolvida de forma artificial, desgarrada do contexto do aluno. Este, por sua vez, encontra-se obrigado a escrever sobre o que não havia pensado, geralmente, em uma situação desconfortável, pois tal prática se dá em um momento que não foi escolhida pelo aluno. Diante de tudo isso, o aluno ainda se vê obrigado a mostrar que escreve bem.

O resultado de ações mecânicas, sem que se aproveitem as experiências do aluno, que só o afastam do centro do processo de produção é a falta de êxito do trabalho com textos escritos. Entende-se, assim, que a insistência da escola em sustentar tais práticas levará a um constante fracasso. Kato (2003) assegura a necessidade de se criar situações que conduzam o aluno a buscar novas formas em razão do que ele pretende transmitir. Assim, não podemos deixar de firmar que a necessidade é o fator que determina as estratégias da forma de se expressar.

Acerca disso, Kato (2003) postula que:

Na história do homem, vimos ainda que foi a necessidade de transmissão de conhecimentos coletivos que o levou a “inventar” a forma escrita dissertativa, substituindo a forma homílica. Portanto, são necessidades reais funcionais que levam o homem a escrever e a procurar novas formas dentro dessa modalidade (Kato, 2003, p. 106).

Diante disso, aluno precisa sentir-se estimulado a escrever, ou cabe ao professor a tentativa de despertar no aluno tal necessidade. Convém, em tais situação, prestar a devida importância à formulação de estratégias que instiguem os alunos a refletirem sobre a importância do registro escrito.

Nesse sentido, Kleiman (2000, p. 242) assegura que dificuldades no processo de ensino da escrita, muitas vezes, são decorrentes da falta de estratégias relevantes, as quais não objetivam a realização da escrita com sua função social. Fica evidente que a escrita é

trabalhada de forma isolada, com temas, muitas vezes, distantes da realidade do aluno, para o qual não despertam nenhum interesse. Ao entender a realidade da produção escrita na escola como infrutífera, pois não fornece meios que propiciem o progresso da produção escrita, Geraldi (2004, p. 90) é mais taxativo, ao afirmar que “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita”.

Koch (1997, p. 22) entende a produção de textos como resultado de uma ação consciente, criativa e interacional, pois se trata de uma atividade verbal de caráter social, daí a importância da escolha de estratégias adequadas para a conquista do que se pretende com a escrita. Nessa perspectiva, enquanto a escola insistir em trabalhar a escrita desprovida de uma concepção dialógica, usando os alunos sem motivá-los para a produção escrita, haverá a perpetuação do processo de anulação do aluno, impedindo-o de se assumir como um leitor ou escritor profícuo.

Compete à escola, diante dessas condições, orientar as práticas de produção escrita como um processo com função social e dialógico. Convém, então, que a escola repense suas ações com ênfase na forma de se expressar, que corresponde a *o que dizer* e considerando seus interlocutores – *para quem dizer*. Acreditamos, assim como Kleiman (2000), na necessidade de situar o aluno como centro do processo de produção. Para isso, convém que se considere sua realidade, que sejam considerados seus conhecimentos prévios para o processo de ensino-aprendizagem. Há que se considerar suas aptidões, temas de interesse, motivações e intenções, envolvendo-o com interlocutores reais que o aluno possa perceber uma *necessidade real para dizer o que se quer dizer*.

Sendo assim, o autor do texto deve ser instruído a conhecer os diversos contextos de produção escrita para traçar estratégias para pôr em prática o tipo de linguagem e de texto adequados para cada situação. Tal conhecimento desenvolve no aluno o discernimento sobre a escolha do gênero a ser utilizado em um dado contexto comunicacional. Somente assim podemos vislumbrar a prática de escrita sendo utilizada com eficiência, aproveitando uma situação real de vida dos alunos para o desenvolvimento do uso da linguagem.

2.9.1 As consequências da escrita

A discussão sobre as implicações pedagógicas da escrita consta em inúmeras publicações de escritores renomados, a exemplo de Ingedore Kock, Luiz Antonio Marcuschi, Irandé Antunes entre muitos outros. “Essa considerável quantidade de estudos sobre a escrita é decorrente da importância do tema e segue variadas tendências teórico-metodológicas,

influenciadas pelas diferentes concepções de língua, de texto, de sujeito e de sentido que subjazem” (Koche; Elias, 2009, p. 9). Dessa forma, a escrita pode ser entendida como uma expressão do pensamento, como forma de expressão artística e, também, pode ser associada diretamente ao domínio de regras gramaticais.

Este trabalho se fundamenta na concepção interacionista, a qual entende a escrita como processo de produção de textos, desenvolvendo-se em diferentes etapas, as quais vão desde o planejamento até a revisão final do texto. Tal prática exige a aplicação de conhecimentos variados em diálogo como informações extraídas de outros textos.

Nessa óptica, desenvolver um texto em modalidade escrita, de qualquer gênero, consiste em uma tarefa que exige do autor competências que vão além do domínio de técnicas da linguagem ou conhecimento sobre regras gramaticais. Por se tratar de uma forma de expressão da linguagem em modalidade escrita, “tal fator torna os textos escritos mais acessíveis se comparados aos textos desenvolvidos pela oralidade. Essa característica faz dos textos escritos mais passíveis de avaliação” (Bronckart, 2006, p. 185).

Para Antunes (2016, p. 45), “a atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Tal competência perpassa pelas experiências sociais e educacionais na escola.

Sem dúvidas, a formação educacional é indispensável para a formação de um escritor competente. No entanto, nas palavras de Freire (2011b, p. 45) “[...] enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.”

Como o próprio Freire (2005a) frisa que a alfabetização não se restringe ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, fica evidente a importância de uma boa formação educacional para o domínio da modalidade escrita, uma vez que esta revela o grau de consciência do autor sobre o que se está escrevendo e o auxilia para sua participação efetiva no contexto social. Na visão de Freire (2005a, p. 117, grifos do autor), o aprendizado da escrita representa uma espécie de chave com que o analfabeto iniciaria sua participação de forma introdutória no âmbito da escrita. Seria uma forma de o homem entender-se no mundo.

É indiscutível que os textos escritos encontram-se inseridos nos contextos de comunicação desempenhando diversas finalidades. Assim, os fatores que determinam sua circulação derivam de necessidades e práticas sociais. Nesse sentido, a circulação de um texto escrito revela que o autor desfrutou, em algum momento de sua formação educacional, de um determinado nível de letramento. Para Soares (2004), o processo de letramento é sinônimo de

prática social, pois envolve habilidades de leitura e escrita, as quais estão em contato com necessidades e práticas sociais.

A competência para a produção de um texto escrito, não raro, reflete o domínio que se tem de uma dada modalidade de linguagem. De forma evidente, a norma culta consiste no modelo linguístico priorizado pela escola para a elaboração de textos escritos, além de representar um direito do aluno, segundo Freire (2006). No entanto, pela variedade de gêneros de textos, os quais manifestam suas funcionalidades e finalidades, convém que se considerem, também, outros níveis de linguagem. Assim, não se pode, em momento algum, desprezar os conhecimentos que o aluno apresenta, inicialmente, na escola, pois o respeito à linguagem do aluno implica o respeito a “[...] seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.”

Ao se deparar com um nível de linguagem diferente do que desenvolveu em seu cotidiano, em suas práticas de comunicação social, o aluno vivencia um processo social e educacional que lhe permite adaptar sua linguagem às diversas situações de uso. Para Freire “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (Freire, 2011b, p.94). Diante disso, a escrita permite ao seu autor um lugar de destaque, ao firmar um pensamento crítico, uma vez que funciona como expressão de práticas sociais.

É indiscutível que a passagem do aluno pela escola representa parte de suas vivências sociais ao longo de sua formação. Decorrente de tais vivências, o aluno atravessa níveis de linguagem diferentes, partindo da linguagem vivenciada em situações informais, nas quais as cobranças de elaboração frasal são menos frequentes, à estrutura frasal mais elaborada, fator que lhe permite evoluir no que concerne ao conhecimento de gêneros, tipos discursivos, funcionalidades dos textos e interpretação crítica de contextos. Freire (2011a) afirma que o processo de ensino-aprendizagem da língua é compreendido pelo viés da transmutação da transitividade ingênua para a transitividade crítica, ou seja, para uma formação que desaliena, que desenvolve a consciência histórica e crítica.

De forma insensível, a escola tende a desvalorizar os usos linguísticos que o aluno faz do código escrito quando estes destoam da linguagem idealizada por ela, caracterizada pelo registro formal. Nessas situações, os usos linguísticos utilizados pelos alunos podem receber um tratamento depreciativo, tratados como ‘erros’. Tais apontamentos tendem a inibir o progresso de produção escrita do aluno. Diante de tal problemática, seria conveniente um equilíbrio entre os valores sustentados pela escola e a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Freire (2006, p. 139) afirma que conhecer a sintaxe

dominante é útil aos alunos não apenas pela necessidade de sobrevivência em contextos elitistas, mas também, para que se possa sobreviver em uma sociedade injusta, em que as classes populares são, geralmente, ofendidas.

Se para Freire (2011a), a alfabetização envolve os processos de leitura e escrita e, assim, representa ato de conhecimento, criador e político, cuja compreensão do mundo se antecipa à realidade concreta, há que se confirmar que a escrita, por se constituir em uma forma de expressão com um evidente controle normativo, uma vez que se trata de um registro subordinado à avaliação, transmite aos leitores toda a visão crítica do autor do texto ao abordar um dado assunto.

Geraldi (2009) entende que há um relacionamento da leitura e da escrita na produção da vida e do mundo. Nesse sentido, Freire (2011a) defende o estímulo à escrita da alfabetização à pós-alfabetização como forma de participação crítica e democrática no ato do conhecimento. O grande educador brasileiro (2011a, p. 53), reforça que a escrita possibilita a participação crítica e democrática dos sujeitos na feitura de sua própria história, haja vista a escrita poder ser utilizada como suporte de aprendizagem aos estudantes. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 91) reforça que a “[...] pedagogia da escrita pode ser usada como veículo de aprendizagem que auxilie os estudantes a aprender e pensar criticamente.”

A afirmação de Giroux está em consonância com a proposta de Freire (2011b), pois ambos entendem que tanto a leitura quanto à escrita constituem processos interligados do sujeito crítico. No entanto, Goulart e Gonçalves (2013) também fazem menção ao postulado de Freire no que diz respeito à alfabetização não limitada. Para as autoras, a aprendizagem da escrita de Freire ganha uma carga valorativa se ampliada à leitura de mundo construída pelo sujeito crítico, portanto, pelo cidadão.

Sem dúvidas, a prática da escrita estimula o pensamento crítico e atua em favor da formação do aluno para a aquisição de uma postura cidadã, pois a elaboração de textos por meio do código escrito evidencia um autor inserido em práticas de comunicação em um dado contexto social. Como a escola representa o primeiro local de socialização do indivíduo fora de sua rotina familiar e de suas experiências em sua comunidade, convém que, ao se trabalhar a produção escrita dos alunos, aproveite informações pertinentes ao contexto social vivenciado pelos discentes como suporte de conteúdos para a produção escrita.

Na esteira desses apontamentos, Geraldi (2009) defende que a escola precisa considerar a leitura de mundo do aluno, para, assim, tornar possível o contato entre as instâncias pública e privada da vida.

2.10 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO *ARTIGO DE OPINIÃO*: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADE

Nas palavras de Franceschini (2004, p. 146) o artigo de opinião é um texto em que o autor “analisa um fato ou uma série de fatos em relação ao contexto político, social, econômico ou comportamental”. Trata-se de um gênero de natureza argumentativa, por isso, visa ao convencimento do leitor ao apresentar um ponto de vista de forma subjetiva.

Nesse sentido, o autor do artigo de opinião, para tentar convencer o leitor, apresenta uma tese como fio condutor sobre uma questão polêmica presente na sociedade. Para isso, o emprego de juízos de valor acerca de tal questão ocorre de forma encadeada ao longo do desenvolvimento do texto. Na opinião de Dolz e Schneuwly (2004, p.121), o artigo de opinião aborda temas controversos, a respeito dos quais o autor apresenta uma opinião, esclarece e sustenta seu ponto de vista, refuta uma opinião contrária e, assim, mantém não só o objetivo de convencer, como também, de persuadir o leitor. (Dolz, J; Schneuwly, B., 2004, p. 121)

De tal forma, entende-se que o artigo de opinião se trata de um gênero textual/discursivo em que seu conteúdo aborda sempre uma questão observada no cotidiano social para, em seguida, ser extraída por seu autor para veiculá-la com um determinado ponto de vista em diferentes canais de comunicação.

Para Köche (2012):

O artigo de opinião consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele é publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade (Köche, 2012, p. 33)

Sem dúvidas, a constante presença do gênero artigo de opinião no contexto social, veiculado por diferentes mídias, atesta sua relevância como instrumento de comunicação social. Mesmo sendo um gênero textual pertencente à esfera jornalística, sua produção, não necessariamente, se dará por um jornalista. No entanto, independente da situação e dos fins de sua produção, o artigo de opinião deve sempre ser assinado.

Pelo fato de o artigo de opinião possibilitar que pessoas que exercem diferentes funções na sociedade o produzam, pois em muitos jornais e revistas a produção desse gênero fica a cargo de articulistas ou de leitores, tal característica intensifica o acesso à informação por meio desse gênero textual. Uber (2008, p.7) afirma que o artigo de opinião “possibilita o acesso a um grande número de indivíduos que podem ter sua participação tanto como leitores, quanto como escritores de seu próprio artigo” (*Ibidem*, 2008, p.7)

A partir de tal característica, o gênero artigo de opinião dá voz tanto aos que apóiam como aos que discordam sobre assuntos polêmicos. Por mencionarmos questões polêmicas como uma das marcas do artigo de opinião, vale ressaltar que sem questões polêmicas não há motivação para a produção de um texto desse gênero, haja vista ser a questão polêmica o fio que encaminha a discussão, a qual aparece como “pergunta-chave”. É esse recurso que inquieta o leitor e o motiva a escrever.

A presença do artigo de opinião na sociedade é inegável, pois além de fazer parte do universo jornalístico, pois foi a partir da Revolução Industrial que vários gêneros foram incorporados ao noticiário, também está presente em processos seletivos de vestibulares e concursos em todo o país. Além disso, ainda pode servir de critério para contratação de pessoas para atuarem no mercado de trabalho.

Como se trata de um texto que revela sua função inerente à atividade comunicativa na sociedade, Uber (2008, p.4) aponta como características do artigo de opinião a discussão de assuntos que envolvem problemas sociais controversos, de forma que se chegue a um ponto de vista por meio de uma tese. Como recurso, o autor pode, ainda, aceitar ou refutar argumentos apresentados que abordam a questão polêmica. (*Ibidem*, 2008, p.4) De forma evidente, o artigo de opinião representa um suporte democrático de exposição da subjetividade.

Por se tratar de um gênero de texto discursivo, o autor pode se posicionar contra ou a favor a um determinado ponto de vista, seja de forma implícita ou explícita. Independente da forma, o certo é que o artigo de opinião, por usar a argumentação, mantém o objetivo de convencer o leitor. É por meio da argumentação como tipo discursivo que a persuasão se confirma.

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito (Cunha, 2002, p. 179)

O papel de ser um veículo de informações com teor persuasivo é uma das principais características do artigo de opinião. Seja na forma escrita, ou mesmo, na oral, o objetivo primeiro é formar opiniões a partir da apresentação de um ponto de vista crítico. No entanto, não é simplesmente por se tratar de texto argumentativo que a adesão do leitor se confirma. Para isso, o texto deve apresentar um ponto de vista bem definido e com ideias bem entrelaçadas, em uma estrutura que permita visualizar uma distribuição lógica da linha de raciocínio.

Acerca da distribuição de ideias e estruturação dos parágrafos, o texto pode apresentar discurso direto ou indireto, contendo menção a autoridades, apresentação de obras, dados estatísticos e outros recursos linguísticos, como paráfrases. Dessa forma, com fundamentação da argumentação, evitam-se argumentos vagos.

Para um melhor entendimento acerca da estruturação como característica desse gênero de texto e também no que concerne à distribuição das ideias para sustentação de argumentos, recurso definido por Adam (2011) por sequência discursiva, nos amparamos na proposta deste teórico, com contribuição de Boff, Köche e Marinello (2009, p. 5), por meio da qual o teórico evidencia a finalidade de didatizar os estudos sobre o gênero de texto artigo de opinião para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, temos a seguinte proposta estrutural prototípica de artigo de opinião: **situação-problema, discussão e solução-avaliação**.

- a) **Situação-problema:** composta pela contextualização ou inserção da orientação argumentativa, com proposta de constatação de ponto de vista. Ocorre a tentativa de contextualizar o assunto abordado, apresentando afirmações gerais e/ou específicas. Nessa parte, pode haver evidência do objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo.
- b) **Discussão:** espaço destinado à exposição dos argumentos e construção da opinião a respeito da questão examinada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados e na pertinência dos fatos para estabelecer sentido com o raciocínio que será sustentado. A apresentação de fatos concretos possui o objetivo de evitar abstrações, assim como dados e exemplos. Para isso, pode-se fazer uso de sequências narrativas, descritivas, explicativas entre outras.
- c) **Solução-avaliação:** essa parte aponta a evidência à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado.

Para um aprofundamento de nossos estudos e, também, como alternativa de pesquisa a outros interessados no assunto, apresentaremos a proposta de estruturação do artigo de opinião sugerida por Kaufman e Rodriguez (1995). Para as autoras, o artigo de opinião possui as seguintes categorias¹⁵:

¹⁵ As partes em itálico são grifos nossos.

- 1 **Identificação do tema em questão** – *consiste na contextualização do tema, seguido da apresentação de seus antecedentes;*
- 2 **Tomada de posição para justificar a tese** – *apresentação de argumentos para tentar persuadir o leitor;*
- 3 **Avaliação analítica** – *elaboração de estimativa sobre os fatos, se são benéficos ou maléficos, além de considerar as causas e as consequências das ações;*
- 4 **Reafirmação da posição adotada pelo autor** – *ou se opta pelo resgate da tese inicial, ou se apresenta uma nova tese para justificar seu ponto de vista.*

Ao entendermos a estrutura textual como um aspecto que integra o conjunto das características de uma dada produção, encontramos em Beltrão (1980) a proposta dos seguintes elementos:

Título: que procura chamar a atenção do leitor, sendo determinado pela tese a ser defendida;

Introdução: que consiste na contextualização do tema polêmico e na formulação do ponto de vista sobre ele;

Discussão: parte mais importante, na qual se procura analisar e debater os aspectos relacionados ao tema. O articulista procura sustentar sua opinião por meio de argumentos e contra-argumentos;

Conclusão: parte com a qual o autor finaliza o seu texto e procura levar o leitor a acatar a ideia defendida no texto, modificando sua maneira de ver e compreender o tema interpretado, julgado.

Considerando as contribuições dos autores elencados sobre o que podemos encontrar em um artigo de opinião e da análise de alguns artigos de opinião publicados em jornais conhecidos no contexto brasileiro, como veremos na metodologia, elaboramos uma proposta modelo de artigo de opinião.

Para a produção de um artigo de opinião, o autor traz para o conteúdo do texto a discussão de um problema, a qual exige uma avaliação e uma proposta para solução. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação-problema, discussão e

solução-avaliação. Para um melhor entendimento dessa proposta de estrutura, elaboramos o quadro a seguir. Vejamos:

Quadro 9 - Síntese da proposta de estrutura do artigo de opinião

situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;
discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Para Guedes, todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos (2002, p. 313). Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;
c) solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Esclarecemos que essa proposta de estrutura de artigo de opinião não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros, com o objetivo de facilitar as ações didáticas próprias do seu processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos como necessário o conhecimento sobre os elementos linguístico-discursivos que integram um artigo de opinião, responsáveis pela relação discursivo-argumentativa e pelas funções enunciativas (Bronckart, 1999), e que, além disso, podem anunciar a posição do autor, indicando certeza, probabilidade, restrição entre outros sentidos. Para isso, com base em Koch (2006, p. 129), dispomos uma relação desses elementos para um melhor entendimento sobre a articulação das etapas de um texto. Vejamos:

1. Articuladores de conteúdo proposicional

Indicadores de relações espaciais e temporais ou de caráter lógico-semântico (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/contraste, disjunção);

2. Articuladores discursivo-argumentativos

Marcadores de relações discursivo-argumentativas de conjunção, contração (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, especificação, comprovação, disjunção, conclusão;

3. Organizadores textuais

Marcadores de integração linear (cf. Maingueneau, 1996, p.170): primeiro (amente) / depois/em seguida/enfim/ por um lado, às vezes/ em primeiro lugar/ segundo lugar/ por último, etc. Têm valor de abertura, intermediação e fechamento;

4. Marcadores discursivos continuadores

Indicadores que operam o “amarramento” de porções textuais (aí, então, daí, agora etc.).

5. Articuladores metadiscursivos

Modalizadores epistêmicos: assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado (evidentemente, não há como negar que, aparentemente etc.).

Quanto aos estudos do gênero artigo de opinião em sala de aula, é de extrema importância capacitar os alunos para o uso efetivo desse gênero de texto, uma vez que consiste em um instrumento que possibilita a participação crítica dos alunos no contexto social. Nesse sentido, mediar o uso da semântica adequada ao referido gênero e explorar a adequação linguística consiste em ações acertadas para atrair os alunos.

Ao se tratar da produção escrita, seja na escola, no meio jornalístico, ou mesmo, na vida cotidiana, exige-se planejamento, sistematização de ideias e ações. Pela abrangência do artigo de opinião na sociedade, fator que torna indispensável um preparo da escrita para domínio de técnicas, optamos destacar o estudo desse gênero de texto por meio de uma sequência didática com subsídios teóricos Linguística Textual (LT) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

3 METODOLOGIA

Para contextualizar a metodologia que selecionamos para esta pesquisa, ilustramos os objetivos, os problemas, a hipótese básica e as secundárias, através do Quadro Norteador de Pesquisa (QNP).

Quadro 10 - Quadro Norteador de Pesquisa (QNP)

PROBLEMA CENTRAL	HIPÓTESE GERAL	OBJETIVO GERAL
De que maneira alunos do 9º ano fazem da (im)pressoalidade em artigo de opinião um padrão discursivo próprio da argumentação?	A escrita de artigo de opinião por alunos do 9º ano apresenta um grau de (im)pressoalidade próximo ao padrão discursivo de artigo de opinião?	Investigar a relação entre os usos que os alunos de 9º ano fazem da (im)pressoalidade na escrita de artigo de opinião e o padrão discursivo próprio desse gênero.
DESDOBRAMENTOS		
PROBLEMAS SECUNDÁRIOS	HIPÓTESES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como o nível de linguagem presente nos artigos de opinião dos alunos apresenta relação com o uso da (im)pressoalidade em busca da persuasão?	Artigos de opinião produzidos por alunos de 9º ano apresentam um nível de linguagem que tem relação entre a (im)pressoalidade e a persuasão;	Analisar o nível de linguagem presente nos artigos de opinião dos alunos através da relação entre a (im)pressoalidade e a persuasão;
De que forma os argumentos dos alunos com maior nível de implicação de autoria conduzem a um maior nível de persuasão?	Os argumentos escolhidos pelos alunos demonstram que a autoria dos artigos está mais implicada quando há maior nível de persuasão;	Verificar os argumentos dos alunos com maior nível de implicação de autoria na condução de um maior nível de persuasão;

Como a escolha pelo recurso da (im)pessoalidade nos artigos de opinião dos alunos mostra uma aproximação em relação a um padrão discursivo próprio da argumentação escrita?	Os recursos da (im)pessoalidade selecionados pelos alunos mostram um padrão discursivo caracterizador de um artigo de opinião.	Investigar o recurso da (im)pessoalidade nos textos dos alunos que mostra uma aproximação a um padrão discursivo próprio da argumentação de artigos de opinião.
---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2011) é um tipo de investigação social com base empírica, concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (2011) ainda completa que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica com base empírica e se centra no desenvolvimento de uma ação que beneficie uma coletividade. De tal forma, utilizamos procedimentos qualitativos em busca de nossas constatações sobre a análise das produções dos participantes. Este modelo de abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22). Um dos seus aspectos centrais é o envolvimento, seja de forma coletiva ou participativa, tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa. Essa estratégia vai além da participação e tem como pressuposto fundamental a ação, que não deve ser corriqueira, objetivando também a geração de conhecimento científico.

No PROFLETRAS, esse tipo de pesquisa é comum, pois segundo a resolução N° 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021, capítulo VI, o qual trata do trabalho de conclusão de curso, em seu artigo de nº 25, a pesquisa deve apresentar resultados decorrentes do desenvolvimento de atividades previstas no Exame de Qualificação. Dessa forma, esse programa de pós-graduação prima pelo desenvolvimento de pesquisas que mantenham o caráter interventivo. Nesse modelo de pesquisa, o professor assume o papel de investigador a

fim de contribuir a respeito de alguma possível dificuldade linguística detectada em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Tianguá (Ceará), situada no bairro Antão. Como mencionado, para o seu desenvolvimento, trabalhamos com o gênero de texto artigo de opinião, por considerarmos alguns fatores, como o alheamento dos discentes em relação a esse gênero de texto, situação, essa, revelada pelo diagnóstico que aplicamos com os alunos participantes, além de sua pertinência para o 9º ano, relevância e constante presença no contexto social, como citado na introdução deste trabalho. Quanto ao tema escolhido para a proposta de produção escrita, foi trabalhado de forma contextualizada, vinculado à realidade dos alunos, uma vez que a construção do viaduto abordada pela proposta de produção de textos ocorreu a aproximadamente 500 (quinhentos) metros de distância da escola. De tal forma, os alunos puderam acompanhar os comentários contra e a favor que envolveram essa questão. Fizemos uso do dispositivo sequência didática, o qual detalhamos logo mais, e que se baseia no modelo de pesquisa com participação direta dos alunos. Para isso, também fizemos um levantamento documental de materiais didáticos para a construção da SD.

3.2 PARTICIPANTES

Para elaboração e desenvolvimento da proposta desse trabalho, o professor-autor desta pesquisa, graduado em Língua Portuguesa e mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), juntamente com a professora orientadora, desenvolveram estudos alinhados para atingirmos nossos objetivos estabelecidos na pesquisa.

Quanto ao grupo de alunos colaboradores, escolhemos a turma de Ensino Integral do 9º ano do ano letivo de 2025, composta por 34 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos de idade. Os critérios determinantes para a escolha da referida turma se confirmam pelo envolvimento do mencionado grupo nas atividades escolares, haja vista apresentarem problemas que envolvem o uso da (im)pessoalidade para sustentação da persuasão.

A caracterização dos alunos se assemelha, pois são todos de famílias humildes, moradores da comunidade na qual a escola está situada. Muitos desses alunos ainda possuem familiares que passaram pela escola na condição de alunos. Pelo conjunto de fatores aqui elencados, percebe-se um vínculo afetivo dos discentes colaboradores e participantes da pesquisa com a referida escola.

O grupo de alunos em questão é, em sua maioria, residente do bairro em que a escola está localizada, quase todos nascidos em Tianguá. Outros, por motivos variados, vieram de outras cidades e alguns poucos residem em comunidades rurais. Pelas condições sociais e financeiras, muitos não dispõem de acesso a conteúdos culturais. No entanto, devido à presença e à influência da tecnologia no contexto social, conectam-se, assim, às informações da atualidade.

Ao mencionarmos o engajamento da turma nas atividades escolares, costumeiramente, desenvolvem as recomendações de atividades, sem muita dedicação. Não apresentam postura agressiva com os colegas nem com o professor. Como toda turma, os alunos envolvem-se facilmente em conversas paralelas ao longo das aulas, situação que compromete o rendimento no aprendizado da turma.

Como cada aluno pertence a uma realidade distinta, haja vista as semelhanças pelo fato de muitos residirem no mesmo bairro, apresentam domínios diferentes no campo da escrita. Por se tratar de uma turma de característica heterogênea em nível de conhecimento linguístico, isso apenas reforça nosso interesse em desenvolver este estudo.

3.3 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS

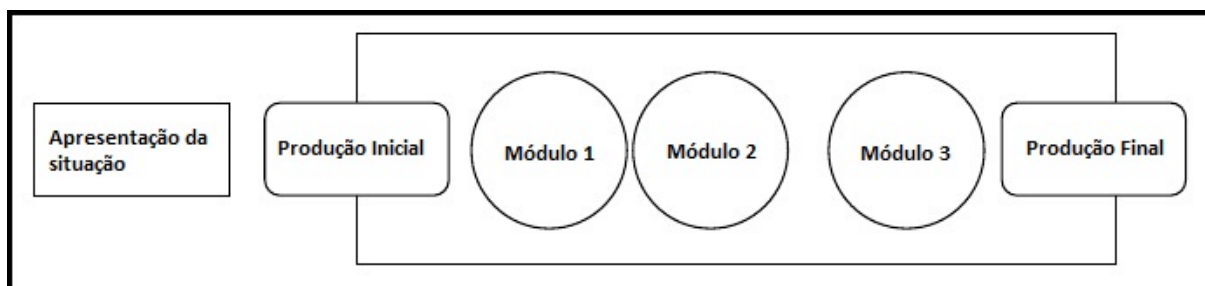
Nesta seção, detalhamos as ações desenvolvidas para a realização da pesquisa, bem como a intervenção com base na sequência didática.

Inicialmente, selecionamos 10 (dez) artigos de opinião da **Seção Opinião, do Diário do Nordeste**, para termos acesso ao que esperamos de um gênero como este. Identificamos nesses artigos as características sublinhadas (por exemplo: sequência discursiva, modalização e implicação de autoria) pelos autores de nosso referencial. Com base nesses dados, propusemos o seguinte plano de texto: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Dentre os mecanismos para argumentação e os modalizadores, podemos identificar a implicação de autoria como um elemento próprio do artigo de opinião. Tal estruturação será melhor ilustrada na apresentação da sequência didática.

A partir deste procedimento documental inicial, recorreremos à elaboração da sequência didática. Como base principal, tomamos como referência a obra “Gêneros orais e escritos na escola”, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais detalham os pressupostos da sequência didática, assim como, os procedimentos para sua elaboração. Os referidos teóricos entendem a sequência didática como um conjunto organizado de atividades produzidas na

escola em torno de um gênero de texto oral ou escrito. Quanto ao detalhamento da sequência didática, o percurso será representado pela figura a seguir.

Figura 3 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

Foi através desse dispositivo que tivemos acesso aos textos dos alunos para darmos conta dos nossos objetivos de pesquisa.

A título de esclarecimento, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98), as produções se definem da seguinte maneira:

- a) *Produção inicial* – realizada no primeiro encontro, após a apresentação inicial, porém, antes da aplicação dos módulos de leitura e escrita e do estudo complementar acerca do referido gênero de texto.
- b) *Produção final* – desenvolvida após a aplicação do último módulo da sequência didática. Ao fim deste momento, apontamos o desempenho dos alunos em suas produções escritas com o uso da argumentação, contemplando, assim, os propósitos da sequência de atividades desenvolvida.

Seguindo os parâmetros do modelo citado, para este trabalho, a sequência foi desenvolvida em 04 (quatro) etapas e, conforme ilustrada e dividida da seguinte maneira:

Quadro 11 – Quadro sinótico da sequência didática

Etapa 1	Apresentação da situação para a produção inicial: Momento de acolhida, com esclarecimentos sobre a pesquisa e aplicação de diagnóstico. (100 minutos – duas aulas)
	Produção inicial: Elaboração da produção inicial do artigo de opinião dos alunos participantes da pesquisa. (100 minutos – duas aulas)
Etapa 2	Módulo 1 – Reescritura de textos e marcas de subjetividade. (100 minutos – duas aulas)
	Módulo 2 – O uso dos modalizadores no artigo de opinião e seus efeitos de sentido. (100 minutos – duas aulas)
Etapa 3	Módulo 3 – Contextualização e sequência discursiva. (100 minutos – duas aulas)
	Módulo 4 – Fato e opinião e a (im)pessoalidade no artigo de opinião. (100 minutos – duas aulas)
Etapa 4	Produção final: Elaboração da produção final do artigo de opinião dos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pelo autor (2025)

Para um maior esclarecimento quadro 10, reforçamos a finalidade e a relevância de cada etapa da SD, como veremos a seguir:

Etapa 1 - Apresentação da situação e produção inicial.

Etapas 2 e 3 - Aplicação dos módulos da sequência didática. Reservamos 4 (quatro) aulas para a aplicação dos exercícios, material trabalhado com os alunos em dias diferentes, contendo 2 (duas) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos cada dia de aplicação. Nessa etapa, de início com o módulo 2, demos ênfase à reescritura de textos com passagens argumentativas. A identificação de marcas de subjetividade também foi uma ação desenvolvida neste módulo. Ainda no módulo 2, tratamos do uso dos modalizadores e sua finalidade nos textos. Levamos os alunos a observarem a mudança de sentido decorrente do uso desse recurso de linguagem. No módulo 3, desenvolvemos estudos e resolução de exercícios sobre contextualização e sequência discursiva. Os estudos sobre o reconhecimento de fato e opinião nos textos, bem como

o uso da (im)pessoalidade foram desenvolvidos no módulo 4, último caderno de atividades de nossa sequência didática. Para isso, fizemos uso de diferentes procedimentos: estímulo à leitura dos textos que compõem as questões, resolução de atividades de interpretação de textos, produção do gênero de texto artigo de opinião e debates em grupo sobre a temática e também acerca das dificuldades durante a produção dos textos. Todas essas ações foram desenvolvidas sob a orientação do professor.

A etapa dos módulos foi muito importante, pois na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), trata-se de um momento em que os problemas identificados na produção inicial dos alunos são trabalhados. Assim, nesses encontros, a aplicação de instrumentos possibilitou a superação de dificuldades.

Os autores indicam algumas orientações que podem auxiliar na elaboração dos módulos. A primeira consiste em “trabalhar problemas de níveis diferentes”, pois o ato da elaboração de textos envolve diferentes aspectos, como a visão que se faz do destinatário, o posicionamento do autor, a finalidade do texto e o nível do vocabulário. A segunda orientação dos autores diz respeito à “variedade de exercícios”. Com essa estratégia, possibilita-se aos alunos o acesso às informações e aos exercícios necessários à produção de um gênero por diferentes vias. Como terceira orientação, os autores sugerem que as informações sobre o aprendizado dos alunos sejam registradas ao final de cada etapa de aplicação dos módulos.

Durante a aplicação dos módulos, orientamos os alunos a fazerem revisão e reescritura de seus textos, considerando, sempre, a estrutura e a linguagem correntes no gênero de texto artigo de opinião. Dessa forma, foram direcionados à produção final, realizada no último encontro.

Os textos denominados de “produção final” também foram avaliados considerando a estrutura, os efeitos da modalização, a implicação do autor, o tipo de texto utilizado, a adequação ao gênero e a linguagem empregada, com o intuito de estabelecer uma comparação entre as produções inicial e final e se certificar do progresso dos alunos.

4. Etapa 4 - Produção final: Elaboração da produção final dos artigos de opinião.

A seguir, trataremos em detalhes dos procedimentos.

3.3.1 A sequência didática

Conforme indicamos anteriormente, segue o detalhamento da sequência.

- **Apresentação da situação para a produção inicial do *artigo de opinião***

Esta etapa foi dividida em 02 (dois) encontros, chamados de Situação inicial e Produção inicial. O primeiro se deu logo com a chegada e disposição dos alunos em sala; O segundo, após o encerramento da primeira ação.

Com o tempo de duas aulas (100 minutos) à disposição, a acolhida da turma foi realizada e, após isso, demos início aos primeiros passos da SD. Logo, os alunos foram informados de que começaríamos nossos estudos sobre o gênero de texto artigo de opinião.

Assim, informações sobre os objetivos de nossos estudos, a duração dos encontros, os procedimentos metodológicos e a resolução dos módulos de atividades foram logo transmitidos à turma.

Nesse momento inicial, houve o esclarecimento sobre o material que em instantes seria utilizado pelos alunos. Assim, o questionário diagnóstico inicial e os textos de apoio foram, respectivamente, distribuídos aos participantes.

Esclarecidos os primeiros pontos de interesse, os alunos receberam o diagnóstico, o qual visava sondar a frequência de suas produções escritas e os seus conhecimentos sobre os gêneros de texto. Esse momento durou cerca de dez minutos.

O questionário diagnóstico aplicado foi o seguinte:

Quadro 12 – Questionário diagnóstico

Diagnóstico de leitura e escrita
1 – Você se considera um aluno leitor assíduo/constante?
() Sim () Não
2 – Dos textos abaixo, o que você mais lê?
() revistas () quadrinhos () mídia digital () literatura nacional
() outro. Qual? _____
3 – Com qual frequência?
() diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente
() anualmente
4 – Quais textos você sente mais dificuldades de interpretar?
() textos narrativos da literatura, como poemas, contos e romances
() textos argumentativos jornalísticos, como notícias, artigos de opinião e editoriais
5 – Qual o gênero textual de sua preferência?
() artigo de opinião () conto () crônica () poema () romance
() outro. Qual? _____

Fonte : Elaborado pelo autor (2025)

Ao receber de volta os diagnósticos dos alunos, agora respondidos, vimos que as escolhas feitas pelos alunos sobre o gênero de texto de sua preferência se distanciaram do artigo de opinião, mostrando, assim, textos da esfera da narração como os de sua preferência. Assim, de início, já suspeitamos de uma possível dificuldade dos alunos com relação à escrita argumentativa. Nossa ação seguinte consistiu em dividir a turma em oito grupos. Cada grupo recebeu quatro textos (todos do gênero artigo de opinião). Cada texto colado em cartas de cores diferentes. Os alunos foram orientados sobre os procedimentos de leitura partilhada em grupo, devendo, em cada texto, destacar traços da opinião dos autores. Destinados dez minutos para a identificação dos referidos traços, cada grupo compartilhou para a turma suas observações. Com a apresentação das observações sobre os textos lidos, os alunos fizeram uso da réplica e da tréplica. Ao longo da apresentação das informações, os alunos levantaram dúvidas e fizeram comentários, ao que o professor tratou de tecer os devidos esclarecimentos.

Passado esse momento de leitura compartilhada, agora no segundo encontro com a turma (momento ainda pertencente à etapa 1 – momento inicial da SD), professor e alunos organizaram a sala em filas para a distribuição da proposta de produção de texto. Após se certificar de que estava tudo certo para retomar as ações da SD, o professor tratou de distribuir as folhas com a consigna contendo a orientação para a produção escrita inicial, a qual abordou o seguinte tema: **“A mobilidade urbana e as dificuldades de acesso à escola em Tianguá:**

um problema sem solução ou uma falha de gestão pública?”. Feita a leitura da consigna para a turma e tecidos os devidos esclarecimentos, os alunos receberam uma folha padrão com cabeçalho da escola e, assim, deram início à produção de seus textos. Esse segundo encontro teve duração de duas aulas (100 minutos).

Passados os primeiros 60 minutos, os primeiros alunos começaram a devolver seus textos ao professor, material que serviu de *corpus* para análise dos elementos e estratégias utilizadas pelos alunos em suas produções.

A apresentação temática inicial para a produção dos textos foi a seguinte:

Apresentação temática



Viaduto cria 'muralha' dividindo cidade no Ceará, e moradores improvisam escadas para atravessar via

POR CONTA DA CONSTRUÇÃO DOS DOIS VIADUTOS, TRÂNSITO ESTÁ PERIGOSO E MOTORISTAS E PEDESTRES RECLAMAM DA SINALIZAÇÃO.

Dois viadutos criaram uma "muralha" e dividiram ao meio a cidade de Tianguá, a 320 km de Fortaleza. Devido ao paredão, os pedestres improvisaram escadas em alguns trechos para cruzar a via. O viaduto fica na principal via de acesso à cidade para motoristas que viajam de cidades da Serra da Ibiapaba.

As escadas foram colocadas na área mais baixa dos viadutos. Em todo o percurso há apenas uma passarela para pedestres e segundo moradores não é utilizada.

"Todos os dias é sempre a mesma situação, todo dia presencio acidentes neste trecho. As pessoas precisam usar as escadinhas para passar do outro lado da rodovia", disse uma estudante [...].

Orientação para a produção escrita:

Agora você está no papel de articulista. Após a leitura da coletânea e considerando outras informações que julgar apropriadas, elabore um artigo de opinião se posicionando sobre o seguinte tema:

A mobilidade urbana e as dificuldades de acesso à escola em Tianguá: um problema sem solução ou uma falha de gestão pública?

Fonte : G1 (globo.com) - Adaptado¹⁶

¹⁶ Disponível em: [Viaduto cria 'muralha' dividindo cidade no Ceará, e moradores improvisam escadas para atravessar via | Ceará | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/ce/transporta/noticia/2024/04/27/viaduto-cria-muralha-dividindo-cidade-no-ceara-e-moradores-improvisam-escadas-para-atravesar-via-1.7145454) Acesso em 27.04.2024.

- **Segundo momento da SD: Início da aplicação dos módulos 1 e 2:**

Os textos dos alunos foram minuciosamente analisados, considerando gênero de texto, tipo textual, sequência discursiva e aproximação da padronização da linguagem, dentre outros aspectos. Somente após essa análise, desenvolvemos a aplicação dos módulos. Fizemos as devidas observações, como o registro por anotações e seleção de trechos que apresentavam situações passíveis de nossa intervenção. Para essas análises e pontos de registros de correção das produções dos alunos, o professor-pesquisador reservou um tempo em sua residência, fator indispensável para a elaboração precisa dos módulos da SD.

- **Módulo 1 – Reescritura de textos e marcas de subjetividade**

No início de nossa intervenção com a turma, apresentamos aos alunos a seguinte manchete presente no módulo 1:

Quadro 13 - Manchete 1

Texto 1

Para erradicar a pobreza, Brasil teria de gastar mais R\$ 21,3 bi
(Folha de S. Paulo, 14 nov. 2010)

Fonte : AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.

De início, esperamos a manifestação dos alunos quanto às suas respostas. No entanto, informamos que o tema é “os gastos necessários para a erradicação da pobreza no Brasil”. Esclarecemos que os recursos utilizados foram inversão da ordem direta, uso do verbo no tempo futuro e aplicação de advérbio. Tecemos questionamentos sobre o conteúdo da manchete, os recursos linguísticos utilizados e seus efeitos. Mostramos aos alunos que a escolha do autor em inverter a ordem direta e começar a frase com a finalidade da ação atribui mais ênfase ao objetivo, que é “erradicar a pobreza” do que a ação necessária para alcançá-lo, “gastar mais dinheiro”. Informamos aos alunos que, no que concerne ao uso do verbo no futuro, lança-se dúvida sobre a realização da ação. Já o uso do advérbio “mais” passa a ideia de que o que se gasta hoje não é suficiente e deixa claro que é preciso atribuir um valor extra para alcançar o objetivo.

Os alunos foram orientados a reescreverem a manchete, substituindo o sentido de possibilidade por uma noção de certeza. Com esta atividade, observamos o conhecimento dos alunos sobre compreensão do tema, uso do tempo futuro e presença de advérbios, elementos que, associados à sequência discursiva e aos modalizadores, garantem uma linguagem mais objetiva ao texto. Solicitamos, também, que os alunos procurassem aplicar ênfase na ação em seus argumentos. A participação da turma nesses momentos iniciais foi positiva. Desenvolvemos as abordagens já planejadas e respondemos aos questionamentos dos alunos.

Ainda fazendo o uso de data-show, mostramos ao grupo a seguinte manchete:

Quadro 14 - Atividade - Módulo 1 - Manchete 2

Texto 2:

Com atraso, Tianguá vai tratar do trânsito
Tianguá inaugura obra com acesso polêmico

Fonte: AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.

Com esta atividade, analisamos uma manchete local. Solicitamos aos alunos a identificação de juízos de valor. Reforçamos que, muitas vezes, ao escrevermos textos, utilizamos ‘modalizadores’ (utilizamos, pois, a expressão ‘recursos de linguagem’) para sustentar nosso ponto de vista, reforçando ou amenizando.

Durante a correção, chamamos a atenção dos alunos para a expressão com atraso, colocada na primeira manchete. Ela mostra o viés que o enunciador quis dar ao texto. Pedimos que a classe observasse também o papel do adjetivo polêmico, usado na segunda manchete para mostrar um julgamento a respeito da inauguração de uma obra que perpassa a cidade.

Após a análise das manchetes, explicamos aos alunos que, ao produzirmos um texto, usamos expressões que podem sugerir o nosso ponto de vista - reforçando-o ou atenuando-o. Esclarecemos que tais expressões são chamadas de ***expressões modalizadoras***, e que podem ser constituídas por verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, adjetivos etc.

Nas manchetes analisadas, foram usadas algumas expressões linguísticas que sugerem o ponto de vista dos autores a respeito do mundo. Orientamos os alunos sobre a importância de perceber o uso desses dispositivos e considerá-los na hora de analisar o texto.

• **Módulo 2 – O uso dos modalizadores no artigo de opinião e seus efeitos de sentido**

Iniciamos o módulo 2 esclarecendo aos alunos que o papel dos modalizadores do discurso consiste em modificar a maneira como uma informação é lida ou ouvida, agregando as ideias de certeza, necessidade, possibilidade, (não) obrigatoriedade. Orientamos que os advérbios e as expressões adverbiais não modalizadoras geralmente modificam apenas um dos termos da oração: um verbo ou locução verbal, um adjetivo ou outro advérbio. Os modalizadores modificam a ideia de uma frase ou de um trecho. Reiteramos que não é necessário o emprego da expressão “modalizadores”, mas que era importante que percebessem a função dessas expressões adverbiais na alteração da intenção, do sentido do que é dito.

Mostramos por data-show um trecho da Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. Nosso objetivo foi ressaltar as diferenças de sentido na escolha da modalização. O trecho apresentado foi o seguinte:

Quadro 15 - Módulo 2 - Exemplos de sentido dos modalizadores

Texto 3:

"A modalização diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciador. É por intermédio da modalização que o enunciador inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que diz/escreve, fornecendo ao interlocutor ‘pistas’ ou instruções de reconhecimento do efeito de sentido que pretende produzir. (...)”

- a) É possível que chova no Carnaval (Suposição)
- b) É necessário que chova no Carnaval (Necessidade)
- c) Vai chover no Carnaval (Certeza)

Fonte : AZEREDO, José Carlos. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008

Após a leitura do referido trecho, observamos, junto à turma, os diferentes sentidos dos modalizadores presentes nos excertos. Propusemos a participação dos alunos. As respostas apresentadas pelo grupo nos agradaram, haja vista alguns terem apresentado respostas divergentes das que esperávamos.

Feito isso, propusemos aos alunos a leitura do boletim meteorológico a seguir. Pedimos que identificassem os trechos assertivos e aqueles em que há modalização indicativa de atenuação.

Quadro 16 -Atividade - Módulo 2 - Previsão do tempo

Texto 4:**Chove em grande parte do Brasil**

As chuvas se espalham pelo país, atingindo faixa que vai de SC até AM. As pancadas são isoladas no Nordeste. Já no Sudeste e no Centro-Oeste, há risco de temporais, sobretudo no sul de MG e RJ.

Fonte: Folha de S. Paulo, 22 de nov de 2010, Caderno Cotidiano, C 2.

Como esperamos, a classe percebeu que os verbos *chove* e *são*, colocados no presente do indicativo, dão a ideia de certeza. Já a expressão *há risco de temporais* indica uma atenuação, revelando uma possibilidade que pode ou não se concretizar. Propusemos, então, a reescrita do boletim de modo que o caráter assertivo fosse substituído pela possibilidade ou pela probabilidade.

Na ação seguinte, apresentamos a previsão astrológica seguinte e solicitamos que os alunos fizessem os mesmos ajustes feitos no boletim meteorológico.

Quadro 17 - Atividade - Módulo 2 - Astrologia

Texto 5:

Áries (21 de mar. a 20 de abr.).

Lua em Gêmeos favorece estudos, comunicação e contatos sociais em geral. Sol em Sagitário traz quatro semanas ótimas, para você desenvolver melhor sua espiritualidade, explorar com mais afinco novas maneiras de viver.

Fonte: Folha de S. Paulo, 22 de nov de 2010, Caderno Ilustrada, E11.

Corrigimos os dois exercícios. Mostramos à turma que os dois gêneros textuais (previsão do tempo e astrologia) são baseados em probabilidades e deveriam, a rigor, serem

¹⁷ Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/opiniaio/rosier-alexandre/rosier-alexandre-nao-existe-atalho-na-vida-tudo-e-causa-e-consequencia/>>. Acesso em: 23 fev 2025..

¹⁸ Disponível em: <Artigo de opinião e gramática contextualizada - lista de exercícios. (naauladeportugues.com.br)> Acesso em 23.07.24.

¹⁹ Disponível em: <[Apresentação do PowerPoint \(canaleducacao.tv\)](https://canaleducacao.tv)> Acesso em 23.07.2024.

descritos por meio de expressões modalizadoras de atenuação. Salientamos que isso, no entanto, tiraria a força persuasiva das afirmações. Mostramos que em tais gêneros, opta-se, então, por frases mais assertivas.

Quadro 18 - Atividade - Módulo 2 - Artigo de opinião

Texto 6:

Não existe atalho na vida, tudo é causa e consequência

Por falta de disciplina e senso de responsabilidade, muitos deixam de dar passos importantes e decisivos e como resultado da sua falta de atitude, deixam de ter aquilo que desejam e passam a engrossar o time dos reclamadores que se acham vítimas de tudo e de todos. [...]

Rosier Alexandre
29 de outubro de 2018 às 15:22

A reclamação é quase uma arte, claro que nada louvável. Todos nós conhecemos diversos experts em reclamar. A maioria dos reclamadores xingam e resmungam, se acham injustiçados com tudo que acontece com eles e transferem a responsabilidade da sua vida para outros, sejam eles próximos ou distantes, conhecidos ou não. [...]

Fonte: Tribuna do Ceará

Em seguida, escrevemos na lousa um quadro-síntese com sugestões de expressões modalizadoras:

Quadro 19 – Módulo 2 - Expressões modalizadoras

Realmente, efetivamente, sem dúvida, é possível, certamente, quase, cerca de, é provável, é necessário, de jeito nenhum, de forma alguma...

P.S.: Notar que não há apenas expressões adverbiais: é provável, é necessário...

Disponível em: [26_TEL_LP_8ANO_4BIM_Sequencia_didatica_2_TRT.pdf](https://content.s3.amazonaws.com/26_TEL_LP_8ANO_4BIM_Sequencia_didatica_2_TRT.pdf) (plurall-content.s3.amazonaws.com). Acesso em 05 de fev. de 2024.

Após a leitura do texto e tendo analisado o quadro de modalizadores, solicitamos aos alunos, em duplas, que reescrevessem o texto inserindo, com pertinência, palavras ou expressões do quadro para “modalizar”, qualificar e encadear as ideias dos trechos. *(Esclarecemos que o acréscimo de algumas expressões poderia demandar que fizessem adaptações no texto).*

No último momento da aplicação do módulo 2, com os alunos agora em círculo, solicitamos que lessem como ficou o texto reescrito e comentassem qual ideia quiseram

imprimir: certeza, possibilidade, inclusão, ou mesmo, exclusão. Encerramos com registro final coletivo com a síntese do que foi estudado nos dois módulos.

- **Terceiro momento da SD: Início da aplicação dos módulos 3 e 4:**
- **Módulo 3 – Contextualização e Sequência discursiva**

Demos início ao módulo 3 no segundo dia de aplicação dos módulos, os alunos receberam orientações sobre a contextualização e a estrutura do gênero artigo de opinião. Outros conteúdos, embora fora do nosso objetivo de estudos, como correção ortográfica e pontuação, também foram esclarecidos. Todo o material trabalhado foi apresentado aos alunos por meio de data-show, tendo computador e quadro branco como suportes para explanação do conteúdo. Devido à aplicação dos módulos ocorrer em dias diferentes, numeramos os textos que constam neste caderno considerando a numeração inicial, portanto, Texto 1, Texto 2 etc.

Nos primeiros instantes, após contato amistoso com os alunos, organizamos a sala e nos certificamos da concentração da turma. Executadas tais medidas, iniciamos com a apresentação em slide de um material sobre contextualização do tema, em seguida, desenvolvemos leitura do texto de Cortella (2000), “O futuro saqueado”, seguido por uma atividade de 2 (duas) questões, por meio dos materiais elencados, abordamos a estrutura textual, com foco na contextualização do tema e na sequência prototípica do artigo de opinião e os efeitos da (im)personalidade. O material utilizado foi o seguinte:

Quadro 20 – Conhecendo o artigo de opinião

A contextualização do tema

A contextualização faz parte da introdução de um texto e desempenha um papel fundamental na captação da atenção do leitor. Além disso, ela cria uma conexão entre o tema e sua aplicação prática.

Alguns fatores tornam a contextualização do tema muito importante. São eles:

Relevância

A contextualização demonstra a relevância do tema para a vida cotidiana, ou seja, mostra como ele se relaciona com questões do mundo real e por que deve ser discutido.

Clareza de compreensão

Ao contextualizar informações, tornamos as mensagens mais claras e compreensíveis. Isso ajuda a evitar mal-entendidos e garante que a informação seja interpretada da maneira correta.

Tomada de decisão informada

Ao considerar o contexto, é possível tomar decisões a partir de informações que servem de embasamento.

Resolução de problemas

A contextualização é uma ferramenta poderosa na resolução de problemas. Ao entender o contexto de um problema, você identifica soluções mais eficazes.

COMO CONTEXTUALIZAR O TEMA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Entenda o tema

O primeiro passo para contextualizar o tema da redação é compreender o tema em questão. Portanto, leia a proposta com cuidado e identifique os conceitos-chave que precisam ser abordados em sua redação. Além disso, tenha certeza de que você tem uma compreensão consistente do que está sendo solicitado.

Pesquise informações relevantes

Uma vez que você tenha uma compreensão clara do tema, é hora de buscar informações relevantes. Portanto, pesquise por:

- *dados estatísticos;*
- *fatos históricos;*
- *exemplos reais.*

Estabeleça o contexto histórico

Muitas vezes, a contextualização do tema envolve estabelecer o contexto histórico do tema. Pergunte-se:

Qual é a origem deste problema?

Como ele evoluiu ao longo do tempo?

Quais eventos históricos estão relacionados a ele?

Respondendo essas questões, você consegue situar o tema em um contexto mais amplo.

Use dados atuais

Além de olhar para o passado, é importante relacionar o tema com a realidade atual. Considere os questionamentos:

Como o tema afeta a sociedade hoje?

Quais são as implicações atuais?

Introduza a questão principal

Após a contextualização, introduza claramente a questão principal ou tese que será discutida em seu texto.

EXEMPLOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE TEMA DE ARTIGO DE OPINIÃO

Tema: Saneamento básico

O acesso à água potável e ao saneamento básico é um direito humano fundamental, no entanto, uma grande parcela da população mundial ainda carece dessas condições básicas. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 2 bilhões de pessoas em todo o mundo não têm acesso a água limpa e instalações sanitárias adequadas. No Brasil, embora tenhamos feito progressos significativos, aproximadamente 35 milhões de pessoas ainda vivem sem saneamento básico adequado. Essa realidade impacta diretamente na saúde e na qualidade de vida das comunidades mais vulneráveis.

Fonte: Contextualização do tema: como fazer e 5 exemplos (viacarreira.com) Acesso em 23.07.24.

Essa caracterização foi feita, como mencionado nos procedimentos de geração dos dados, com base na observação de 10 (dez) artigos de opinião disponíveis na página oficial do Diário do Nordeste, na Seção Opinião. Os textos analisados foram escritos entre os meses de maio e junho de 2024 por escritores da Folha. Tal análise nos forneceu o suporte necessário para o encaminhamento da SD, pois, considerando toda a fluidez própria dos artigos de opinião, os dez exemplares, resguardadas suas particularidades sobre a estrutura externa do texto, revelaram a presença das mesmas etapas, com presença de título, contextualização, detalhamento dos argumentos, avaliação da situação em discussão e fechamento do texto, independente do tema abordado. Pelo estudo minucioso desses textos obtivemos as informações necessárias sobre contextualização do texto, sequência discursiva, modalização e uso da (im)pessoalidade. Feita a abordagem sobre a contextualização e estrutura do artigo de opinião, desenvolvemos a leitura do texto de Cortella (2000), “O futuro saqueado” e, em seguida, resolvemos a atividade.

Quadro 21 - Atividade - Módulo 3 - O futuro saqueado, de Cortella

TEXTO 1**O futuro saqueado****Mario Sergio Cortella**

Estamos vivendo um saque antecipado do futuro! Parece alarmista, ou até piegas, mas continuamos esborroando e furtando as condições de existência para as próximas gerações depois da nossa. Essa é uma situação inédita, pois, durante toda a trajetória evolutiva e histórica da espécie, a grande preocupação de qualquer comunidade humana vinha sendo garantir a continuidade e a melhoria das estruturas de manutenção da vida para os descendentes.

A questão central nesse saque não é exclusivamente a materialidade da situação, isto é, a degradação do meio-ambiente e dos recursos naturais, dado que, ainda que de forma incipiente, disso **estamos** cuidando.

O fulcro da problemática é, isso sim, os adultos - **admitirmos e promovermos** o apodrecimento da esperança nas novas gerações. A elas **vimos** negando o futuro, e, com facilidade, ouvem de nós aterradores prognósticos ("Não haverá futuro! Não haverá emprego! Não haverá natureza!"). Também **desqualificamos** o presente e o passado delas ("Isso não é vida; vocês não sabem brincar! Vocês não tiveram infância! Isso que vocês comem é só porcaria! Isso não é música, é barulho!").

A tudo isso dá-se um ar de fatalidade que indica a crença na impossibilidade de alterar essa rota coletiva; por isso, as novas gerações começam a acreditar no mais ameaçador perigo para a convivência gregária e a solidariedade: o individualismo exacerbado. A regra passa a ser a exaltação descontextualizada do "carpe diem" escrito por Horácio nas suas "Odes"; deixa de ser um "aproveita o dia", entendido pelo poeta latino como sinal de equilíbrio e virtude moderadora, e passa a ser um "curta tudo o que puder, no menor tempo possível, pois só há um horizonte: a vida é breve e sem sentido, e nada mais nos resta a não ser o momento".

Não é casual que haja um aumento desproporcional de jovens (cada vez com menos idade) que desvalorizam a vida, começando pelo desprezo pela própria integridade física e mental; são vítimas fáceis das drogas fatais e do álcool sem medida, proporcionadores de felicidade (ou fuga) momentânea. **Claro**, desse modo, sem futuro, o presente fica insuportável; o grande Dostoiévski escreveu em "O Idiota" que "não foi quando descobriu a América, mas quando estava prestes a descobri-la que Colombo se sentiu feliz".

Vive-se, além de tudo, uma sociedade consumista, na qual a mínima possibilidade de sentido fugaz encontra-se na posse, mesmo que circunstancial, de objetos que são anunciados como sendo os portadores do segredo da felicidade. Crianças bem pequenas perderam a capacidade de brincar sozinhas com um maravilhoso universo imaginativo e abstrato, no qual nada material precisava adentrar; agora, elas têm "necessidades" inseridas nelas pela nossa inteligência adulta e veiculadas por uma mídia que nem sempre se preocupa com o papel formador que desempenha.

Há uma estonteante presentificação do futuro que pode sequestrar a compreensão da vida como história e processo coletivo, fazendo, por exemplo, parecer que, como o terceiro milênio ocidental começa no próximo ano, ele será todo vivido e passado no próprio ano vindouro; fala-se no terceiro milênio como se ele fosse esgotar-se já em 2001...

Não dá para supor um eterno presente; mesmo o fictício Dorian Gray, com o quase perene retrato, pagou caro pela sua ganância vital; nessa obra, Oscar Wilde fez, há mais de um século, um alerta premonitório para quando algumas máscaras caírem: "As crianças começam por amar os seus pais; quando crescem, julgam-nos; algumas vezes, perdoam-lhes".

MARIO SERGIO CORTELLA, filósofo, professor da PUC-SP e autor de "A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos" (ed. Cortêz/IPF), entre outros, escreve aqui uma vez por mês

Desenvolvida a leitura coletiva do texto, propusemos aos alunos a resolução do seguinte exercício:

EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. O título do artigo de opinião é um traço constante nesse gênero. No caso, "Futuro saqueado", pode ser considerado até mesmo um spoiler do ponto de vista defendido pelo autor ao longo do texto. Explique o porquê.
2. O artigo de opinião pode ser escrito de maneira pessoal ou impessoal. O artigo de Cortella, apesar de não ter empregado o "eu", é um texto com marcas de pessoalidade. Analise o artigo:
 - a) Transcreva duas expressões (ou palavras) que ajudam a construir a pessoalidade

Fonte: Artigo de opinião e gramática contextualizada

• **Módulo 4 – Fato e opinião e a (im)personalidade no artigo de opinião**

Demos início ao último dos quatro módulos da SD. Executadas essas atividades introdutórias do segundo dia de aplicação dos módulos da SD, demos sequência à abordagem dos conteúdos que envolvem os problemas identificados nas produções dos alunos. Enfatizamos, nesse momento, o esclarecimento sobre os conceitos de ‘fato’ e ‘opinião’, por entendermos que o entendimento do conceito de ‘opinião’, bem como a capacidade de reconhecer uma opinião em um texto, possibilita ao aluno a formulação de sua própria opinião, fator associado à persuasão textual. Assim, apresentamos exemplos para um bom entendimento do conteúdo. Para isso, separamos uma figura norteadora sobre esses conceitos e uma atividade sobre o assunto. Vejamos:

Quadro 22 – Atividade – Módulo 4 – Fato e opinião

RELEMBRANDO... FATO OU OPINIÃO	
FA-TO ct (latim <i>factum</i> , -i, aquilo que se fez, façanha, proeza, .ato) <i>substantivo masculino</i> 1. Coisa realizada. = .ATO, FEITO 2. Acontecimento. 3. Sucesso. 4. Assunto (de que se trata). 5. Lance.	O-PI-NI-ÃO (latim <i>opinio</i> , -onis) <i>substantivo feminino</i> 1. Modo de ver pessoal. = IDEIA 2. Juízo que se forma de alguém ou de alguma coisa. 3. Adesão pessoal ao que se crê bom ou verdadeiro. = CONVICÇÃO, CRENÇA 4. Manifestação das ideias individuais a respeito de algo ou alguém (ex.: dar a sua opinião). = PARECER, VOTO 5. Credo político. (Usado também no plural.) = CRENÇA
FATO – o que realmente aconteceu e que pode ser comprovado. OPINIÃO – é o ponto de vista de alguém, ou seja, uma interpretação dos fatos, que pode ser verídico ou não.	

Fonte : Fato e opinião (adaptado)

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

- Com base na distinção entre fato e opinião, vê-se um fato expresso no seguinte fragmento
 - Legalmente as crianças hoje têm garantido o direito a um nome e nacionalidade, à saúde e à educação.
 - Pensem numa creche em que as crianças “olham” para o escorregador, o balanço, o giragira e não podem brincar.
 - Imaginem uma praça, um domingo de sol, crianças ávidas para correr, pular, dançar, movimentar-se ou simplesmente olhar as plantinhas (...).
 - As crianças “olham” para os destroços do que um dia foi um brinquedo, desistem de brincar ou então arriscam-se.

2. Com base na distinção entre fato e opinião, vê-se uma opinião expressa no seguinte fragmento:

- a) Nas escolas infantis encontramos pátios cimentados, brinquedos inadequados à faixa etária das crianças e, logo, embargados pelos órgãos competentes.
- b) Legalmente as crianças hoje têm garantido o direito a um nome e nacionalidade, à saúde e à educação.
- c) Pesquisas têm revelado que as brincadeiras ao ar livre, em parques e praças públicas deixam as crianças mais felizes.
- d) As crianças são o que temos de mais precioso e precisam da nossa atenção para viver dignamente esta fase da vida que chamamos de infância.

Tendo em vista que o módulo 4 abordou 02 (dois) conteúdos para estudos, sendo o primeiro o conteúdo que trata de “fato e opinião”, o conteúdo restante tratou do uso da “(im)personalidade” discursiva. Assim, para um melhor esclarecimento, abaixo constam os textos que foram apresentados como modelos para o entendimento sobre o uso da personalidade nos textos e fixação de informações sobre a estrutura do artigo de opinião.

TEXTO 2

Preservar nossa humanidade

ARTIGO ESCRITO em 28/04 às 18h45min
Por Áurio Oliveira

O debate político outrora civilizado e travado em torno de ideias e projetos foi substituído, **lamentavelmente**, por uma violência verborrágica nunca antes percebida no campo do confronto e da disputa pelo poder político.

Adotou-se a retórica simplista e desprovida de conteúdo combinada com as “fake News” com o escopo de desqualificar diretamente o oponente do momento e, por via oblíqua, a linha de pensamento adotada pelo “outro”. Todavia, **a meu juízo, isto em nada contribui para o crescimento e evolução do País** enquanto civilização e a **nós** mesmos enquanto indivíduos.

Devemos todos nós cidadãos termos posições e convicções políticas sejam elas de quais matizes forem. Cabe a ressalva, entretanto, de que não se deva adotar narrativas que apregoem políticas segregadoras, racistas ou ofensivas a este ou aquele grupo político. Ou, ainda, que ataquem as cláusulas pétreas contidas na Constituição Federal.

Façamos como **na Grécia Antiga, berço da democracia**, debatamos os temas inerentes à sociedade, mas com respeito e com conteúdo extinguindo-se a narrativa rasteira, ofensiva e falaciosa que permeia alguns discursos. **Voltemos**, pois, ao bom debate preservando a humanidade que ainda resta em nós.

Durante todas as etapas de aplicação dos módulos, o quadro branco da sala de aula foi utilizado pelo professor para apresentar exemplos com o intuito de esclarecer as dúvidas dos alunos sobre os assuntos abordados.

- **Produção final do artigo de opinião:**

O último momento de desenvolvimento de atividade com a turma foi dedicado à produção final do artigo de opinião. Os textos desta etapa foram exibidos para a comunidade escolar em forma de culminância. Essa etapa teve como objetivo se certificar do processo de evolução na produção de artigo de opinião dos alunos, identificando seus ajustes em relação à produção inicial. Para o estabelecimento de nossas constatações, aplicamos nesta etapa a mesma proposta de produção aplicada na produção inicial.

Tempo estimado: 2 aulas (100 minutos).

Concluída a produção final dos alunos, tratamos das análises por meio da observação minuciosa apenas dos textos dos alunos que participaram da sequência didática em todas as suas etapas, ou seja, de 11 alunos.

Por fim, o uso do dispositivo sequência didática foi desenvolvido em turma de 9º ano do Ensino Fundamental escolhida pelos critérios já justificados nesta pesquisa. As etapas foram desenvolvidas em 04 (quatro) encontros, com duração de 02 (duas) aulas cada, a partir da apresentação do projeto aos alunos e das motivações pedagógicas para o seu desenvolvimento.

3.4 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, detalhamos as ações desenvolvidas para a realização da pesquisa e da análise de dados obtidos. Analisamos o uso de estratégias textuais desenvolvidas pelos alunos participantes do 9º ano que nos serviram de objeto para a apreciação dos resultados após a aplicação da Sequência Didática.

Para isso, consideramos a produção inicial e final de 11 alunos²⁰, das quais a primeira produção nos serviu de base para trabalhar os pontos falhos encontrados quanto ao uso de estratégias²¹ para o estabelecimento da persuasão, tais como uso de sequência discursiva (1),

²⁰ Devido à infrequência do transporte público para trazer os alunos de suas casas à escola, apenas onze alunos realizaram as duas produções textuais.

²¹ A numeração dos 04 (quatro) elementos linguísticos servirá para a identificação dessas marcas linguísticas na apreciação das produções dos alunos participantes.

operadores argumentativos (2), modalização da linguagem (3) e a escolha pela (im)pessoalidade discursiva (4). A última produção, reescrita após a mediação acerca dos elementos linguísticos em questão, nos serviu para a avaliação da aprendizagem adquirida com as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

De tal forma, nosso recorte analítico levou em consideração os referidos elementos linguísticos nos artigos de opinião nas duas versões, segundo as correntes teóricas que fundamentaram esse trabalho de pesquisa. Nesse sentido, nos orientamos na proposta de Bronckart (1999) sobre os procedimentos para a análise de textos. O autor propõe o modelo da arquitetura interna dos textos, que consiste na análise do folhado textual, composto pela infraestrutura global do texto, encarregada pela análise do plano de texto, dos tipos de discurso e da sequência; pelos mecanismos de textualização, que se ocupam da conexão do texto e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, encarregados das modalizações e das vozes presentes no texto. o mesmo teórico ainda postula a necessidade de compreender a situação do contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral quanto em relação à ação de linguagem que dá origem ao texto. Cientes de tais considerações, nossas considerações resultaram de observações comparativas identificadas nos textos, que demonstraram resultados e conclusões acerca da relação do uso (im)pessoalidade para a sustentação da persuasão.

Verificamos, também, que elementos do já-dito, presentes na proposta de produção, aparecem em vários artigos de opinião dos alunos participantes. Nesse ponto, consideramos o discurso bakhtiniano, o qual aponta que todo discurso da vida real “não pode deixar de orientar-se ‘dentro do que já foi dito’, ‘do conhecido’, ‘da opinião geral’, etc’. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso”. (Bakhtin, 2017, p. 51)

Para a realização de nossas análises, digitamos os textos e fizemos um recorte dos trechos em que conseguimos evidenciar as categorias de análise como: contextualização, sequência discursiva, modalização da linguagem e uso da (im)pessoalidade. Quanto às produções integrais, encontram-se digitalizadas nos anexos A e B, com os devidos textos digitalizados, com a manutenção da ortografia original, sem a identificação dos alunos, utilizando AP (aluno-Participante), seguida da versão ordenada da produção (inicial ou final). Esse procedimento foi adotado devido nossa pesquisa sustentar compromisso com os princípios éticos que permeiam a pesquisa acadêmica.

De tal forma, a apresentação temática para a escrita do artigo de opinião encaminhada para a turma foi a seguinte: Após a leitura do texto motivador, desenvolva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: A mobilidade urbana e as dificuldades de acesso à escola pública em Tianguá: um problema sem solução, ou uma falha de gestão pública?.

Os resultados observados na produção inicial foram bastante significativos para o desenvolvimento de nossas análises. Desse modo, iniciamos o registro das observações a partir das produções do AP 01, o qual nos apresentou alguns problemas quanto ao uso dos modalizadores discursivos, fator que envolve o uso da (im)pessoalidade e da tentativa de firmar a persuasão.

4 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA ARGUMENTAÇÃO NOS ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO

Neste capítulo, analisamos as produções dos alunos seguindo os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior. Iniciamos pela seleção de trechos da produção inicial que contêm as categorias que são nosso objeto de estudo. Em seguida, verificamos os mesmos trechos da produção final. Com esse procedimento, identificamos os ajustes feitos pelos alunos sobre as seguintes categorias, as quais serão consideradas em nossa análise:

- sequência discursiva (1);
- operadores argumentativos (2);
- modalização da linguagem (3);
- (im)personalidade discursiva(4).

Na concepção de Rute Rosa (2018), a noção de **padrão discursivo** corresponde à organização dos seguintes elementos: configuração do plano de texto, referente ao conteúdo/seções; os tipos discursivos e as modalidades de articulação. Quanto à noção de padrão discursivo em artigo de opinião, aproveitamos o modelo proposto por Kaufman e Rodriguez (1995) apresentado na seção dedicada à caracterização do gênero de texto artigo de opinião nesta pesquisa. Seguindo esta noção, categorizamos o padrão discursivo nos artigos de opinião produzidos pelos participantes da pesquisa da seguinte forma: contextualização do tema seguido de seus antecedentes; tomada de posição para justificar a tese; postura analítica, com estimativa sobre os fatos e, por último, reafirmação da posição adotada pelo autor, com resgate da tese para justificar seu ponto de vista.

Apresentadas tais considerações, verificamos, ainda, se os devidos ajustes possibilitaram uma maior aproximação da linguagem utilizada em seus textos em relação ao padrão discursivo que se espera encontrar em artigos de opinião. Para as análises dos trechos das produções dos discentes, com a identificação dessas categorias e de seus efeitos nos textos, comentamos de acordo com as teorias.

Iniciamos, agora, as análises comparativas de trechos das produções inicial e final dos alunos-participantes.

4.1 Aluno Participante 01 (AP 01)

4.1.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“Acho (4) que foi uma falha de gestão pública, porque (3) só pensaram em pessoas que têm transporte, mas (3) e as pessoas que não têm?” Então (3) [...] têm que passar por uns ferros altos, que são bem perigosos para crianças e pessoas de idade avançada principalmente.

Esse trecho mostra como o modo o texto foi iniciado. Ao fazer uso da forma verbal “Acho” (4), notamos a presença de uma proposição enunciativa (Adam, 1992) (evidência da opinião do autor) na tentativa de fazer valer seu ponto de vista. O uso da forma apreciativa “Acho” também corresponde a um recurso de modalização lógica do discurso, (Bronckart, 2006), a qual aponta apreciação de valor em relação ao que está sendo dito. Percebemos, assim, que o argumento é conduzido ao campo da subjetividade. Pela forma com que esse recurso foi utilizado no trecho, permeia o campo da linguagem informal e, assim, transmite uma noção de dúvida, conferindo incerteza à informação. Em seguida, o conectivo “mas” (2) revela a criação de uma situação-problema elaborada por meio de um questionamento: “[...] e as pessoas que não têm?” – período que reforça a noção de falta de certeza do trecho. O período seguinte se inicia com o operador argumentativo “Então” (2), passando ao leitor uma noção de conclusão de raciocínio. Nesse período, há uma tentativa de firmar o grau de perigo da travessia dos pedestres ao se utilizar o advérbio modalizador “bem” em “bem perigosos”.

De forma geral, entendemos que houve uma tentativa de concretizar a carga persuasiva com o uso do elemento de subjetividade locutiva “Acho”, pois, geralmente, o uso da pessoalidade em artigo de opinião tende a aumentar a força persuasiva dos argumentos. No entanto, o uso do modalizador quase-asseverativo transmite dúvidas e incertezas, comprometendo o poder de convencimento da informação. No que concerne à disposição das ideias no texto, fica evidente a ausência da contextualização no início do trecho, destoando da proposta de sequência argumentativa de Kaufman e Rodriguez (1995). Nos estudos de Adam (1992), essa estratégia da escrita é definida por situação-problema, que corresponde a contextualização ou inserção da orientação argumentativa. Vejamos o mesmo trecho referente ao texto final:

4.1.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“A obra do viaduto da BR-222 em Tianguá (1) foi uma falha de gestão pública e está dividindo a cidade ao meio. Portanto (2), houve mais pontos negativos do que positivos. [...]

Portanto, é necessário (3) (4) que a obra do viaduto seja revitalizada para o bem da população.”

Na produção final do participante 1, verificamos que o autor optou pela reconstrução do primeiro parágrafo. Agora, temos um posicionamento acerca da opinião do autor com maior objetividade, ao afirmar que a “A obra do viaduto da BR – 222 em Tianguá (1) foi uma falha [...]”. Como nosso objetivo “central” é a análise dos efeitos da pessoalidade e da impessoalidade para o estabelecimento da persuasão, citamos a retirada da forma verbal “Acho”, presente na produção inicial, a qual representa uma proposição enunciativa. Na linguagem de Bronckart *op cit*, esse recurso se enquadra no grupo dos modalizadores

apreciativos, os quais encaminham o argumento para o campo da subjetividade. Em uma análise atenta, verifica-se uma ‘expressão de dúvida’. Por esse motivo, julgamos acertada a escolha do autor. Além disso, o participante em destaque apresentou um parágrafo de conclusão em sua produção final, estrutura ausente na produção inicial. Neste trecho, o autor iniciou da seguinte forma: “*Portanto (2), é necessário (3) que a obra do viaduto seja revitalizada para o bem da população.*” Verificamos o recurso de modalização lógica (reforço à persuasão) “é necessário”, o qual objetiva legitimar a opinião do autor como verdadeira e, por isso, necessária. No tocante à sequência discursiva, o autor tratou de finalizar o texto com uma retomada das ideias apresentadas na introdução, o que nos mostra um ajuste acertado em relação às orientações transmitidas durante a SD.

4.2 Aluno Participante 04 (AP 04)

4.2.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“Em minha opinião (4), esse viaduto deveria (3) ter sido melhor planejado, já que (2) tem apenas uma passarela [...]”

Na produção em análise, o parágrafo inicial do trecho se inicia com o modalizador “*Em minha opinião*” (4), marca de subjetividade locutiva. Para Neves *op cit* (2006), na tentativa de legitimação de espaço pelo locutor para registrar sua opinião, o locutor revela suas dúvidas e incertezas, conduzindo o argumento ao campo da possibilidade. Adiante constatamos o verbo modalizador “*deveria*” (3), que, na terminologia de Bronckart *op cit* (1999), denomina-se modalização pragmática, pois revela julgamento sobre aspectos de responsabilidade de um personagem em relação a suas ações. Em seguida, o operador argumentativo “*já que*” (2) apresenta um sentido de explicação com o objetivo de tentar justificar o argumento. Entendemos que iniciar o texto com um modalizador que conduz o argumento para o campo da possibilidade compromete a tentativa de firmar a persuasão na argumentação, pois evidencia inconsistência no ponto de vista do locutor, com suas dúvidas e incertezas. Ainda assim, o texto se inicia sem a situação-problema (Adam *op cit* (1992), ou contextualização dos fatos, elemento presente na sequência discursiva proposta por Kaufman e Rodriguez *op cit* que poderia auxiliar no estabelecimento da persuasão no trecho.

4.2.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“Sem dúvidas (3), uma das maiores dificuldades é a travessia de moradores de um lado a outro da cidade, precisando adaptar pequenas escadas por cima das grades [...], pois (2) em todo o percurso há apenas uma passarela [...]”

Na análise da reprodução do trecho do participante 04, verificamos algumas alterações em relação à produção inicial. O autor optou pela substituição da expressão em 1ª pessoa “*Em minha opinião*” pelo recurso de modalização lógica “*Sem dúvidas*” (3). O uso de expressões com evidente atitude proposicional em trechos em 1ª pessoa tende a encaminhar a argumentação para a esfera da subjetividade, pois expressam probabilidade. Dessa forma, entendemos que o recurso de modalização deve considerar não apenas a intenção do falante em sustentar um argumento, mas também, o tipo de registro que se pretende fazer (oral,

escrito, coloquial ou formal). Entendemos que o aluno-participante 04 escolhe o modalizador de subjetividade locutiva “*Em minha opinião*” com a tentativa de legitimar sua opinião. Também entendemos que a asseveração acerca de uma dada realidade, ao partir do entendimento do próprio enunciador (subjetividade), não deve suscitar dúvidas, situação verificada pela análise que fizemos do trecho. Por outro lado, na produção final, ao optar por “*Sem dúvidas*”, embora se trate de uma opinião do enunciador, percebemos um sentido de objetividade diante da informação, pois, a partir do ponto de vista do enunciador, apresenta-se uma informação que se tem por certa.

4.3 Aluno Participante 08 (AP 08)

4.3.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“Construir mais duas passarelas nos locais adequados, colocar mais iluminação e sinalização seria (3) o ideal a se fazer para (2) evitar mais acidentes. As autoridades já colocaram postes, falta apenas (2) ligá-los. É o que precisa (3) ser feito com mais urgência [...]”

Nesse trecho, a presença da modalidade asseverativa “*seria*” (3) imprime uma verdade com base na visão que o locutor sustenta. Nos termos de Bronckart *op cit*, reflete uma lógica que se faz necessária. Adiante, encontramos o operador discursivo “*para*” (2), que traduz finalidade. Assim, a construção de passarelas e a iluminação da via são ações utilizadas como argumentos para evitar que mais acidentes ocorram. Em seguida, a presença do advérbio modalizador “*apenas*” (2) transmite o sentido de que falta pouco para se alcançar um dado objetivo: “*apenas ligá-los*”, no caso, a iluminação dos postes. O trecho traz, por fim, o modalizador lógico “*precisa*” que confere ao enunciado a avaliação do locutor sobre algo que precisa ser realizado com base em seu ponto de vista. Os argumentos são apresentados de forma propositiva, transmitindo segurança e objetividade, como reflexo da visão do autor para a consecução dos fatos. O trecho em análise, que corresponde à conclusão do texto, é finalizado com a sustentação dos argumentos por meio de uma nova tese.

4.3.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“O ideal (3) a se fazer seria (3) construir mais duas passarelas nos locais adequados, colocar mais iluminação e sinalização. Mas (2), construir as passarelas é (3) a coisa mais urgente (3) no momento.”

No trecho em destaque, o participante sustentou alguma semelhança em relação à estrutura da produção inicial. Porém, com a adoção de uma postura mais objetiva diante da tentativa de sustentação de opinião. Os modalizadores “*O ideal*” (3) e “*seria*” (3), logo no início, conferem ao texto um tom de verdade, a qual se faz necessária (Bronckart *op cit*), considerando a visão que o locutor sustenta. Com a forma “*seria*” verificamos uma amenização dos traços de subjetividade, uma vez que tal modalizador apresenta traço propositivo. O participante finaliza o texto apresentando um ponto de vista particular, ao apresentar a construção das passarelas como uma ação urgente. Sugerimos que, em vez do uso do conectivo “*Mas*”, com sentido de oposição, o participante deveria optar pela conexão com sentido de conclusão. Portanto, no início do trecho identificamos a apresentação de

argumentos de forma propositiva em “[...] *seria construir mais duas passarelas*[...]” e, em seguida, “[...] *colocar mais iluminação e sinalização* [...]”. O autor finaliza com a apresentação de uma proposta em tom de afirmação: “[...] *construir as passarelas é a coisa mais urgente no momento.*”. Portanto, observamos que no final, o participante complementa o raciocínio estabelecido no primeiro parágrafo, ao mostrar a urgência da construção das passarelas como resposta ao prejuízo dos pedestres ao atravessarem a via.

4.4 Aluno Participante 12 (AP 12)

4.4.1 Trecho da produção inicial e final do *artigo de opinião*

“Obviamente (3), necessitamos (4) de uma maior segurança para atravessarmos a BR, a passarela, é uma das maneiras de atravessar privando-se de algum acidente de trânsito.”

Como a primeira e a última produção do AP 12 estão idênticas, ilustramos um trecho que representa as duas produções. O participante 12 inicia seu texto (primeiro parágrafo) sem apresentar uma contextualização, conduzindo, assim, o leitor à ciência dos fatos de maneira prematura. Como recurso argumentativo inicial, o modalizador epistêmico “*Obviamente*” (3) supõe uma avaliação do locutor em tom de necessidade na tentativa de firmar a veracidade da informação. Em seguida, ocorre a implicação do locutor por meio da forma verbal “*necessitamos*” (4) ao incluir-se no grupo de pessoas que vivenciam as consequências de uma dada situação. Esse recurso transmite uma carga persuasiva mais consistente aos argumentos. Para Perelman *op cit* (2005), “[...] os enunciados em primeira pessoa destacam o sentimento de presença, ao qual o autor atribui grande relevância nos contextos argumentativos, considerando-os fatores essenciais à argumentação [...]”. falta ao trecho a situação-problema, componente próprio ao gênero de texto artigo de opinião proposto por Adam (2011) em sua sequência discursiva.

4.5 Aluno-Participante 14 (AP 14)

4.5.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“O novo viaduto em Tianguá (1), é um perigo para população (3), uma “escadinha” fica na parte de baixo da pista apresentando vários perigos e pode (3)causar até um grave acidente.”

Analisamos o texto do participante 14 e logo constatamos, em seu parágrafo inicial, a ausência de uma contextualização para coroar a sequência argumentativa proposta por Adam (2011). Salientamos que o uso desse componente auxilia o leitor em um melhor entendimento do que está sendo informado, além de servir de suporte para os argumentos seguintes. De forma breve, o autor sustenta o perigo que o novo viaduto de Tianguá representa. A apresentação de tal informação, embora breve, se deu de forma objetiva, pois sustenta sua opinião por meio da afirmação “é um perigo...”..... Em seguida, ocorre um desvio em relação ao nível de linguagem do texto ao se fazer uso do diminutivo “escadinha”, fator que, de um modo ou de outro, suprime uma parcela da força persuasiva do argumento. Mais adiante, o modalizador epistêmico “*pode*” (3), expressa uma avaliação do sujeito em tom de possibilidade, agregando um menor poder persuasivo ao argumento.

4.5.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“Sem dúvidas (3) que o viaduto da cidade de Tianguá apresenta vários defeitos para a sociedade, devido a uma “muralha” que divide o centro da cidade e os bairros vizinhos. Mesmo com (2) os pontos positivos, a reclamação é geral.” (3)

A reprodução do participante 14, no texto final, mostra a opção do participante em alterar toda a estrutura do trecho em análise, correspondente ao primeiro parágrafo do texto. Percebemos adaptações coerentes com as noções ensinadas aos alunos durante a SD. Se na produção inicial identificamos apenas o uso do modalizador “*pode*” com sentido de possibilidade, na produção final, o uso inicial da forma asseverativa “*Sem dúvidas*” (3) demonstra um envolvimento do locutor com o conteúdo apresentado ao leitor. O locutor se vale da análise da realidade para sustentar sua opinião. Por fim, o autor apresenta a opinião popular com “a reclamação é geral” como um recurso para a sustentação de sua opinião. Até então, percebemos que os textos, mesmo em 1ª pessoa, quando desenvolvidos com modalizadores e linguagem apropriados à modalidade escrita, respeitando as exigências de um dado gênero de texto, tendem a apresentar uma força persuasiva evidente, pelo fato de contar com o envolvimento do locutor no relato de suas experiências e observações particulares de uma dada realidade. De forma contrária, nas palavras de Neves (2006) *op cit*, se o uso da 1ª pessoa trazer sentido de possibilidade ou dúvida, o autor situa assim, seu argumento no campo da incerteza. Salientamos, ainda, que os verbos no tempo presente conferem ao texto um teor de verdade, como verificamos nos trechos “...*que o viaduto da cidade de Tianguá apresenta vários defeitos...*” (3) e “...*muralha que divide o centro da cidade...*”, substantivos usados pela autor para enfatizar.

4.6 Aluno-Participante 15 (AP 15)

4.6.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“Apesar (2) de existir a passarela para os pedestres não é muito utilizada. Provavelmente (3) por conta da sua localização. Esse problema foi causado devido a falta de planejamento urbano.
[...]

Para melhor locomoção dos pedestres, poderia (3) ser feita novas passarelas em pontos estratégicos perto do viaduto, assim (2), ajudando a passagem dos moradores na via e diminuindo o risco de acidentes.”

Na produção do AP 15, destacamos o operador argumentativo “*Apesar de*” (2), o qual indica uma restrição, abordado por Koch e Elias (2017). Nesse sentido, o locutor indica que embora a passarela exista, não é muito utilizada. Na tentativa de justificar seu ponto de vista, o autor faz uso do modalizador epistêmico “*Provavelmente*” (3), o qual atua como predador de possibilidade. Ao fazer uso de tal recurso, o locutor se distancia do que é enunciado, de tal forma, compromete-se o poder de persuasão do período. No final do mesmo parágrafo, o autor utiliza uma afirmação, justificando a existência do problema devido à falta de planejamento. Em seguida, analisamos o parágrafo de conclusão por conter o modalizador de validade “*poderia*” (3), apoiado pelo sentido do que se julga certo ou necessário. A sugestão de ação a ser desenvolvida ocorre por meio de uma proposição do locutor como alternativa

para a viabilização da passagem de moradores pela via e, conseqüentemente, a diminuição do risco de acidentes. O argumento nesse trecho final foi apresentado com o uso de uma nova tese, em forma de solução-avaliação.

4.6.2 Produção final do *artigo de opinião*

“Apesar (2)de existir passarela para os pedestres não é muito utilizada, provavelmente por conta da sua localização. Certamente (3) esse problema foi causado devido a falta de planejamento urbano.

[...]

Por fim para que o viaduto não continue separando a cidade, o Poder Público precisa (3) considerar a integração social por meio do deslocamento prático e inteligente de pedestres e veículos, dessa forma as reclamações diminuiriam.” (3)

Ao analisarmos a produção final do participante 15, verificamos adaptações pertinentes referentes ao conteúdo da SD. O participante sustentou o uso inicial do operador argumentativo “*Apesar de*”, o qual, como vimos em Koch e Elias *op cit*, transmite uma noção de restrição ao enunciado. Em seguida, ainda mantendo a estrutura da produção inicial, o autor continua com o uso do modalizador “*provavelmente*”, como vimos, predicador de possibilidade. Esse uso revela um locutor distante do conteúdo enunciado, mas, como observamos na análise do trecho anterior, AP 15 traz um ensaio do seu ponto de vista com a oração “*Esse problema foi causado devido a falta de planejamento urbano*”, que vem acompanhada no trecho da produção final pelo modalizador “*Certamente*”, de valor asseverativo. Tal recurso transmite ao leitor uma noção de veracidade em relação ao que está sendo dito. Adiante, a presença da forma verbal modalizada “*precisa*” (3), em “*precisa considerar*”, mostra ao leitor uma necessidade da realização de uma dada iniciativa por parte do Poder Público. Por fim, a forma verbal “*diminuiriam*” (3), no futuro do pretérito, evidencia uma postura propositiva do locutor. O trecho em análise foi apresentado com um discurso impessoal, portanto, em 3ª pessoa, com um locutor aparentemente distante do conteúdo enunciado, o que revela uma menor implicação de autoria.

4.7 Aluno-Participante 16 (AP 16)

4.7.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“A infraestrutura de Tianguá é precária, viadutos cortando um lado da cidade. Para resolver isso deveriam (3) pensar no cidadão, pois esse viaduto tem apenas uma passagem para o outro lado por uma passarela que fica praticamente (3) no final da cidade e dificulta para idosos, grávidas e crianças. Na minha opinião (4) para resolver isso precisavam (3) de mais passarelas em lugares bem localizados ou uma pequena passagem pela barra de segurança.”

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, comentamos que, pela análise desse trecho da produção inicial do participante 16, constatamos falhas na estruturação dos parágrafos, uma vez que o texto apresenta apenas um único recuo (branco paragrafal), além de falhas na pontuação. A primeira observação, de alguma forma, compromete a noção de sequência textual proposta por Adam *op cit*, porque a segunda em nada interfere para nossa análise

acerca do uso dos modalizadores discursivos. O autor inicia o texto dispensando a contextualização, elemento, geralmente, inicial, que situa o leitor na discussão em questão e possibilita vincular informações para firmar um dado ponto de vista.

Na continuidade da análise, constatamos o uso do modalizador “*deveriam*” (3), recurso que expressa um sentido de necessidade epistêmica. Ao expor brevemente a situação abordada, o locutor apresenta como traço propositivo a necessidade de se considerar o cidadão no que concerne ao acesso ao viaduto. Em seguida, o modalizador “*praticamente*” (3) revela uma avaliação do sujeito sobre o que este considera verdadeiro. Adiante, o modalizador “*Na minha opinião*” (4), de acordo com Neves *op cit* (2006), marca a presença do locutor, no entanto, reflete sua incerteza diante do ponto de vista apresentado, pois revela a postura subjetiva, portanto, interpretativa do locutor. Porém, verificamos que, na afirmação seguinte, o autor apresenta uma afirmação que traz mais veracidade ao argumento anterior. Tal situação é possível no artigo de opinião devido sua estrutura flexível. No final do trecho em análise, o modalizador epistêmico “*precisavam*” (3), o qual revela uma noção de necessidade de acordo com a visão do locutor.

4.7.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“A infraestrutura de Tianguá, de fato (3), não é das melhores, pois o viaduto sem passagem para pedestres, grávidas e crianças apresenta uma certa dificuldade. No entanto (2), para os motoristas está muito bom. [...]”

O trecho em análise do participante 16 corresponde ao primeiro parágrafo de sua produção final. O participante fez ajustes em sua estrutura, se comparada à produção inicial, pois o aspecto estrutural, alicerçado por ajustes no uso da linguagem, nos mostrou que o participante em questão obteve um progresso significativo com as orientações da SD. Houve melhora na acentuação e na pontuação. No trecho em análise, encontramos o uso dos modalizadores lógicos, na nomenclatura de Bronckart *op cit*, em “*de fato*” (3), o qual transmite uma noção de certeza aos argumentos. Percebemos, logo no início, a tentativa do participante em estabelecer seu ponto de vista de forma persuasiva, uma vez que o modalizador “*de fato*” (3) confere ao argumento um teor de objetividade. Se na produção inicial identificamos o modalizador “*Na minha opinião*” (4), enquanto, na produção final temos “*de fato*” (3), logo percebemos que aquele parte de uma visão subjetiva do locutor, conduzindo o enunciado ao campo da possibilidade; enquanto este sustenta a afirmação que se faz com uma carga persuasiva mais evidente. Segundo Franceschini (2004, p. 146), salientamos que o gênero de texto artigo de opinião aceita um posicionamento do locutor em 1ª pessoa, desde que o uso desse recurso seja compatível com a modalidade formal da linguagem. Pelo nosso entendimento, a opção do locutor em situar-se no texto pela expressão “*Na minha opinião*” (4) revela, além de dúvida no que se afirma, o uso da linguagem incompatível com a modalidade escrita, por ser esta uma expressão muito utilizada na modalidade informal da linguagem oral.

4.8 Aluno-Participante 19 (AP 19)

4.8.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“A escola é um lugar muito importante (3) para as crianças e os adolescentes, por isso o acesso a escola tem que ser (3) fácil pois a escola é um lugar de ensino a disciplinas e assuntos importantes.”

A produção inicial do participante 19 mostra uma abordagem genérica sobre o tema, o qual trata da construção do viaduto em Tianguá. No entanto, o autor tangencia o tema, assim, trata apenas de uma das questões associadas à construção do viaduto, a mobilidade urbana no setor. Ao apresentar seus argumentos, o autor afirma com a modalização lógica “é [...] importante” (3), que “A escola é um lugar muito importante”. Segundo o autor, por esse motivo, “o acesso à escola tem que ser fácil”, fazendo uso, mais uma vez, da modalização lógica “deve ser” (3), revelando, assim, seu ponto de vista sobre a questão. Ao tangenciar o tema, o autor deixa escapar muito da força persuasiva de seus argumentos, embora faça uso de uma modalização deôntica como “tem que”. Identificamos, ainda, falhas no uso da pontuação e do acento grave.

4.8.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

O acesso à escola

“Em Tianguá, foram criados (4) dois viadutos que representam uma muralha (1), devido à (3) dificuldade de acesso na via. Diante disso (2), a população improvisa com escadas para cruzar a via, o que ajudou muito na passagem.

[...] Deveriam (3) disponibilizar um lugar para as pessoas passarem, assim, ficaria (3) mais fácil, pois haveria valorização de tempo.”

Ao analisarmos a produção final do participante 19, verificamos uma melhora substancial em relação a sua produção inicial no que concerne à estrutura. O texto foi reescrito quase que completamente. O participante em análise, nesta última produção, inicia sua produção com o uso de um título, o qual, em nossa análise, está vinculado ao tema. No primeiro parágrafo, o autor utilizou verbos no tempo presente, assim, demonstrando uma atualização da linguagem do texto. Percebemos que o autor não se implicou na argumentação de forma evidente, apenas aponta os argumentos sobre o que, segundo o próprio autor, corresponde à verdade.

Em seguida, no início do segundo parágrafo, verificamos o uso de verbos no futuro do pretérito “*Deveriam*” e “*ficaria*”, os quais foram aplicados de forma propositiva. Nessas marcas, identificamos exemplos sutis de pessoalidade, uma vez que uma proposição significa, de alguma forma, a opinião do autor. Entendemos que a forma verbal “*Deveriam*” sugere a realização de uma ação por um sujeito indeterminado. No entanto, ao considerarmos o contexto de aplicação do argumento, verificamos que o autor considera a prefeitura como agente para realização de tal ação. Ao compararmos as produções inicial e final do participante, verificamos que esta última revela um poder de persuasão mais evidente, uma vez que o nível de linguagem passou por um ajuste de padronização.

4.9 Aluno-Participante 20 (AP 20)

4.9.1 Produção inicial do *artigo de opinião*

“Realmente (3) depois da construção do viaduto a segurança ficou mais arriscada tanto quanto para os pedestres como pros motoristas [...]

É provável (3) que acabe ocorrendo um acidente muito grave, é necessário (3) prestar bastante atenção no caminho [...].”

O trecho em análise do participante 20 se inicia com o uso do modalizador de sentido lógico (Bronckart *op cit*), “*Realmente*” (3), com subclassificação ‘asseverativa’, na terminologia de Castilho e Castilho (1993). O uso desse recurso mostra que o locutor considera verdadeira a interpretação que tece da situação. Em seguida, deixa transparecer dúvida, ao fazer uso do modalizador “*É provável*” (3) para estabelecer uma avaliação sobre a situação em discussão. No mesmo período, aplica o modalizador “*é necessário*” (3), o qual transmite o seu entendimento (locutor) sobre a necessidade de algo que se entende como certo, portanto, necessário. O texto em questão dispensou a contextualização, assim, de forma prematura, introduziu o leitor com a apresentação de um ponto de vista, sem situá-lo em um contexto. Por fim, como vimos, ocorre uma tentativa com modalizadores ora expressando possibilidade ou dúvida, ora justificando a necessidade de uma ação. Assim, julgamos que a estratégia mostrou-se desorganizada para a sustentação da persuasão.

4.9.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“Com a construção do viaduto de Tianguá localizado na BR (1), formando um projeto perigoso, melhorou para alguns motoristas, e ruim para alguns pedestres, com a construção do viaduto acabou fazendo uma muralha, dividindo a cidade e tornando o trajeto até o centro mais longo para os motoristas.

[...]

Devemos (4) reclamar (3) e debater sobre termos uma segurança melhor na travessia da pista, sobre a sinalização e construção da muralha, por que (2) se não falarmos nada, quem vai falar?”

Observamos que o participante 20 optou por refazer todo o seu texto, assim, alterando sua argumentação. Identificamos a tentativa do autor em aplicar a contextualização do tema logo no início do trecho em análise e, com isso, tratou de apresentar seu ponto de vista sobre o assunto. O referido trecho não traz sinais de modalização. Verificamos que o autor apresenta uma opinião, porém, sem seu envolvimento direto para a sustentação do argumento. Não fica claro, assim, em que o autor se baseou para validar sua opinião, pois ao se implicar na argumentação, as ideias tendem a ganhar aceitação.

Na parte final do trecho em análise, a qual corresponde à conclusão do texto, verificamos o envolvimento do autor com o argumento apresentado, com “*Devemos* (4) *reclamar*” (3). De tal forma, o autor se posiciona em 1ª pessoa, ao passo que, com este recurso, envolve o leitor, pois o uso do verbo ‘*dever*’ (3), pluralizado na 1ª pessoa do plural, mostra que autor e leitor fazem parte de um mesmo grupo, no caso em questão, dos cidadãos que vivenciam uma dada situação. No entendimento de Perelman (2005) *op cit*, os enunciados em 1ª pessoa são relevantes nos contextos argumentativos, pois reforçam o sentimento de presença atribuído pelo autor.

Com relação à sequência discursiva, a conclusão foi desenvolvida por meio de um resgate da introdução, pois em ambos os parágrafos, o autor define o viaduto de Tianguá por ‘muralha’, revelando seu posicionamento contrário a tal iniciativa. Embora o autor tenha revelado seu posicionamento em 1ª pessoa na conclusão, entendemos que a argumentação, em

si, deixou a desejar. Assim, encerrou o texto de forma pouco persuasiva, com a utilização de verbos no tempo passado, como em “*melhorou*” e “*acabou*”. Nos trechos em análise, desconsideramos as falhas por não implicarem em nossa análise.

4.10 Aluno-Participante 21 (AP 21)

4.10.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“É necessário (3) a construção de novas passarelas em pontos estratégicos para melhorar realmente (3) a locomoção da população, aumentar a segurança e a fluidez do trânsito e considerar realmente (3) como uma obra finalizada.”

Na análise do texto do participante 21, no último parágrafo, identificamos o recurso de modalização “*É necessário*” (3), pois, de acordo com a avaliação do locutor, a construção de novas passarelas se faz necessário. O uso desse modalizador demonstra uma falha de concordância verbal, o que não interfere em nossa análise. Assim, o uso desse mecanismo de modalização é uma demonstração da tentativa do locutor em firmar como necessária a construção de passarelas para a fluidez do trânsito no local. Entendemos que a escolha pelo modalizador asseverativo “*É necessário*” representa um esforço do autor em se aproximar da persuasão. Adiante, ocorre a repetição do modalizador “*realmente*” (3), o qual, no contexto, apresenta o sentido de “significativamente” (3) ou “de forma considerável”. O uso desse recurso constitui uma escolha do locutor para dar ênfase aos efeitos da ação sugerida como alternativa para a resolução da problemática. Quanto à consideração da sequência discursiva pertinente ao artigo de opinião, a conclusão foi desenvolvida com a apresentação de nova tese.

4.10.2 Trecho da produção final do *artigo de opinião*

“É impossível (3) ignorar as consequências negativas da obra do viaduto, a série de acidentes registrados é um sinal (3) de que a obra apresenta falhas.

É necessário (3) a construção de novas passarelas em pontos estratégicos para melhorar realmente (3) a locomoção da população, aumentar a segurança e a fluidez de trânsito e considerar realmente (3) como uma obra concluída.”

O participante 21, em sua produção final, reproduziu toda a estrutura da produção inicial. O diferencial se deu pelo acréscimo de um parágrafo de desenvolvimento. Julgamos pertinente tal abordagem por integrar as orientações ensinadas na SD, a qual contempla os conhecimentos sobre a sequência discursiva de Adam *op cit*. Entendemos, pelos estudos que desenvolvemos, que esta parte do artigo de opinião é destinada a uma avaliação por parte do autor acerca da questão abordada. Assim, apresenta-se uma observação pessoal sobre aspectos positivos ou negativos. Pelo conteúdo apresentado, percebemos que o autor correspondeu às expectativas em relação a tal orientação. Na tentativa de legitimar seu posicionamento, o autor inicia o trecho com o uso do recurso de modalização lógica “*É impossível*” (3), com valor adverbial, o qual transmite em tom de suma verdade a opinião do autor. Porém, entendemos que se trata de uma opinião, portanto, própria do locutor, acerca da situação.

Conforme Cereja e Magalhães (2004, p. 138), o artigo de opinião, quando desenvolvido de forma impessoal, dispensa a voz do autor e toda a possibilidade de envolvimento do leitor com a apresentação das experiências vivenciadas pelo autor,

alicerçadas pelos argumentos, para estabelecer a persuasão. O uso de “*é um sinal*” para justificar que “[...] *a série de acidentes registrados*” (3) serve como justificativa para as falhas verificadas (opinião do participante). Na conclusão, o participante inicia o parágrafo com o modalizador “*É necessário*” (3), pois, no entendimento do autor, para que haja uma melhora acerca da questão, a construção de passarelas é uma alternativa viável. Na concepção de Bronckart (2007), o recurso de modalização lógica, “*É necessário*” (3), a exemplo do que foi usado pelo participante, se sustenta em conhecimentos que definem o mundo objetivo e expressam valor de verdade. Em seguida, o uso de “*realmente*” (3) apresenta o sentido de “*significativamente*” (3), com o intuito de sugerir não apenas que a situação melhora, mas que seja de maneira significativa. Entendemos que o participante fez uso de modalizadores asseverativos, apresentando os argumentos de forma afirmativa, com tendência à impessoalidade, embora com forte teor persuasivo. Tal escolha, com aparente ausência de pessoalidade, se distancia dos modelos desenvolvidos por escritores profissionais que pesquisamos, os quais, quase sempre, optaram pela pessoalidade explícita.

4.11. Aluno-Participante 22 (AP 22)

4.11.1 Trecho da produção inicial do *artigo de opinião*

“Observando o cenário, e escutando reclamações sobre a tal “muralha” da cidade de Tianguá, venho a acreditar (3) (4) que essa reforma tenha sido (2) (3) uma GRANDE falha da gestão pública, “É um desrespeito (3) com a população, principalmente (3) com os idosos.”

Na análise do trecho inicial do AP 22, constatamos uma breve contextualização, desenvolvida com o intuito de situar o leitor do assunto abordado. No primeiro período, há o uso de aspas no termo “muralha”, para dar ênfase a uma visão negativa em relação ao viaduto construído em Tianguá. No entendimento de Adam *op cit* (2011), períodos são “[...] unidades que entram na composição de partes de um plano de texto.” Assim, o primeiro período do trecho em análise integra um plano de texto ou sequência discursiva.

Em seguida, ocorre a implicação do locutor ao se situar na informação. O uso da forma verbal “*venho a acreditar*” (3) (4) é um recurso de modalização equivalente a “*passei a acreditar*” ou “*acredito*”, o qual revela o ponto de vista assumido pelo locutor. Tal recurso evidencia uma conduta enunciativa, responsável por atribuir carga persuasiva, uma vez que o locutor conquista espaço para validar o que se apresenta como argumento (Neves *op cit* 2006). No entanto, ao dar continuidade à informação, o locutor utiliza o modalizador “*tenha sido*” (2) (3), o qual transmite uma noção de possibilidade, resultado de uma análise subjetiva. Adiante o termo GRANDE foi utilizado em letras garrafais com o intuito de dar ênfase a uma possível falha de gestão pública, nas palavras do autor. Esse uso, em nosso entendimento, passa a noção de que a falha, além de ter sido evidente, trouxe sérios problemas ao trânsito local.

Na última parte do trecho em análise, o locutor faz uso da fala de uma moradora “*É um desrespeito com a população (3), ‘principalmente’ com os idosos.*”, para tentar firmar a carga persuasiva de seu próprio ponto de vista. A fala da moradora foi apresentada, inicialmente, de forma objetiva. Nessa passagem, identificamos a presença do modalizador “*principalmente*” (3), para destacar que a situação representa um desrespeito que afeta de forma mais evidente a classe de idosos. De forma geral, o processo de argumentação inicial do trecho em análise é o justificativo (Adam 2011).

4.11.2 Trecho da produção final do artigo de opinião

“Observando o cenário, e escutando reclamações sobre a tal “muralha” da cidade de Tianguá, venho a acreditar (3) (4) que essa reforma tenha sido (2) (3), uma grande falha da gestão pública.

[...]

Certamente (3) a construção do viaduto foi uma decisão precipitada, e antes de acontecer deveriam (3) ter pensado mais.”

O participante 22 inicia o texto de forma implicada, em 1ª pessoa “*venho a acreditar*” (3) (4), aproveitando, assim, sua experiência como indivíduo que vivencia os fatos. O sujeito-enunciador indica que seu posicionamento se baseia em suas observações sobre a situação e também na opinião social. Até aqui, tal estratégia está condizente com o modelo para elaboração de artigo de opinião, com apresentação de opinião sustentada por evidências. No entanto, em seguida, o uso da modalização “*tenha sido*” (2) (3) apresenta sentido de ‘dúvida’ ou ‘possibilidade’, suprimindo a força persuasiva da argumentação. Dessa forma, entendemos que o uso da pessoalidade é uma estratégia utilizada com frequência na produção de artigos de opinião, porém, tal recurso deve ser associado ao uso adequado da linguagem nos padrões da escrita, fator que envolve, também, o uso eficiente dos recursos de modalização. O parágrafo de conclusão foi iniciado pelo advérbio “*Certamente*” (3) como recurso de modalização, conforme as orientações de Bronckart *op cit*. O autor se posiciona de forma enfática ao apontar a “*construção do viaduto*” (3) como “*uma decisão precipitada*” (3). O locutor encerra seu texto com uma postura propositiva evidenciada pela forma verbal modal “*deveriam*” (3), destacando, assim, sua opinião sobre o que deveria ter sido feito em relação à construção do viaduto.

Com base nos trechos evidenciados, observamos que, com relação aos nossos objetivos, 1. Analisar a relação entre o nível de linguagem e a persuasão, dentre todos os Alunos-Participantes, os alunos AP-01, AP-04 e AP-16, embora tenham apresentado problemas evidentes na produção inicial, fizeram os ajustes necessários na produção final, mostrando, assim, compreensão sobre tais fundamentos vistos na SD.

Sobre o objetivo específico 2: Verificar os argumentos dos alunos com maior implicação e sua relação com a persuasão, na produção inicial, os participantes AP-16, AP-19, AP-20 e AP-28 mostraram textos com implicação de autoria bem definida. Nesse momento, a maioria dos participantes não havia conseguido desenvolver tal competência de forma satisfatória. No entanto, com a aplicação e análise da produção final, somaram-se a estes os participantes AP-01, AP-04, AP-14, AP-15 e AP-21.

Quanto ao objetivo específico 3, os textos dos participantes AP-01, AP-04, AP-14, AP-15, AP-16 e AP-21 apresentaram na produção inicial trechos com argumentação inconsistente, carecendo de ajustes. Os textos desses participantes passaram por ajustes, demonstrando uma melhoria evidente na produção final. Acreditamos que os dados

mostraram, então, que dos 11 (onze) Alunos-Participantes, pelo menos 8 (oito) participantes demonstraram que nossos objetivos foram contemplados.

Para fins de ilustração dos resultados, buscamos fazer dois quadros com a síntese das análises das produções inicial e final, respectivamente, indicando o autor do trecho, os elementos linguísticos que destacam as marcas da (im)persoalidade versus persuasão.

Vejamos o primeiro quadro referente à da produção inicial:

Quadro 23 - Síntese das análises da produção inicial

Autor do trecho	Elementos linguístico-discursivos	(im)persoalidade versus persuasão
AP-01	Acho	Persoalidade, com atitude proposicional - pouca força persuasiva
AP-04	Em minha opinião	Persoalidade com atitude proposicional - pouca força persuasiva
AP-08	seria	Persoalidade, com modalização deôntica - maior força persuasiva.
AP-12	Obviamente	Persoalidade, com asseveração com maior força persuasiva
AP-14	Pode	Impersoalidade, com modalizador epistêmico - força persuasiva média
AP-15	Provavelmente	Persoalidade, com modalizador quase-asseverativo - pouca força persuasiva.
AP-16	Na minha opinião	Persoalidade, com atitude proposicional - pouca força persuasiva
AP-19	é um lugar importante	Impersoalidade, com modalização deôntica asseverativa - maior força persuasiva.
AP-20	Realmente	Persoalidade, com modalizador asseverativo - maior força persuasiva.
AP-21	É necessário	Impersoalidade, com modalidade alética - maior força persuasiva.
AP-22	venho a acreditar	Persoalidade, com atitude proposicional - pouca força persuasiva.

Fonte : Elaborado pelo autor (2025)

Observemos o segundo quadro referente à produção final:

Quadro 24 - Síntese das análises da produção final

Autor do trecho	Elementos linguístico-discursivos	(im)ressoalidade versus persuasão
AP-01	é necessário	Pessoalidade, com modalização alética – maior força persuasiva.
AP-04	Sem dúvidas	Pessoalidade, com modalização asseverativa – maior força persuasiva.
AP-08	Seria	Pessoalidade, com atitude propositiva – maior força persuasiva.
AP-12	Pode	Pessoalidade, com avaliação do sujeito – pouca força persuasiva.
AP-14	Sem dúvidas	Pessoalidade, com modalização asseverativa – maior força persuasiva.
AP-15	Provavelmente	Pessoalidade, com modalizador que predica possibilidade – pouca força persuasiva.
AP-16	De fato	Pessoalidade, com modalização asseverativa – maior força persuasiva.
AP-19	Deveriam	Pessoalidade, com modalização deôntica – maior força persuasiva.
AP-20	Devemos	Pessoalidade, com modalização deôntica – maior força persuasiva.
AP-21	É necessário	Pessoalidade, com modalização alética – maior força persuasiva.
AP-22	Certamente	Pessoalidade, com modalização asseverativa – força persuasiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Diante dessa síntese, tecemos as considerações do nosso trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras possibilita vivenciar a sala de aula como um ambiente de pesquisa para os vários desafios de aprendizagem vivenciados no contexto escolar. A estrutura do programa contempla o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica a partir de um problema identificado nas aulas de Linguagens a fim de encontrar alternativas pedagógicas viáveis para reduzir ou resolver pontos críticos no ensino de língua materna, como a Sequência didática utilizada neste trabalho.

De maneira geral, desde o início de nossa pesquisa, a pergunta que nos inquietava era a seguinte: quais os efeitos do uso da pessoalidade e da impessoalidade na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Para isso, precisamos compreender de que maneira esses alunos utilizam o recurso da (im)pessoalidade em artigos de opinião.

Em momentos anteriores, no ambiente escolar, havíamos identificado o uso quase que generalizante de recursos linguísticos próprios da modalidade informal oral nas produções escritas dos alunos, situação que compromete o teor persuasivo do texto. Desde então, passamos a considerar uma série de fatores que possivelmente levavam os discentes a fazerem uso de tais recursos, como a falta de conhecimento sobre os gêneros de texto e o pouco domínio sobre as modalidades escritas da linguagem.

Entendemos que para a produção de um artigo de opinião o autor deve adotar uma postura responsiva em relação ao conteúdo que leu, revelando a capacidade de elaborar raciocínios com características de cidadania por meio de uma linguagem argumentativa. Com o intuito de aprimorar o teor persuasivo dos textos, muitos alunos fizeram uso do dialogismo ao reproduzirem em seus textos o termo “muralla”, presente na proposta de produção e, muito possivelmente, no contexto de produção local deles. Acreditamos ser este um recurso válido nas produções de artigos de opinião, pois como vimos em Bakhtin *op cit*, “a orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso.”. Tal termo foi utilizado para evidenciar a postura argumentativa dos discentes quanto à dificuldade enfrentada por alunos e pedestres ao tentarem atravessar a via para terem acesso à escola. Em outras situações, para tentar validar seus argumentos, alguns alunos fizeram cópias de trechos do texto-fonte, como apontam as produções dos participantes (AP-04, AP-14, AP-16 E AP-23). Entendemos que em tais casos os discentes encontraram similaridade entre o conteúdo do texto-fonte e aquilo que pretendiam expressar em seu artigo. Para Amossy (2011, p.131), baseada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (1997), os discursos são sempre uma resposta à palavra do outro, “uma relação ao dito anterior que se confirma ou que se rejeita.”

De tal forma, verificamos que o campo léxico-semântico, além de marcar o conteúdo “informativo” pela veiculação de um termo, revela, também, tensões a que ele está submetido como enunciado concreto. Nas produções dos alunos, verificamos as vozes de sujeitos marcados social e historicamente na mobilização de diferentes discursos para elaborar seu artigo de opinião. No entanto, ao identificarmos falta de consistência em seus posicionamentos argumentativos, procuramos entender como os alunos fazem uso dos recursos de (im)pessoalidade para tentar legitimar o teor persuasivo na produção de artigo de opinião, orientando-lhes sobre o significado e sentido dos modalizadores da linguagem e lhes transmitindo noções sobre a finalidade de cada parte do texto, esclarecendo as estratégias que utilizaram para organizar as suas produções.

Desenvolvemos tais procedimentos cientes de que para a produção de um artigo de opinião há que se aplicar uma série de operações linguístico-discursivas com o intuito de esclarecer o ponto de vista que se defende. Os textos escritos pelos discentes revelaram sujeitos situados em relação ao fato abordado, em maior ou em menor grau, permeados por discursos alheios, os quais manifestaram vozes que evidenciaram acordo ou desacordo acerca da questão em discussão.

O desenvolvimento de uma proposta didática favoreceu a interação entre os integrantes da turma e a compreensão das informações do texto-fonte. Os participantes tiveram acesso a vários modelos de artigo extraídos do jornal digital “Folha de São Paulo” para um melhor entendimento sobre as etapas de um artigo de opinião. Nossos esclarecimentos e a linguagem direta e acessível dos textos possibilitaram o aprimoramento de informações e a percepção sobre a necessidade de ajustes de seus textos, pois, logo no início de nossas análises, percebemos uma estrutura bem mais semelhante à redação do Enem do que de um artigo de opinião.

As produções mais bem elaboradas apresentaram um discurso marcado pela impessoalidade, como se verifica nas produções dos participantes (AP-14, AP-15E AP-21) e uma sequência discursiva própria da dissertação, com argumentação de causa e consequência, ou mesmo exemplificativa, e uma conclusão com ações de intervenção.

Tratamos, assim, de intensificar esclarecimentos sobre as características do artigo de opinião, principalmente, sobre as implicações da escolha do locutor em adotar uma postura de aproximação frente ao que se afirma, com texto em 1ª pessoa, ou de forma oposta, distanciando-se do compromisso do que se afirma, com a impessoalidade. Após compreenderem nossas orientações sobre essa questão, os referidos participantes fizeram os ajustes que esperávamos.

Em todas as produções analisadas, os participantes utilizaram o nível argumentativo justificativo, Adam *op cit*, pondo em prática, por vezes, a estratégia de sustentação e uso de dados. Quanto às estratégias de apresentação de argumentos, constatamos que as produções trouxeram argumentos que evidenciaram a concordância com as informações do texto-fonte de forma justificativa.

Na produção do participante (AP-01, AP-04 e AP-16) ficou evidente a tentativa do discente de firmar seu argumento de forma asseverativa. No entanto, o uso de modalizadores próprios da oralidade, como “eu acho”, “na minha opinião” e “eu acredito” transmitem uma noção de possibilidade, próxima ao sentido de dúvida, o que se verifica também na produção do (AP-20), comprometendo a credibilidade dos argumentos. Nesses trechos, os discentes usaram um tom acusatório, questionador, ou mesmo, justificativo pela vontade do que o locutor gostaria que ocorresse.

Em alguns artigos, a argumentação dos participantes mostrou-se limitada, pois os erros ortográficos e gramaticais enfraqueceram a argumentação. No entendimento de Fiorin (2009, p. 219), “o uso de um certo padrão de linguagem concorre para aumentar ou diminuir o poder de persuasão daquele que fala.” Em suma, ao retomarmos a pergunta que abre esta seção, podemos afirmar que os alunos procuraram firmar a marca de autoria que singulariza o gênero de texto artigo de opinião, agregando elementos da coletânea e seus conhecimentos acerca do tema em discussão. Nas produções dos participantes (AP-01, AP-04, AP-14, AP-15, AP-19, AP-20 e AP-21), o progresso na produção escrita é evidente, pois ajustaram o uso dos modalizadores às exigências dos padrões da escrita. No entanto, alguns poucos alunos revelaram menor desempenho na produção escrita, não demonstrando, por fim, um ajuste na padronização de seus artigos.

Pela vasta literatura sobre o gênero de texto artigo de opinião não resta dúvidas de que tanto a pessoalidade quanto a impessoalidade são escolhas válidas para marcar a postura do locutor frente a seus argumentos. Se o uso da pessoalidade explicita a pessoa do locutor no texto, seja de forma específica, como em “eu acho” ou “na minha opinião”, com o uso de proposições, como em “deveria”, ou mesmo com verbos conjugados na 1ª pessoa do plural, revelando um locutor que busca uma aproximação com seu interlocutor, os posicionamentos em 3ª pessoa, quando desenvolvidos com verbos no presente, podem, no entendimento de Castilho (2014, p. 433), representar “verdades eternas”, representando uma verdade que o locutor propõe como inquestionável.

Pela análise que desenvolvemos, constatamos que as escolhas linguísticas e lexicais pelo locutor de forma acertada, as quais considerem o interlocutor para efeitos de

reconhecimento do nível de linguagem, o uso de tempos verbais no presente, para firmar verdades e fatos, e no futuro do pretérito, para amenizar opiniões, bem como a escolha pela 1ª ou pela 3ª pessoa, são determinantes para se firmar o teor persuasivo do texto. O reconhecimento de tais critérios, associados aos elementos com os quais intensificamos estudos, como a modalização, a sequência discursiva e a estrutura textual, agregam valor de credibilidade aos argumentos, auxiliando a carga persuasiva. Pois no entendimento de Fiorin (2009, p. 219), o uso de um dado padrão de linguagem interfere para aumentar ou diminuir o teor de persuasão daquele que fala.

Nossas análises nos permitiram compreender a necessidade de se ensinar Português na escola, criando momentos para a produção escrita dos discentes, momentos estes que possibilitem ao aluno expressar suas ideias pela escrita. Na concepção de Koch (2011), o ensino de língua materna deve levar o aluno não apenas ao conhecimento das regras gramaticais, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de competências que os tornem capazes de refletir e atuar, de forma crítica, na sociedade na qual estão inseridos por meio da utilização da língua como uma ferramenta de interação social.

Durante o desenvolvimento de nossa intervenção pedagógica, procuramos contribuir para a melhoria da competência leitora dos alunos por acreditarmos que a produção escrita ganha qualidade a partir do repertório linguístico adquirido pela leitura que desenvolvemos.

A inserção de elementos da linguagem oral informal na escrita mostra o conhecimento dos alunos acerca de elementos linguísticos extraescolares, utilizados pelos discentes em seu dia a dia. Porém, revela uma falta de discernimento em relação ao interlocutor. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), ao argumentar é necessário que se tenha apreço pela adesão do interlocutor e valorize seu consentimento, conquistando-o pela persuasão. Por ser a escola um local privilegiado socialmente, cabe a ela, enquanto instituição de ensino, preparar os discentes para a compreensão dos efeitos causados pelo uso de elementos da oralidade em textos escritos.

Dentro dos critérios elencados em nossa proposta de trabalho, consideramos que parte significativa de nossos objetivos foi alcançada, como citamos na síntese das nossas análises, principalmente, no que envolve o entendimento sobre os efeitos da (im)pessoalidade nos textos escritos e como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da turma participante faz uso de recurso para a persuasão na escrita argumentativa. Identificamos, também, uma melhoria no uso dos modalizadores discursivos, da padronização da linguagem e um melhor entendimento sobre a estrutura textual, como verificamos na maioria dos textos dos

participantes. No entanto, alguns poucos alunos revelaram menor desempenho na produção escrita, não demonstrando, por fim, um ajuste na padronização de seus artigos.

Entendemos, assim, que, no nosso trabalho, ao elaborar e realizar uma aplicação de intervenção por meio de uma sequência didática, com de atividades para a produção do gênero artigo de opinião, foi uma escolha profícua, pois tal dispositivo metodológico nos possibilitou o desenvolvimento de habilidades de escrita que atuaram sobre as dificuldades dos discentes, oferecendo-lhes noções e tempo suficientes para progredirem. Para prestigiar o trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa e, também, como forma de ampliar a visibilidade da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, expusemos as produções dos alunos-participantes, resguardadas suas identidades, em evento escolar, com participação da comunidade local, de todo o núcleo gestor, com visita do prefeito da cidade.

Contudo, temos ciência de que essa intervenção pedagógica isolada não representa alternativas suficientes para resolver todos os problemas que levam os alunos a fazerem uso desacertado da (im)pressoalidade na busca pela persuasão. Assim, entendemos que a continuidade de nossa proposta, com ações de correção diante do que não conseguimos corrigir, por meio da intensificação de ações positivas, conseguiremos resultados ainda mais satisfatórios.

Por isso, como intervenções futuras, proporíamos a prática de leitura intensiva, aliada à produção escrita periódica de textos argumentativos, com estudos sistemáticos dos níveis de linguagem e dos sentidos gerados pelos modalizadores discursivos. Nessa proposta, contemplaríamos outros gêneros de texto da esfera da argumentação, como editorial e carta argumentativa, para promover um amplo aprendizado que contemple os critérios da escrita.

De maneira geral, esta pesquisa foi concretizada devido à oportunidade oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que, por sua proposta interventiva, ocupa lugar de destaque com sua representatividade para a formação teórica e prática dos professores de Língua Portuguesa. Durante as aulas, tivemos acesso como acadêmicos, às várias aprendizagens de nossos Professores. Esses ensinamentos foram feitos sempre de forma clara, precisa, por meio de um trabalho competente e de uma linguagem afetiva. Estamos cientes de que as orientações que recebemos nos conduzirão a futuras pesquisas.

Em suma, não resta dúvida de que nossa postura docente, lapidada pelos aprendizados de nossa pesquisa, mudou positivamente e, assim, darão um retorno futuro à sociedade com um ensino de qualidade e objetivo. Principalmente no que diz respeito às questões sobre

(im)personalidade, não só relacionadas à produção escrita de artigos de opinião, como também à leitura ou o primeiro contato com esse gênero, como é o caso de muitos de nossos alunos.

Como apoio ao professor, ao final deste trabalho, inserimos um caderno pedagógico com todas as etapas desenvolvidas na Sequência Didática realizada. O professor pode adaptá-la conforme sua realidade.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie ET pratique de l'analyse textuelle. Mardaga: Philosophie et langage, 1990.

_____. **Les textes**: types ET prototypes. Paris: Nathan, 1992.

AMOSSY, R. Argumentação e análise do discurso: Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução 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.

Disponível em:<

<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eidea-n1.pdf#page=129>>. Acesso em: 07 abr. 2025.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas: **Caderno de Estudos Linguísticos**. 1990. (Mimeog).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S. P.: HUCITEC, 1992.

_____. Os gêneros do Discurso. In: M. BAKHTIN. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. p. 227-326, 1992.

BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem In: **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al*; revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, p.290. 1974.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador. In: _____. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, SP: Parábola, 2008, p. 41-48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRITO, C. **A linguagem do vestibulando: três aspectos**. Belém: Editora Universitária UFPA, 1995.

BRITTO, L. P. Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. De Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo, Mercado de Letras, 2006.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. Ed., 3. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens - literatura, produção de textos, Gramática**. V. 2 (livro do professor). 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo, Ática, 1989.

COUTINHO, M. A. Sobre organizadores textuais. **Gramática Textual do Português**, 2004.

CUNHA, D. Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola./tradução e organização Roxane Rojo e gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (**Coleção As Faces da Linguística Aplicada**)

FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2009000100012&script=sciarttex>. Acesso em 08 de novembro de 2025.

FRANCESCHINI, F. **Notícia e Reportagem: sutis diferenças**. Comum, Rio de Janeiro, v.9, n.22, p. 144-155, jan./jun. 2004.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, I. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

_____. **Argumentação e linguagem**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Escrever e argumentar** – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978

LOUZADA, M. S. O. **Texto e Contexto**: um estudo de uma produção escrita em situação escolar. 1996. 246f. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, S.P., 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCA, L. S. A teoria perelmaniana e a questão da afetividade. In: OLIVEIRA Eduardo Chaves (org). **Chaim Perelman: Direito e Retórica e Teoria da Argumentação**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana / Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia, 2004a, p. 129-140.

_____. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L.S. (org) **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 3ªed. São Paulo: Humanitas, 2004b, p. 17-54.

NEVES, M. H. de M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉRON, P. **A argumentação**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1983. [Orig. PUF], Cap. IV “Os diversos tipos de argumentos”, p. 81-125.

PALMER, R. F. **Mood and Modality**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PERELMAN, C. e OLBRECHT-TYTECA, L. 2. Ed. L. O. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. **Tratado da argumentação: a nova retórica** / Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca; tradução Maria Ermantina Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Retóricas**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

PIRES DE O. R. **Apresentação: a modalidade na semântica formal das línguas naturais**. *ReVEL*, edição especial nº 8, 2014.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: **A República**, 514a-517c tradução de Lucy Magalhães.

PLATÃO. **Mênon**. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

RODRIGO B. B. **Estratégias de condução de informação em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

ROSA, R. A noção de *padrão discursivo*: **balanço e perspectivas**. CADERNOS WGT: (Novos) Balanços e perspectivas [Brocardo, M. T. & Clara Nunes Correia (orgs.) (2018) Lisboa: FCSH | NOVA]

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UBER, T. de 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.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Relógio D'Água Editores, 2007.

Referências

Carvalho e Zavam (2019) – Dissertação – **Aprimorando a escrita de textos argumentativos por meio de sequência didática**.

Graeff e Bristol (2013) – Artigo de periódico – **A concepção argumentativa de linguagem no ensino de redação de textos dissertativo-argumentativos**.

OLIVEIRA, C. M. M. de. **Uma análise da organização das informações em artigos de opinião**. Pesquisas em Linguística e Literatura: Descrição, Aplicação, Ensino - ISBN: 85-906478-0-3, 2002.

Xavier e Siqueira (2019) – Artigo de periódico – **Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos**.

Zavam e Ferreira (2018) – Dissertação – **Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no Ensino Fundamental**.

APÊNDICE – Análise dos efeitos de sentido da (im)pessoalidade em artigo de opinião de alunos do 9º ano

CADERNO DO PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

MARINE FRANCISCO FREIRE PAIXÃO

Apresentação

“O correr da vida embrulha tudo, **a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.**” (**Guimarães Rosa**, Grande Sertão: Veredas)

Caro(a) professor(a),

O material a seguir é resultado de uma pesquisa intitulada **ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO DA (IM)PESSOALIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO** e desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e se insere como pré-requisito à obtenção do título de mestre.

Nosso objetivo é contribuir com a melhoria do ensino da produção de textos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e defender um ensino de escrita profícuo e funcional, isto é, centrado no uso, na interação comunicativa e social. Os pressupostos teóricos que norteiam este material são as pesquisas acadêmicas que sustentam que o desenvolvimento individual perpassa pela vivência coletiva, aproximando o ensino da realidade dos aprendizes, tornando o aprendizado mais fácil e satisfatório.

Para um maior aprofundamento sobre esses estudos, recomendamos a leitura de trabalhos como os de Zavam e Ferreira (2018) – Dissertação – Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no Ensino Fundamental e Carvalho e Zavam (2019) – Dissertação – Aprimorando a escrita de textos argumentativos por meio de sequência didática.

Acreditamos, ainda, que a elaboração de materiais didático-pedagógicos torna o trabalho do professor mais rico e significativo, pois chega ao universo de expectativas dos alunos sobre o aprimoramento da produção escrita.

Faz-se importante lembrar que todo material aqui presente pode ser revisado, modificado ou adaptado de acordo com as necessidades e o tempo disponível de cada professor. Agradeço à minha estimada orientadora Dr^a. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, aos demais professores do PROFLETRAS-UFC, e aos queridos colegas da 9ª turma pelas contribuições diretas e indiretas para tornar esse material possível.

ANÁLISE DOS EFEITOS DOS EFEITOS DE SENTIDO DA (IM)PESSOALIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9 ° ANO

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

OBJETIVOS

- Apresentar aos alunos os objetivos de nossa pesquisa;
- Aplicar questionário-diagnóstico inicial;
- Realizar leitura compartilhada em equipes com a turma;
- Desenvolver a produção inicial dos artigos de opinião.

RECURSOS

- Atividade diagnóstica impressa;
- Textos impressos;
- Papel dupla face;
- Proposta de produção impressa

PROCEDIMENTOS

- Diálogo inicial com os alunos para apresentação das finalidades e ações da pesquisa;
- Aplicação de atividade com diagnóstico junto à turma;
- Discussão em equipes sobre textos com temática associada ao tema da proposta de produção do artigo de opinião;
- Desenvolvimento da proposta inicial do artigo de opinião.

Iniciamos nossa sequência pela sondagem dos alunos. Você, professor, pode aplicá-la, em um momento oportuno, quando da introdução do projeto em sala.

Diagnóstico de leitura e escrita

1 – Você se considera um aluno leitor assíduo/constante?

☐ Sim ☐ Não

2 – Dos textos abaixo, o que você mais lê?

☐ revistas ☐ quadrinhos ☐ mídia digital ☐ literatura nacional

☐ outro. Qual? _____

3 – Com qual frequência?

☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente

☐ anualmente

4 – Quais textos você sente mais dificuldades de interpretar?

☐ textos narrativos da literatura, como poemas, contos e romances

☐ textos argumentativos jornalísticos, como notícias, artigos de opinião e editoriais

5 – Qual o gênero textual de sua preferência?

☐ artigo de opinião ☐ conto ☐ crônica ☐ poema ☐ romance

☐ outro. Qual? _____

Após a sondagem inicial, passemos aos textos utilizados com os alunos para apresentação da situação inicial na sequência didática. Fica a critério do professor a seleção dos temas dos textos iniciais.

Texto I

O futuro da educação

Por Emerson dos Santos

Florianópolis – 03/07/2017 11:07

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, até porque 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 assim o desenvolvimento humano.

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 mais dinâmico, mais amplo e 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.

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 no processo de 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 à 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.

Emerson dos Santos. Diretor geral de um grupo educacional.

Fonte:

SANTOS, Emerson dos. O futuro da educação. ND Online, Florianópolis, 3 jul. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2B7kX5N>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º ano – Ensino Fundamental – IBEP 5ª edição – São Paulo, 2018, p. 152-4.

Texto II

Transporte escolar no Brasil: um desafio de infraestrutura

1 de julho de 2022 • 4 mins. de leitura

Garantir o acesso à educação também passa por aprimorar a mobilidade urbana. Com território amplo e a geografia peculiar de cada Estado, o transporte escolar brasileiro precisa estar adaptado às necessidades da região.

O acesso à educação é direito de todos, e isso está descrito no art. 53 do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que prevê igualdade de condições e de permanência nas escolas públicas.

Porém, sendo o Brasil o terceiro maior país das Américas e quinto maior do mundo, com uma extensão territorial de mais de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, colocar esse direito em prática requer algum esforço.

Uma pesquisa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) concluiu que existem dois principais modais de transporte responsáveis por garantir o acesso à educação no País: rodoviário e [hidroviário](#).



**Os dois principais modais de transporte escolar no país são o rodoviário e o hidroviário.
(Fonte: Shutterstock/Reprodução)**

No transporte rodoviário, a falta de manutenção das vias é uma das dificuldades enfrentadas. As particularidades de cada região do País ficam mais evidentes em alguns dados da pesquisa. O tempo de locomoção para que alunos e professores de áreas rurais tenham acesso às escolas varia de 14 minutos a pouco mais de 8 horas; além das rotas que diferem entre 2 quilômetros e 370 quilômetros.

Outro fator determinante que influencia no tempo de deslocamento são as condições de cada rodovia. Na conclusão do estudo, foi revelado que em algumas regiões do País, os veículos andam superlotados, com capacidade 170% acima do suportado. No modal hidroviário, o tempo de locomoção varia de 9 minutos até pouco mais de 9 horas.

No transporte rodoviário, a falta de manutenção das vias é uma das dificuldades enfrentadas. (Fonte: Shutterstock/Reprodução)

TRANSPORTE ESCOLAR: GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO

No estudo intitulado *O transporte escolar e sua influência no aprendizado do aluno do campo*, realizado pela docente Dulceli Pierin de Freitas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é evidente a interferência da qualidade do transporte escolar rural no acesso à educação. “Reconhecer a identidade e as necessidades das escolas do campo, considerar a identidade cultural das pessoas que vivem no campo, valorizar e qualificar os profissionais que trabalham nessas escolas, bem como avaliar as condições do transporte escolar, é o primeiro passo em direção às perspectivas de sucesso do aprendizado pelos alunos”, de acordo com a pesquisa de Freitas.

GESTÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO PAÍS

Para compreender a necessidade de cada região brasileira e aplicar a melhor política pública de transportes, o FNDE em parceria com instituições de Ensino Superior desenvolveu algumas pesquisas de campo e criou um *Manual de Planejamento de Transporte Escolar*.

Nesse documento, os gestores encontram auxílio para identificar as características de cada município, melhorar as condições do transporte e distribuir verbas de forma eficaz.

O repasse de verbas aos estados e municípios para aquisição de veículos voltados ao transporte escolar é feito pelo intermédio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) — como percentual de população rural, área territorial dos locais assistidos, percentual de pessoas na população total com renda domiciliar per capita inferior à linha de pobreza (Ipeadata) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — são contabilizados para distribuir os recursos.

Fonte:

Acervo Digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Ministério da Educação (MEC), do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Texto III

O que é mobilidade urbana?

Os estudos sobre a mobilidade urbana no Brasil ganharam importância nos últimos anos com a intensificação dos deslocamentos diários, além de ser um reflexo do cenário urbano e de estudos internacionais. Assim, é necessário aprofundar o entendimento sobre o conceito de mobilidade no país e expandir o tema para além do uso dos sistemas e meios de transporte.

Neste sentido, a mobilidade urbana assume um foco mais abrangente que os serviços de transportes urbanos, sendo também um instrumento da política de desenvolvimento urbano, levando em consideração o acesso universal da população às oportunidades oferecidas pelas cidades.

Por isso, mobilidade urbana é um tema amplo, que vai além dos debates sobre transporte e abrange áreas do desenvolvimento urbano diretamente conectadas com a mobilidade, como o uso e ocupação do solo. Além disso, incorpora a qualidade de vida e a saúde da população, uma vez que possuem relação com as práticas e condições de deslocamentos cotidianos. Questões de desigualdades territoriais também devem, imprescindivelmente, serem discutidas.

A mobilidade assume o status de uma das principais condições para a compreensão das cidades em substituição de uma visão obsoleta, criando um pensamento em que a distribuição das pessoas e dos objetos possa explicar as atuais cidades e o urbanismo. Como o fez Henri Lefèbvre (1969), ao anunciar em sua obra “O direito à cidade” que o movimento de transitar se tornava, cada vez mais, “tão importante como o de habitar”.

O conceito de mobilidade urbana é comumente resumido às ideias de circulação, acessibilidade, trânsito ou transporte. Por muitos anos, a questão da mobilidade foi - e ainda é - tratada como uma questão de provisão de serviços de transporte no Brasil. Para além do tratamento isolado do trânsito, do planejamento, da regulação e da infraestrutura, adota-se uma visão sistêmica sobre toda a movimentação de pessoas e bens, envolvendo todos os modos e elementos que produzem as necessidades destes deslocamentos (BRASIL, 2007).

Sendo assim, ao mudar o paradigma do trânsito e transporte à mobilidade urbana, altera-se o foco das políticas públicas e da abordagem, midiática e acadêmica, de mobilidade, antes centrada nos veículos e agora nas pessoas.

O conceito de mobilidade urbana também está associado a um modelo sustentável de deslocamento nas cidades, levando em consideração a capacidade e escolha da população de utilizar o sistema e meio de transporte desejado.

Cresswell (2006) defende que o ato de mover não faz parte apenas das dimensões objetivas da locomoção, como também está relacionado com as expressões subjetivas de reprodução urbana de relações sociais. Isso quer dizer que o movimento de pessoas, em todos os lugares e em todas as escalas, é carregado de significados.

Sendo assim, a mobilidade pode ser definida como um processo socioespacial, que se particulariza nos lugares em função de suas características próprias, estando, dessa forma, diretamente vinculada com a formação de cada espaço urbano. O conceito não se restringe apenas ao tempo de duração das viagens ou à eficácia do sistema viário, a mobilidade é entendida como condição inerente ao ser humano e assume a qualificação do cotidiano das pessoas e dos lugares, ou seja, das cidades. Assim, a noção de cidades prósperas e que contribuem para 13 uma população mais feliz, têm muita relação com espaços públicos e sistemas de mobilidade bem planejados. Isso pode ser alcançado com os primeiros passos de manter as ruas e calçadas vivas, com o pensamento integral de mobilidade e de desenho urbano que seja centrado nas pessoas, como manifestam algumas obras contemporâneas, tais como “Cidade feliz: Transformando nossas vidas através do desenho urbano”

(MONTGOMERY, 2013) e “Cidades para brincar e sentar” (MEYER; ZIMMERMANN, 2020)

Fonte:

Disponível em: <[a-escola-e-a-mobilidade-sustentavel---volume-1.pdf \(mobilize.org.br\)](#)>

Texto IV

Artigo | O direito à educação e o acesso a escola para todos não é negociável

"NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO SE ALMEJA A SEPARAÇÃO DE SUJEITOS, MUITO PELO CONTRÁRIO"

Andréa Medrado*

Brasil de Fato | Brasília (DF) |

17 de março de 2023 às 21:40

Fomos surpreendidos, no dia 14 de março, com a notícia de que o [senador Izalci Lucas](#) (PSDB/DF) apresentou um requerimento para a realização de uma audiência pública para tratar sobre o Decreto 10.502.

Para quem não sabe o Decreto 10.502, também conhecido como "decreto da exclusão", consente a segregação de alunos com deficiência. Um ato, claro, do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, que em várias oportunidades dizia que “alunos com deficiência atrapalhavam a turma e nivelavam por baixo os demais.”

O "decreto da exclusão" ficou suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, e mesmo assim, foi utilizado como justificativa para que algumas escolas públicas e privadas, negassem a matrícula e outros direitos dos alunos com deficiência.

Mas no dia 01 de janeiro de 2023, assim que tomou posse, o presidente Lula fez um revogação de decretos e o decreto 10.502 estava na lista. A revogação dele foi resultado de uma intensa mobilização social e de várias entidades e gestores que trabalham com a educação.

É importante dizer que o acesso à educação é um direito de todas as pessoas, previsto no Artigo 6 da Constituição Brasileira.

Além disso, o Estado brasileiro assumiu compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis bem como o aprendizado, através da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Na Educação Inclusiva não se almeja a separação de sujeitos, muito pelo contrário, entende-se que todas as pessoas têm possibilidades de acessar e participar de um modelo de educação através não só da convivência cotidiana, mas garantindo suporte necessário para aqueles que precisem com o apoio ao atendimento educacional especializado como também recursos e tecnologias capazes de potencializar o ensino e a aprendizagem, atendendo assim as diversas singularidades de cada aluno.

Veja bem, estamos falando não só de pessoas com deficiência, mas todo aquele que apresente especificidades e dificuldades.

Entretanto, o Decreto 10.502 viola direitos humanos das pessoas com deficiência assegurados constitucionalmente e indo na contramão da inclusão com a velha justificativa de incluir “alunos especiais” em “ambientes especializados” e dar autonomia para mães e pais de alunos com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser melhor para os filhos, inclusive a educação.

Claro que o que temos hoje nas escolas regulares ainda não contempla todos os alunos e ainda é preciso ter o suporte das escolas especiais. Porém, a escola especial não pode ser a única opção para alunos com deficiência. E se a revogação do decreto for sustada e ele voltar a ter validade, é isso que irá acontecer: *o remanejamento quase que obrigatório dos alunos com deficiência para um único espaço escolar, as instituições especializadas.*

A justificativa do senador Izalci Lucas é de que abrir a discussão novamente vai trazer ao debate o lema “nada sobre nós sem nós.” Mas é justamente por esse lema que trazer a tona novamente este Decreto é segregar e excluir as pessoas com deficiência das escolas.

Deveríamos debater sobre uma nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, rever conceitos e práticas pedagógicas, investir na formação de professores e gestores, definir de forma clara o papel do mediador e profissional de apoio, verificar a destinação da verba do FUNDEB, investir na construção de escolas para diminuir a quantidade de alunos por sala. E a lista é bem grande.

Mas não, estamos voltando à um debate que já foi extensamente e exaustivamente colocado em pauta e a conclusão que se chegou foi de que o Decreto 10.502 é inconstitucional porque ele fere o direito do acesso à educação e ao ambiente escolar não só do aluno com deficiência, como também de toda a comunidade escolar já que estamos falando do convívio com as diferenças e da diversidade.

E a pergunta que fica é: a quem interessa o Decreto 10.502? Quem ganha e se beneficia com ele?

Sigamos atentas e atentos porque não vamos tolerar retrocessos e perda de direitos. A educação não pode continuar sendo atacada e desmontada.

O direito à educação e o acesso à escola para todos não é negociável.

**[Andréa Medrado](#) é mãe e ativista pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) e doenças raras, membra da [Pitt-Hopkins Brasil](#).*

Fonte: Artigo | O direito à educação e o acesso a escola para todos | Opinião (brasildefatodf.com.br)

Após a discussão com a turma acerca das informações dos textos apresentados, agora, com a sala devidamente reorganizada em filas, apresentamos a seguinte proposta para a produção inicial do artigo de opinião:

Proposta de Redação

Viaduto cria 'muralha' dividindo cidade no Ceará, e moradores improvisam escadas para atravessar via

POR CONTA DA CONSTRUÇÃO DOS DOIS VIADUTOS, O TRÂNSITO ESTÁ PERIGOSO E MOTORISTAS E PEDESTRES RECLAMAM DA SINALIZAÇÃO.

Dois viadutos criaram uma "muralha" e dividiram ao meio a cidade de Tianguá, a 320 km de Fortaleza. Devido ao paredão, os pedestres improvisaram escadas em alguns trechos para cruzar a via. O viaduto fica na principal via de acesso à cidade para motoristas que viajam de cidades da Serra da Ibiapaba.

As escadas foram colocadas na área mais baixa dos viadutos. Em todo o percurso há apenas uma passarela para pedestres e segundo moradores não é utilizada.

"Todos os dias é sempre a mesma situação, todo dia presencio acidentes neste trecho. As pessoas precisam usar as escadinhas para passar do outro lado da rodovia", disse uma estudante [...].

Após a leitura do texto motivador, desenvolva um artigo de opinião sobre o seguinte tema:

A mobilidade urbana e as dificuldades de acesso à escola em Tianguá: um problema sem solução ou uma falha de gestão pública?

Neste momento, após a primeira produção solicitada, você, professor, pode seguir para as oficinas.

OFICINA 1

OBJETIVOS

- Reconhecer marcas de subjetividade em textos diversos;
- Reescrever textos para mudança de sentido;
- Entender as relações de sentido decorrentes do uso dos modalizadores discursivos;

RECURSOS

- Projetor/Datashow;
- Atividade impressa;
- Lápis e caneta;
- Quadro e pincel.

PROCEDIMENTOS

1. Mostrar aos alunos passagens de textos argumentativos para reescritura;
2. Desenvolver leitura de textos para identificação de marcas de subjetividade;
3. Ler textos para perceber o efeito de sentido dos modalizadores como recurso de linguagem;

Para esta primeira atividade, o professor deverá mostrar aos alunos (com uso de datashow ou escrevendo na lousa) os textos abaixo. Em seguida, questionar junto à turma os sentidos de possibilidade e certeza, na questão 1, e na questão 2, identificar o posicionamento do autor, estimulando a turma a fazer as adequações, quando necessárias, de acordo com o que se pretende transmitir.

ATIVIDADE 1

Questão 1 - O texto abaixo é uma manchete da Folha de São Paulo. Verificamos que o autor do texto fez uso do verbo no tempo futuro, passando a noção de dúvida. Por fim, utilizou o advérbio “mais”, sugerindo que o que se gasta hoje não é o suficiente. Assim, reescreva a manchete substituindo o sentido de possibilidade pela noção de certeza.

Para erradicar a pobreza, Brasil teria de gastar mais R\$ 21,3 bi
(Folha de S. Paulo, 14 nov. 2010)

Questão 2 - Abaixo, temos duas manchetes locais. Muitas vezes, ao escrevermos textos, utilizamos alguns recursos de linguagem para sustentar nosso ponto de vista. Assim, leia e identifique as palavras ou expressões que mostram um posicionamento (opinião) do autor do texto sobre o assunto na tentativa de sustentar seu ponto de vista, reforçando ou amenizando.

Com atraso, Tianguá vai tratar do trânsito

Tianguá inaugura obra com acesso polêmico

P.S.: Entendemos ser válido que o professor chame a atenção da turma para a expressão “Com atraso” e para o uso do adjetivo “polêmico.”

Respostas – Atividade 1

Questão 1 - Para erradicar a pobreza, Brasil tem de gastar mais R\$ 21,3 bi

Questão 2 – Com atraso e polêmico

Nesta atividade, o professor deve apresentar os textos aos alunos, do modo que lhe convier, sugerindo a alteração do sentido de certeza presente nos textos das questões 1 e 2 pela noção de possibilidade. Para isso, caso a turma não mencione o papel dos verbos no tempo presente, o professor deve, assim, fazê-lo.

Já para responder à questão 3, o professor deverá orientar a turma sobre a noção de modalização, apresentando exemplos na lousa e, em seguida, mostrar o quadro de modalizadores apresentado na questão 3. A partir disso, estimular a turma a utilizar elementos do quadro nos textos apresentados na questão.

ATIVIDADE 2

Questão 1 – Após a leitura do boletim meteorológico abaixo, identifique os trechos assertivos e as passagens que indicam atenuação, em seguida, reescreva o texto substituindo o sentido de certeza pela noção de possibilidade.

Chove em grande parte do Brasil

As chuvas se espalham pelo país, atingindo faixa que vai de SC até AM. As pancadas são isoladas no Nordeste. Já no Sudeste e no Centro-Oeste, há risco de temporais, sobretudo no sul de MG e RJ.

Questão 2 – Abaixo apresentamos uma previsão astrológica. Após a leitura atenta do texto, altere os sentidos de certeza por noções de possibilidade.

Áries (21 de mar. a 20 de abr.).

Lua em Gêmeos favorece estudos, comunicação e contatos sociais em geral. Sol em Sagitário traz quatro semanas ótimas, para você desenvolver melhor sua espiritualidade, explorar com mais afinco novas maneiras de viver.

P.S.: Comentamos com a turma que os dois textos dessa atividade se baseiam em probabilidades, pois deveriam ser desenvolvidos com expressões de atenuação. Mas isso tiraria a força persuasiva das afirmações.

Questão 3 – Abaixo apresentamos um trecho de um artigo de opinião extraído da Tribuna do Ceará. Em seguida, atente para o quadro de expressões modalizadoras. Após a leitura atenta dos dois textos, reescreva o trecho do artigo aplicando palavras e expressões modalizadoras do quadro.

Não existe atalho na vida, tudo é causa e consequência

Por falta de disciplina e senso de responsabilidade, muitos deixam de dar passos importantes e decisivos e como resultado da sua falta de atitude, deixam de ter aquilo que desejam e passam a engrossar o time dos reclamadores que se acham vítimas de tudo e de todos. [...]

Rosier Alexandre

29 de outubro de 2018 às 15:22

Expressões modalizadoras

Realmente, efetivamente, sem dúvida, é possível, certamente, quase, cerca de, é provável, é necessário, de jeito nenhum, de forma alguma...

P.S.: Notar que não há apenas expressões adverbiais: é provável, é necessário...

Respostas – Atividade 2

Questão 1 - Os verbos “Chove” e “são” – noção de certeza / “há risco de temporais” – atenuação.

Reescritura do texto:

Há possibilidade de chuva em grande parte do Brasil (sugestão).

[...] As pancadas parecem isoladas no Nordeste. (sugestão).

Questão 2

Reescritura do texto:

Áries (21 de mar. A 20 de abr.).

Lua em Gêmeos talvez favoreça estudos, comunicação e contatos sociais em geral. Sol em Sagitário pode trazer quatro semanas ótimas, para você desenvolver melhor sua espiritualidade, explorar com mais afinco novas maneiras de viver. (sugestão)

Questão 3

Reescritura do texto:

Não existe atalho na vida, tudo é causa e consequência

Certamente, por falta de disciplina e senso de responsabilidade, muitos deixam de dar passos importantes e decisivos e, sem dúvida, como resultado da sua falta de atitude, deixam de ter aquilo que desejam e passam a engrossar o time dos reclamadores que se acham vítimas de tudo e de todos. [...] (sugestão).

P.S.: Esclarecemos que o acréscimo de algumas expressões poderia demandar que fizessem adaptações no texto.

A atividade 3 enfatiza a presença da (im)personalidade no texto. Para facilitar a análise dos alunos, as marcas de personalidade aparecem destacadas. O professor deverá chamar a atenção da turma para uma análise minuciosa do título e, assim, levá-los a refletir se o título apresenta, de forma antecipada, o posicionamento do autor. Em seguida, observar junto à turma que o texto não apresenta o pronome “eu”. A partir disso, solicitar aos alunos que selecionem passagens evidentes do posicionamento do autor.

ATIVIDADE 3

Questão 1 – Leia o artigo de opinião, de Mário Sérgio Cortella, em seguida, responda às questões.

O futuro saqueado

Mario Sergio Cortella

Estamos vivendo um saque antecipado do futuro! Parece alarmista, ou até piegas, mas continuamos esboreando e furtando as condições de existência para as próximas gerações depois da nossa. Essa é uma situação inédita, pois, durante toda a trajetória evolutiva e histórica da espécie, a grande preocupação de qualquer comunidade humana vinha sendo garantir a continuidade e a melhoria das estruturas de manutenção da vida para os descendentes.

A questão central nesse saque não é exclusivamente a materialidade da situação, isto é, a degradação do meio-ambiente e dos recursos naturais, dado que, ainda que de forma incipiente, disso **estamos** cuidando.

O fulcro da problemática é, isso sim, os adultos - **admitirmos e promovermos** o apodrecimento da esperança nas novas gerações. A elas **vimos** negando o futuro, e, com facilidade, ouvem de nós aterradores prognósticos ("Não haverá futuro! Não haverá emprego! Não haverá natureza!"). Também **desqualificamos** o presente e o passado delas ("Isso não é vida; vocês não sabem brincar! Vocês não tiveram infância! Isso que vocês comem é só porcarias! Isso não é música, é barulho!").

A tudo isso dá-se um ar de fatalidade que indica a crença na impossibilidade de alterar essa rota coletiva; por isso, as novas gerações começam a acreditar no mais ameaçador perigo para a convivência gregária e a solidariedade: o individualismo exacerbado. A regra passa a ser a exaltação descontextualizada do "carpe diem" escrito por Horácio nas suas "Odes"; deixa de ser um "aproveita o dia", entendido pelo poeta latino como sinal de equilíbrio e virtude moderadora, e passa a ser um "curta tudo o que puder, no menor tempo possível, pois só há um horizonte: a vida é breve e sem sentido, e nada mais nos resta a não ser o momento".

Não é casual que haja um aumento desproporcional de jovens (cada vez com menos idade) que desvalorizam a vida, começando pelo desprezo pela própria integridade física e mental; são vítimas fáceis das drogas fatais e do álcool sem medida, proporcionadores de felicidade (ou fuga) momentânea. **Claro**, desse modo, sem futuro, o presente fica insuportável; o grande Dostoiévski escreveu em "O Idiota" que "não foi quando descobriu a América, mas quando estava prestes a descobri-la que Colombo se sentiu feliz".

Vive-se, além de tudo, uma sociedade consumista, na qual a mínima possibilidade de sentido fugaz encontra-se na posse, mesmo que circunstancial, de objetos que são anunciados como sendo os portadores do segredo da felicidade. Crianças bem pequenas perderam a capacidade de brincar sozinhas com um maravilhoso universo imaginativo e abstrato, no qual nada material precisava adentrar; agora, elas têm "necessidades" inseridas nelas pela nossa inteligência adulta e veiculadas por uma mídia que nem sempre se preocupa com o papel formador que desempenha.

Há uma estonteante presentificação do futuro que pode sequestrar a compreensão da vida como história e processo coletivo, fazendo, por exemplo, parecer que, como o terceiro milênio ocidental começa no próximo ano, ele será todo vivido e passado no próprio ano vindouro; fala-se no terceiro milênio como se ele fosse esgotar-se já em 2001...

Não dá para supor um eterno presente; mesmo o fictício Dorian Gray, com o quase perene retrato, pagou caro pela sua ganância vital; nessa obra, Oscar Wilde fez, há mais de um século, um alerta premonitório para quando algumas máscaras caírem: "As crianças começam por amar os seus pais; quando crescem, julgam-nos; algumas vezes, perdoam-nos".

MARIO SERGIO CORTELLA, filósofo, professor da PUC-SP e autor de "A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos" (ed. Cortêz/IPF), entre outros, escreve aqui uma vez por mês

EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. O título do artigo de opinião é um traço constante nesse gênero. No caso, “Futuro saqueado”, pode ser considerado até mesmo um spoiler do ponto de vista defendido pelo autor ao longo do texto. Explique o porquê.
2. O artigo de opinião pode ser escrito de maneira pessoal ou impessoal. O artigo de Cortella, apesar de não ter empregado o “eu”, é um texto com marcas de personalidade. Analise o artigo:
 - a) Transcreva duas expressões (ou palavras) que ajudam a construir a personalidade.

Resposta - Atividade 3

Questão 1 – O título “Futuro saqueado” indica o posicionamento do autor no texto sobre a questão do comprometimento do futuro das próximas gerações, pois ao utilizar o termo “saqueado” para se referir ao futuro das próximas gerações, sugere que, no futuro, as gerações de jovens não terão escolha em decorrência da influência da formação que a geração de seus pais lhes deram, afirmando insistentemente que o tempo passado era melhor que o tempo vivido pelos jovens de hoje. (sugestão).

Questão 2

- a) “A elas vimos negando o futuro” e “Também desqualificamos o presente.”

Neste momento, o professor deverá orientar a turma sobre o que será trabalhado na oficina 2. Assim, esclarecer sobre o papel da contextualização e da sequência discursiva como elementos estruturantes do artigo de opinião. Também deverá esclarecer sobre as marcas textuais típicas de uma “opinião”, diferenciando essa noção do conceito de “fato”. A partir disso, conduzir a turma à identificação de marcas de (im)personalidade por meio de exemplos no quadro e da análise de textos dos exercícios.

OFICINA 2

OBJETIVOS

- Orientar sobre a importância da contextualização;
- Mostrar para os alunos noções de sequência discursiva em artigo de opinião;
- Orientar sobre a importância da contextualização e da sequência discursiva em artigo de opinião;
- Possibilitar o discernimento sobre “fato” e “opinião”;
- Mostrar os efeitos de sentido da (im)personalidade em artigo de opinião

RECURSOS

- Projetor/Datashow;
- Atividade impressa;
- Lápis e caneta;
- Quadro e pincel.

PROCEDIMENTOS

1. Compreender os efeitos da modalização e resolver exercício;
2. Apresentar definições e exemplos sobre os conceitos de “fato” e “opinião”;
3. Ler e reconhecer a (im)personalidade nos textos e seus sentidos.

Aqui, o professor deverá cobrar a atenção dos alunos para a identificação a única alternativa que apresenta um fato na questão 1. Após as respostas dos alunos, ler as outras alternativas e solicitar que os alunos identifiquem os termos que caracterizam uma opinião. Na questão 2, os alunos deverão identificar a alternativa que apresenta uma opinião e, em seguida, diferenciá-la das outras alternativas que apresentam fatos. O professor fica livre, a qualquer momento, para apresentar exemplos na lousa para ilustrar o conteúdo.

ATIVIDADE 4

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

1. Com base na distinção entre fato e opinião, vê-se um fato expresso no seguinte fragmento
 - a) Legalmente as crianças hoje têm garantido o direito a um nome e nacionalidade, à saúde e à educação.
 - b) Pensem numa creche em que as crianças “olham” para o escorregador, o balanço, o giratira e não podem brincar.
 - c) Imaginem uma praça, um domingo de sol, crianças ávidas para correr, pular, dançar, movimentar-se ou simplesmente olhar as plantinhas (...).
 - d) As crianças “olham” para os destroços do que um dia foi um brinquedo, desistem de brincar ou então arriscam-se.

2. Com base na distinção entre fato e opinião, vê-se uma opinião expressa no seguinte fragmento:

a) Nas escolas infantis encontramos pátios cimentados, brinquedos inadequados à faixa etária das crianças e, logo, embargados pelos órgãos competentes.

b) Legalmente as crianças hoje têm garantido o direito a um nome e nacionalidade, à saúde e à educação.

c) Pesquisas têm revelado que as brincadeiras ao ar livre, em parques e praças públicas deixam as crianças mais felizes.

d) As crianças são o que temos de mais precioso e precisam da nossa atenção para viver dignamente esta fase da vida que chamamos de infância.

Resposta – Atividade 4

Questão 1 – Letra A

Comentário: O termo “Legalmente” se refere à Lei que assegura os direitos das crianças a um nome, à nacionalidade, à saúde e à educação.

Questão 2 – Letra D

Comentário: Classificar as crianças como o que há de mais valioso aponta uma opinião.

ANEXO A – Produção inicial do artigo de opinião escrita pelos alunos participantes

AP – 01

1	Acho que foi uma falha de gestão públi-
2	ca, porque se pensaram em pessoas que
3	tem transporte, Mas e as pessoas que
4	não tem? Então... tem que passar por
5	uns ferros altos, que são bem perigosos
6	para crianças e pessoas de idade ava-
7	ssada principalmente. Na cidade tem
8	uma passarela, mas praticamente
9	ninguém usa porque fica meio que um
10	lugar que ninguém anda e a noite é
11	bem perigoso perto dessa passarela.
12	Para ir a escola é bem difícil, as
13	pessoas que usam ônibus os motoristas
14	tem que dar uma volta bem grande na
15	cidade para que todos os alunos che-
16	guem na escola. Nos viadutos que criaram
17	acontecem muitos acidentes principalmente
18	em horário de pico.
19	Essas "Muralhas" estão causando mais
20	prejuízos do que benefícios em nossa
21	cidade.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP - 04

1	acredito eu, que aquele viaduto de Triângulo ajudou os
2	moradores mas na questão de veículos. Para os mopa-
3	deus e pedestres locais, dificultou a travessia da
4	cidade. Apesar de governo achar uma obra maravi-
5	lhosa, muitos moradores acharam ruins e contras.
6	Como foi colocado um viaduto que dentro ele está
7	instalado várias ruas e "pontes", dificultou as passagens
8	dos moradores. Isso resultou na população precisar
9	adicionar improvisações, como escadas, pedras e tijolos.
10	Isso revoltou a população, porque muitas pessoas
11	estavam sendo atropeladas, e até mesmo serem vítimas
12	de acidentes fatais. Em minha opinião, Esse viaduto dever
13	ia ter sido melhor planejado, já que tem apenas uma
14	passarela, e longe de muitos lugares que as pessoas pre-
15	cisam atravessar para ir ao trabalho, escolas, cursos, etc.
16	No meu ponto de vista, deveria ser adicionado mais
17	passarelas, e mais formas de atravessar a cidade com
18	mais facilidade.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP - 08

1	A mobilidade urbana é algo bem preocupar.
2	é em todo o nosso país, tanto estudantes como
3	funcionários acabam se prejudicando por conta
4	dessa, se atrasando para a escola e o trabalho.
5	Na cidade de Tianguá com a construção de
6	duas viadutos acabou criando uma espécie de
7	muralha no meio da cidade, o que dificultou
8	a vida dos estudantes.
9	Sem nenhum tipo de passagem adequada
10	para as pessoas, obrigados a colocarem es-
11	cadas para conseguir cruzar a via. A única
12	passarela que tem foi feita muito distante de
13	onde tem mais movimento de pessoas. Também
14	tem pouca iluminação, devido isso tem ocor-
15	rido uma grande quantidade de acidentes, além
16	dessa é muito ruim a travessia para idosos,
17	crianças e mães com bebê de colo.
18	Construir mais duas passarelas nos locais
19	adequados, colocar mais iluminação e sinali-
20	zando seria o ideal a se fazer para evitar ma-
21	is acidentes. As autoridades já colocaram por-
22	tes, falta apenas ligá-los, e o que precisa
23	ser feito com mais urgência é as passarelas
24	para os pedestres.
25	
26	
27	
28	
29	

AP – 12

1	Obviamente, necessitamos de uma maior segurança para atravessar-
2	mos a Br, a passarela, é uma das maneiras de atravessar privando-se
3	de algum acidente de trânsito. Mas, é a única passagem segura. E as
4	demais pontas? Eu lhe pergunto.
5	Os cidadãos da cidade são todos de acordo que esse problema seja
6	resolvido para a nossa segurança.
7	Isso foi bastante falta de responsabilidade do organizador desta obra.
8	Pessoas que fazem essa travessia, se queixam da falta de seguran-
9	ça, "A escada é só o resto, está prestes a desabar.", diz uma estu-
10	dante.
11	Como cidadãos de Triunfo, temos total direito de mais segurança
12	para nossa travessia. E isso não tem a única coisa que deve ser re-
13	parada!
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP – 14

1	O novo Viaduto em triângulo, é um Perigo Para Popula-
2	ção, uma "escadinha" Fica na Parte de baixo da
3	Pista apresentando vários Perigos e Pode causar
4	até um grave acidente. Ficou muito difícil o deslo-
5	camento Para a outra Parte da cidade, com o
6	total de quatro Pistas, duas Para ida e duas Para
7	Volta. Ultimamente está tendo vários acidentes neste
8	Viaduto, resultando com várias mortes.
9	Deveria ter Portas de Luz Para iluminar durante a
10	noite, ter mais Passarelas, deveria ter mais espaço
11	entre a Pistas e as casas.
12	O Viaduto tem várias desvantagens como a difícil-
13	dade do deslocamento Para passar Para o outro Lado
14	da cidade, os Pedestres tem que andar mais, entre
15	outros. E as Vantagens é que ficou seguro com
16	a sinalização, tendo a Pista Local e a Expressa
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP – 15

1	Obra Viaduto feita na cidade de Tianguá-Ce
2	acaba criando uma "muralha" dividindo a cidade no
3	meio, moradores reclamam pela a dificuldade para
4	atravessar a via.
5	
6	essa espécie de "muralha" dificultou a passagem
7	dos pedestres levando os moradores a botarem esca-
8	das nas partes mais baixas do Viaduto, é uma ação
9	perigosa podendo conter o risco de alguém cair e se
10	machucar ao subir essa escada.
11	
12	apesar de existir a passarela para os pedestres
13	não é muito utilizada provavelmente por conta da
14	sua localização, esse problema foi causado devido
15	a falta de planejamento urbano
16	
17	os moradores têm levantado preocupações
18	sobre a segurança e a conveniência dessas solu-
19	ções improvisadas, e há uma necessidade de inter-
20	venções que melhorem a acessibilidade e a segu-
21	rança dos pedestres.
22	
23	Para melhor locomoção dos pedestres, poderia ser
24	feita novas passarelas em pontos estratégicos perto
25	do Viaduto, assim ajudando a passagem dos
26	moradores na via e diminuindo o risco de aci-
27	dentes
28	
29	

AP - 16

1	Qu Infraestrutura de Transporte e Passagem
2	Viadutos cortado um lado da cidade para
3	resolver isso deveriam pensar no cidadão pois
4	esse viaduto tem apenas uma passagem para
5	o outro lado por uma passarela que fica
6	praticamente no final da cidade e difícil
7	para idosos, grávidas e crianças na minha
8	opinião para resolver isso precisavam de mais
9	passarela em lugares bem localizados
10	ou uma segunda passagem pela Barra de Segur-
11	ança. Faixas de pedestres na área do bairro
12	de Estádio não tem muitas para melhora
13	so condicoes nas areas mais populosas para
14	segurança e iluminação também e tem muita
15	neblina de Estádio onde a falta de luz já
16	causou varios acidentes para resolver tod-
17	o isso sei que não é fácil mas se alguns
18	desses problemas fossem resolvidos ajudaria
19	muito e acho que diminuiria muito os acidentes
20	e furtos. Fim !!
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP - 19

1	
2	A Escola é um lugar muito importante para
3	as crianças e os adolescentes, por isso a escola
4	tem que ser fácil para a escola, é um
5	lugar de ensinar as disciplinas e assuntos importa-
6	ntes. Tem lugares que o acesso a escola é di-
7	ficil e pode causar problemas para a socie-
8	dade, por isso a escola, as crianças e adole-
9	centes não terão um futuro muito bom.
10	Este problema tem que ser resolvido, para
11	não ter preocupações os lugares terão de passar
12	com os transportes.
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP - 20

1	Definitivamente depois da construção do viaduto a segurança
2	ficou mais acessada tanto quanto para os pedestres como para
3	motoristas, a única falta de sinalização no viaduto, tem até
4	tem mais está muito desorganizada, mais, chamados para tor-
5	de os lados para cima, além de pessoas que entram ativamente
6	na pista, os alunos, professores e funcionários, entre
7	outros, para atravessar a BR para o trabalho com suas
8	partes, deve-se dar uma longa volta, já os que vão a pé de-
9	vem atravessar a BR logo no outro lado descendo em
10	uma escada construída feita pelas próprias pedras.
11	É possível que esteja ocorrendo um acidente
12	muito grave, é necessário também bastante atenção no
13	caso, é necessário também que os responsáveis pela
14	construção da BR e viaduto tomem devido atitude de segu-
15	rança dos pedestres, sem dúvida, é bastante complicado tem
16	que dar uma longa volta no viaduto para cruzar no outro
17	lado, e tem que atravessar a pista e descer por uma esc
18	da sem sinalização, que pode acabar com uma pessoa
19	De forma alguma eles devem proporcionar esse caso.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP – 21

1	Obra do viaduto cria "muralha" em Tianguá
2	
3	A obra do viaduto na BR-222 em Tianguá dividiu a
4	cidade em duas, com uma espécie de muralha causando
5	descontentamento nos pedestres que precisam improvisar
6	para atravessar a via e nos motoristas por problemas de
7	segurança e sinalização no trânsito.
8	A reforma tinha como objetivo facilitar o dia a dia da popu-
9	lação trazendo mais fluidez de trânsito e segurança para
10	todos os usuários. Entretanto, a falta de uma verdadeira
11	integração para com todos fica evidente quando o próprio
12	popo precisa tomar atitudes improvisadas para atenderem
13	suas necessidades, como no caso de por escadas nas
14	partes mais baixas do viaduto.
15	É necessário a construção de novas passarelas em pontos
16	estratégicos para melhorar realmente a locomoção da popula-
17	ção, aumentar a segurança e a fluidez de trânsito e
18	considerar realmente como uma obra finalizada.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP – 22

1	Observando o cenário, e escutando
2	reclamações sobre a tal "muralha" da
3	cidade de Tianguá, venho a acreditar
4	que essa reforma tenha sido uma GRAN-
5	DE falha da gestão Pública, "É um desres-
6	peito com a população, principalmente com
7	os idosos." Diz uma moradora.
8	Até para os jovens as coisas ficam complic-
9	adas, além de não ter segurança alguma, au-
10	menta umas cinco vezes mais o trajeto
11	dos ônibus escolares quando tem que fa-
12	zer a travessia. Escadas foram coloca-
13	das em algumas partes para que as
14	moradores pudessem passar para o outro
15	lado da cidade com mais facilidade, as
16	escadas não se encontram em boas
17	condições, sem segurança nenhuma, porém
18	foi a única solução que os moradores
19	encontraram para facilitar a travessia.
20	Sendo assim, chegamos as conclusões
21	de que a construção não agradeu na-
22	da aos moradores tianguáenses, e sem
23	dúvidas é uma falha da gestão pública.
24	
25	
26	
27	
28	
29	

ANEXO B – Produção final do artigo de opinião escrita pelos alunos participantes

AP – 01

1 O Viaduto de Tionguá
2 A obra do Viaduto da BR-222 em Tionguá
3 foi uma falha de gestão pública e está dividin
4 do a cidade ao meio. Portanto, houve mais pontos
5 negativos do que positivos.
6 Essa muralha está dificultando muito de
7 as pessoas se locomoverem dentro da cidade. Ao
8 observamos o cotidiano da cidade, vemos que as
9 pessoas que moram em Tionguá passaram a
10 improvisar escadas e pedras para atravessar
11 a via.
12 Com essa situação, podemos entender que
13 há mais pontos negativos do que positivos, pois
14 sem dúvidas, as reclamações sociais são constantes.
15 Entendemos, como população, que precisamos cobrar
16 melhorias.
17 Portanto, é necessário que a obra do via
18 duto seja revitalizada para o bem da popu
19 lação.
20
21
22
23
24
25
26
27
28

AP - 04

1 A muralha de tianguá
2 Desde a recente construção do viaduto de tianguá,
3 tem dividido opiniões entre os moradores da cidade.
4 Essa construção é comparada com uma grande muralha
5 que divide a cidade ao meio, dificultando a passagem
6 dos moradores.
7 Sem dúvida, uma das maiores dificuldades é a
8 travessia de moradores de um lado a outro da
9 cidade, precisando adaptar pequenas escadas por cima
10 das grades, provocando um grande número de acidentes.
11 Essas escadas foram colocadas na área mais baixa do
12 viaduto, pois em todo o percurso há apenas uma passare-
13 la para os pedestres fazerem a travessia, e de acordo
14 com os moradores, não é utilizada. "Todos os dias é
15 sempre a mesma situação, todo dia presencia acidentes
16 neste trecho. As pessoas precisam usar escadinhas para
17 passar do outro lado da rodovia." afirmou estudante morado-
18 ra do local.
19 É provável que essa obra tenha apresentado tantos pon-
20 tos positivos como negativos. Pontos positivos pois facilitou o
21 cruzamento de quem está de moto ou carro, mas também
22 dificultou quem está andando a pé.
23 Apesar do viaduto ter ajudado os moradores, também
24 tem revoltado a população, pois essa construção tem causado
25 inúmeros acidentes. Certamente a solução seria adaptar
26 mais recursos, como mais passarelas e formas de travessia
27 por todo o viaduto. Se isso fosse adaptado, evitaria se
28 tornar a grande muralha que é hoje.
29
30

AP - 08

1 A mobilidade urbana na cidade de Triangui
 2 A mobilidade urbana é algo bem preocupante
 3 no Brasil. Estudantes e funcionários acabam sendo
 4 prejudicados, se atirando para a esada e o
 5 trabalho. Na cidade de Triangui, a construção dos
 6 dois viadutos dificultou e melhorou a vida de
 7 muitos, foi que mudou a cidade ao meio.
 8 Sem nenhum tipo de passagem adequada para as
 9 pessoas, moradores colocaram escadas para con-
 10 seguir cruzar a rua. Tem apenas uma passarela,
 11 que além de ser distante de onde tem mais movi-
 12 mentação de pessoas, também tem pouca ilumina-
 13 ção, devido a isso vem acontecendo muitos acidentes.
 14 Um fator positivo é que diminuiu o trânsito, o
 15 que para os caminhoneiros foi muito bom. Mas o
 16 negativo é a insegurança das pessoas. A nossa maior
 17 preocupação é com as pessoas, funcionários, estudan-
 18 tes, idosos, crianças e mães com bebê de colo,
 19 por conta de acidentes.
 20 O ideal a se fazer seria construir mais duas
 21 passarelas nos locais adequados, colocar mais
 22 iluminação e sinalização. Mas, construir as passa-
 23 relas é a coisa mais urgente no momento.
 24
 25
 26
 27
 28
 29

AP - 12

1	Obviamente, necessitamos de uma maior segurança para atra-
2	versarmos a Br, a passarela, é uma das maneiras de atravessar privan-
3	do-se de algum acidente de trânsito. Mas, é a única passagem segura. Mas
4	eu lhe pergunto: E os demais pontos?
5	Os cidadãos que fazem essa travessia frequentemente, são
6	todos de acordo que esse problema seja resolvido para a nossa se-
7	gurança.
8	Isso foi bastante falta de responsabilidade da organização
9	dessa obra.
10	Pessoas que fazem essa travessia, se queixam da falta de
11	segurança, "A escada e se a resta, está prestes a desabar", diz
12	uma estudante.
13	Temos total direito de mais segurança para nossa tra-
14	versia. E isso não é a única coisa que deve ser reparada.
15	Para travessia melhor e segura, seria interessante que
16	fosse construída uma passarela a cada 0,5km para dar mais
17	segurança para a passagem para o lado oposto da Br. Os a-
18	cidentes ocorridos nessa travessia são literalmente pedidos de socor-
19	ro das pessoas que fazem a travessia com frequência, pela medo
20	proporcionado pela falta de segurança.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

AP - 14

1	Novo viaduto cria várias dificuldades para a sociedade
2	Sem dúvidas que o viaduto da cidade de Triângulo
3	apresenta vários defeitos para a sociedade, devido a uma
4	"muralha" que divide o centro da cidade e os bairros vizinhos. Mesmo com os pontos positivos, a reclamação é
5	geral.
6	
7	Diante disso, o novo viaduto vem gerando várias
8	reclamações, mas, afinal, será que o novo viaduto é mesmo mal sinalizado? Será que essa obra precisa mesmo
9	de mais passarelas? Ou o novo viaduto foi um bom projeto para a cidade de Triângulo? Houve problema de planejamento?
10	
11	Entendemos que diante de tantas reclamações, o
12	Prefeito disponibilizou postes de luzes no novo viaduto
13	da cidade para iluminar durante a noite. Isso, facilita
14	para os motoristas que trabalham no período da noite.
15	Mas devido a uma "muralha" que divide a cidade, os
16	motoristas precisam fazer um percurso mais longo, demorado e cansativo.
17	
18	Diante de tantos pontos negativos sobre o viaduto,
19	há, também, pontos positivos, como: a boa sinalização,
20	a calçada que fica do lado da pista, as novas postes de luzes para clarear durante a noite e a divisão
21	da pista local com a pista expressa.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	

AP - 15

1	A construção do Viaduto na cidade de Tianguá
2	acaba formando uma espécie de "Muralha" assim
3	dividindo a cidade ao meio. Moradores reclamam
4	pela dificuldade para atravessar a via.
5	Essa "Muralha" está dificultando a locomoção
6	dos pedestres, levando os moradores a usarem
7	escadas, nas partes mais baixas do viaduto, sem du-
8	vidas essa é uma ação perigosa, podendo correr o
9	risco de alguém cair e se machucar, ao subir nes-
10	sa escada.
11	Além de existir a Passarela para os pedestres
12	não é muito utilizada, provavelmente por conta da
13	sua localização. Certamente esse problema foi causado
14	devido à falta de planejamento urbano.
15	Os moradores têm levantado preocupações sobre a
16	segurança e a conveniência dessas soluções improvisa-
17	das, e há uma necessidade de intervenções que melho-
18	rem a acessibilidade e a segurança dos pedestres
19	Por fim para que o Viaduto não continue separando
20	a cidade, o poder público precisa considerar a inte-
21	gração social por meio do deslocamento prático e inte-
22	ligente de pedestres e veículos, dessa forma as reclama-
23	ções diminuíam.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

AP - 16

1	VIADUTO E ACESSO À ESCOLA
2	A INFRAESTRUTURA DE TIANGUÁ, DE FATO, NÃO É
3	DAS MELHORES, POIS O VIADUTO SEM PASSAGEM PARA PESSOAS
4	TRÊS, GRÁVIDA E CRIANÇAS APRESENTA UMA CERTA DIFICUL-
5	DADE. NO ENTANTO, PARA OS MOTORISTAS ESTÁ MUITO BOM. NO
6	ENTANTO, A ÚNICA PASSARELA SE ENCONTRA PRATICAMENTE NA
7	SAÍDA DA CIDADE, O QUE CONTINUA DIFICULTANDO A VI-
8	DA DA POPULAÇÃO. VÁRIOS MOTOCICLISTAS QUE PASSAM POR
9	DE A VIDA DAS PESSOAS EM RISCO. POR CONTA DISSO,
10	NA POR CONTA DISSO, VÁRIOS CIDADÃOS TÊM QUE
11	PASSAR A BARRA DE SEGURANÇA, ARRISCANDO SUAS VIDAS PA-
12	RA CHEGAR AO OUTRO LADO DA CIDADE. ENTÃO, QUE A
13	VIA DEVERIA SER ACESSÍVEL A TODOS.
14	NÃO RESTA DÚVIDA DE QUE A PREFEITURA DEVERIA
15	USAR UMA RENDA PARA FACILITAR A VIDA
16	DOS CIDADÃOS QUE PASSAM PELO VIADUTO CONSTANTEMENTE.
17	EU VEJO QUE IMPLEMENTAR UMA PASSAGEM PELAS BARRAS
18	SERIA ÚTIL E AJUDARIA BASTANTE. OUTRA OPÇÃO
19	SERIA DISPONIBILIZAR OUTRAS PASSARELAS EM PONTOS
20	ESPECÍFICOS DO VIADUTO, O QUE SERIA UM GASTO CON-
21	SIDERÁVEL PARA A PREFEITURA.
22	ACREDITAMOS QUE A IMPLEMENTAÇÃO DO VIADU-
23	TO FOI BOA, SIM, MAS COM VÁRIAS FALHAS. A OBRA
24	DEIXOU A DESEJAR COM A FALTA DE PASSAGEM PA-
25	RA OS CIDADÃOS. Esperamos que melhorem um pouco
26	isso futuramente.
27	
28	

AP - 19

1	O acesso à escola
2	
3	Em Tianguá, foram criados dois viadutos que repre-
4	sentam uma muralha, devido à dificuldade de acesso na via.
5	Diante disso, a população improvisa com escadas para cruzar
6	a via, o que ajuda muito na passagem.
7	Diante do problema, vemos que as escadas ajudam
8	muito na passagem, mas, como na muito parte da pista, poderia
9	causar acidentes graves, o que preocupa muito o pai ao deixar
10	seus filhos iram para a escola a pé.
11	Por outro lado, o ponto positivo de haver escadas se dá
12	pela facilidade de atravessar a via sem precisar percorrer toda
13	a pista para dar a volta, isso ajuda muito os pedestres que estão
14	viuando. Quanto aos pontos negativos, são os custos dos transportes,
15	como muitos gastos com gasolina ou problemas em pneus, além de pro-
16	blemas com a segurança das pessoas, pois o trajeto é muito perigoso.
17	
18	Entendemos que a construção dos viadutos não foi muito
19	necessária na cidade, pois atrapalha a travessia dos ciclistas e a
20	circulação de carros também. Devíamos disponibilizar um lugar pa-
21	ra os pneus passarem, assim, ficaria mais fácil, pois haveria uma
22	localização de tempo.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	

AP - 20

1	Com a construção de viaduto de ligação localizada na BR, for-
2	mou-se um projeto penicoso, melhor para alguns motoristas, e para
3	para alguns pedestres, com a construção do viaduto acabou ficando
4	uma calçada, dividindo a cidade e tornando a travessa até o centro
5	mais longa para os motoristas.
6	Por causa do muralha feita, pedestres improvisaram escadas em
7	luzes mais altas para tentar escapar e atravessar a rua, e inter-
8	veio muita na travessa na pista, causando acidentes graves, com
9	atropelamentos na pista e acidentes de carro. Motoristas de ci-
10	vile afirmam ser difícil e perigoso ao atravessarem a pista.
11	Uma das coisas que chegou a melhorar com a construção do
12	viaduto foi a sinalização, que na mesma época que a sua construi-
13	ção, é muito penicosa a grande movimentação de vários carros e
14	motociclos para trás e para frente, devido a falta de pedestres com sinali-
15	zação, para não causar a falta de pedestres graves.
16	Devido a reclamação e reclamação sobre temas, uma solução
17	foi melhor na travessa na rua, sobre a sinalização e construção da
18	muralha, para que se não fossem mais quem vai falar?
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

AP - 21

1	Viaduto cria muralha em Tianguá -
2	
3	A obra do viaduto na BR-222 em Tianguá dividiu a
4	cidade em duas, como uma espécie de muralha causando
5	descontentamento nos pedestres que precisam improvisar
6	para atravessar a via e nos motoristas por problemas
7	de segurança e sinalização no trânsito.
8	A reforma tinha como objetivo facilitar o dia a dia
9	da população, trazer mais fluidez de trânsito e segurança
10	para todos os usuários. Entretanto, a falta de uma verdadeira
11	integração para com todos fica evidente quando a própria po-
12	pulação precisa tomar atitudes improvisadas para atenderem
13	suas necessidades, como no caso de pôr escadas nas partes
14	mais baixas do viaduto.
15	É impossível ignorar as consequências negativas da obra
16	do viaduto, a série de acidentes registradas é um sinal de
17	que a obra apresenta falhas.
18	É necessário a construção de novas passarelas em pontos
19	estratégicos para melhorar realmente a locomoção da popu-
20	lação, aumentar a segurança e a fluidez de trânsito e consi-
21	derar realmente como uma obra concluída.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	

AP - 22

1 observando o cenário, e escutando reclam-
 2 ações sobre a tal "muralha" da cidade de
 3 Itaquá, venho a acreditar que essa reform-
 4 a tenha sido, uma grande falha da gestão
 5 Pública.
 6 Para os jovens as coisas se complicam, além
 7 de não ter segurança alguma para atravessar
 8 as pistas, aumenta umas 4 vezes mais o tra-
 9 jeite dos ônibus escolares. Escadas foram ce-
 10 leçadas em algumas partes para facilitar mie-
 11 imamente a passagem dos moradores para
 12 o outro lado da cidade, mas as escadas
 13 não se encontram em boas condições.
 14 Diz uma moradora - "É um desrespeito co-
 15 m a população, principalmente com os idosos",
 16 apesar de tantas reclamações o viaduto trouxe
 17 vantagens para os motoristas e também os
 18 acidentes diminuíram, assim chegamos a con-
 19 clusão de que a construção não agradau a
 20 todos, porém tem seus lados bons.
 21 Certamente a construção do viaduto foi
 22 uma decisão precipitada, e antes de acentee-
 23 r deveriam ter pensado mais.
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30