



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**EVANILCE CHAGAS LOPES SAMICO**

**A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO POR ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO DENÚNCIA CONTRA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

**FORTALEZA**

**2020**

EVANILCE CHAGAS LOPES SAMICO

A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO POR ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO DENÚNCIA CONTRA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

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

Área de concentração: Linguagens e  
letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S178e Samico, Evanilce Chagas Lopes.  
A escrita do gênero artigo de opinião por alunos do ensino fundamental como denúncia contra violência doméstica / Evanilce Chagas Lopes Samico. – 2020.  
203 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Aurea Suely Zavam.
1. Escrita. 2. Sequência didática. 3. Argumentação. 4. Artigo de opinião. I. Título.

CDD 400

---

EVANILCE CHAGAS LOPES SAMICO

A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO POR ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO DENÚNCIA CONTRA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

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

Aprovada em: 27 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Aurea Suely Zavam (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico esta dissertação a meu pai, José Evando Lopes, a minha avó materna, Francisca Chagas da Silva e a Maria Carmélia Pereira da Silva (*In memoriam*), que desde cedo vislumbraram um potencial que eu não percebia. A ausência física deles me evoca uma virtude que cotidianamente preciso e quero buscar: a resiliência.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me deu forças, sabedoria, discernimento, saúde para alcançar essa vitória. Sem Ele, eu nada seria.

Ao meu marido Leonísio Samico, pelo companheirismo, pela compreensão, pelo apoio, pelo amor, pelo exemplo de homem íntegro, por me representar em diversas situações perante nossos filhos. A ele minha admiração, meu respeito e minha paixão.

Aos meus filhos, Evando Neto e Eitor, pela paciência devido à ausência da mãe em momentos relevantes. Tudo isto foi demonstração de carinho e exemplo para que vocês nunca desistam dos seus sonhos. Amo vocês incondicionalmente!

À minha mãe Lúzia e às minhas irmãs, Eveline e Evilene, pelas muitas vezes que propiciaram momentos que favoreceram minha dedicação aos estudos. Vocês contribuíram não somente para a escrita do trabalho, mas foram grandes incentivadoras para a concretização dessa realização.

À professora Aurea Zavam, minha querida e sábia orientadora, por todos os ensinamentos e orientações que me auxiliaram na escrita deste trabalho e, acima de tudo pelo incentivo de que tudo daria certo e pelo exemplo de empoderamento e energia vital. Essencial é a palavra que resume sua participação na minha história acadêmica.

Aos professores Pollyane Bicalho, Mônica Magalhães, Ednilza Moreira, Erotildes Moreira, Eulália Leurquin, Maria Elias, Claudete Lima, Márcia, Ronaldo Manguiera, Ana Célia Clementino, por terem demonstrado que a academia também é lugar de professor que está dentro de sala de aula. Seus ensinamentos e intervenções modificaram o meu ponto de vista em relação aos meus alunos. Reconheço agora que aprender para ensinar é prazeroso e que, apesar das dificuldades, em muitos aspectos nas escolas públicas, ainda podemos ser e fazer a diferença.

Aos professores Ana Célia Clementino Moura e Valdinar Custódio Filho pela participação nesse momento ímpar da minha vida, pela leitura criteriosa, pelas observações valiosas que viabilizaram a conclusão deste trabalho. Minha palavra é gratidão.

Às minhas companheiras de mestrado da quinta turma do Profletras, mais conhecidas como princesas: Cristiane, Daniely, Jamilly, Juliana, Késia, Lorena, Patrícia, Renata, Roberta e Rose. Vocês foram bálsamos para os momentos difíceis. Aprendi

bastante convivendo com vocês. Acredito que uma turma composta apenas por mulheres empoderadas só poderia proporcionar experiências únicas. Valores como cumplicidade, amizade, respeito, união foram comuns no nosso convívio, então só posso confirmar que vocês fizeram a diferença na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Aos diretores Caroline Vasconcelos e Pedro Sérgio Sales pela credibilidade conferida ao meu trabalho e apoio para desenvolver esta pesquisa. Vocês são exemplos de gestores que fazem a diferença na escola pública.

À minha amiga Elaine, pelas vezes em que precisei de apoio e, mesmo distante fisicamente e com seus percalços pessoais, não se furtou de me ouvir e, principalmente, incentivar a minha capacidade de fazer voos cada vez mais altos. Obrigada, amiga!

Às mulheres empoderadas e poderosas Erinalda, Glaúcia, Lidiana, Luisiane, Luciane, Luiza Isabel, Danuta, Telma, que me inspiram pela fortaleza, sinceridade, amizade e autenticidade.

Aos meus alunos, que por coincidência estiveram comigo no 6º ano em outra escola e agora estiveram novamente. Revivemos essa aventura maravilhosa de aprendizagem. Sem vocês, esse sonho não haveria se concretizado.

A vocês, meu sentimento de saudade e de gratidão.

*Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.*

O pequeno príncipe - *Antoine de Saint-Exupéry*



## RESUMO

A presente pesquisa-ação visa promover subsídios para o desenvolvimento de habilidades na produção de textos argumentativos com foco no gênero como ação social. Assume-se a perspectiva de que o gênero como ação social é capaz de refletir as atividades humanas, por meio da linguagem, conforme a situação social, histórica e cultural. Desta forma, não se parte de um gênero específico, dá-se aos discentes a possibilidade de escolher aquele que se acomoda ao propósito comunicativo determinado, que para este trabalho é a violência doméstica, problematizada por meio do gênero artigo de opinião. O aporte teórico estabelece diálogo estreito entre os pressupostos do sociointeracionismo e os da sociorretórica. Para tanto, recorre-se aos estudos de Koch e Elias (2017), Koch (2018) no que diz respeito a aspectos da linguística textual, bem como a estratégias e a operadores argumentativos. Em relação à sociorretórica, utilizam-se os postulados de Miller (1994, 2012), assim como as premissas de Bazerman (2009, 2011, 2015), a estrutura retórica de Eckert e Pinton (2015). A proposta é aplicada em uma turma de 9º ano, numa escola da rede municipal de Fortaleza, por meio da sequência didática idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acolhendo a adaptação sugerida por Swiderski e Costa-Hübes (2009), por revelar-se mais propícia a esta investigação. Os resultados alcançados demonstram melhor desempenho na produção de textos argumentativos por parte dos alunos em decorrência da percepção do uso de estratégias consistentes para iniciar, desenvolver e concluir a argumentação, na utilização satisfatória dos operadores argumentativos e na assimilação à proposta da estrutura retórica. Logo, infere-se, que a concretização da pesquisa é relevante em razão de subsidiar, no contexto educacional de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de um gênero a partir de sua função social, já que o maior propósito é minimizar as dificuldades na competência escrita dos alunos, principalmente no tocante a gêneros argumentativos.

**Palavras-chave:** Escrita. Sequência Didática. Argumentação. Artigo de opinião.

## ABSTRACT

This action-research aims to promote subsidies for the development of skills in the production of argumentative texts with a focus on genre as a social action. We assume the perspective that genre as a social action is capable of reflecting human activities, through language, according to the social, historical and cultural situation. In this way, one does not start from a specific genre, students are given the possibility to choose the one that accommodates the determined communicative purpose, which for this work is domestic violence, problematized through the opinion article genre. The theoretical contribution establishes a close dialogue between the assumptions of sociointeractionism and those of socio-rhetoric. To this end, we use the studies of Koch and Elias (2017), Koch (2018) with regard to aspects of textual linguistics, as well as strategies and argumentative operators. In relation to socio-rhetoric, the postulates of Miller (1994, 2012) are used, as well as the premises of Bazerman (2009, 2011, 2015), the rhetorical structure of Eckert and Pinton (2015). The proposal is applied to a 9th grade class, in a school in the municipal network of Fortaleza, through the didactic sequence idealized by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), welcoming the adaptation suggested by Swiderski and Costa-Hübes (2009), by prove to be more conducive to this investigation. The results achieved demonstrate a better performance in the production of argumentative texts by the students due to the perception of the use of consistent strategies to initiate, develop and conclude the argumentation, in the satisfactory use of the argumentative operators and in assimilation to the proposal of the rhetorical structure. Therefore, it can be inferred that the accomplishment of the research is relevant due to subsidizing, in the educational context of the Portuguese language, the development of a genre based on its social function, since the main purpose is to minimize the difficulties in the written competence of the students, especially with regard to argumentative genres.

**Keywords:** Writing. Didactic sequence. Argumentation. Opinion article.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular da BNCC.....	39
Figura 2 – Página do componente curricular Língua Portuguesa/DCRC.....	40
Figura 3 – Página do componente curricular Língua Portuguesa/BNCC.....	40
Figura 4 – Campos de atuação e práticas de linguagem que mencionam o gênero artigo de opinião.....	47
Figura 5 – Perguntas norteadoras dos movimentos constituintes do artigo de opinião.....	51
Figura 6 – Slide apresentado na aula.....	79
Figura 7 – Tarjetas.....	80
Figura 8 – Layout do blog.....	87
Figura 9 – Visualização da produção no blog.....	87
Figura 10 – Apresentação de uma produção no blog.....	88
Figura 11 – Layout do jornal.....	88
Figura 12 – Publicação do texto.....	89
Figura 13 – Avaliação final da SD.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma segundo a SD.....	66
Gráfico 2 – Mapeamento geral dos movimentos e passos nas produções.....	101
Gráfico 3 – Estratégias iniciais – produção inicial.....	103
Gráfico 4 – Estratégias iniciais – produção intermediária.....	103
Gráfico 5 – Estratégias iniciais – produção final.....	104
Gráfico 6 – Estratégia de desenvolvimento – produção inicial.....	105
Gráfico 7 – Estratégia de desenvolvimento – produção intermediária.....	106
Gráfico 8 – Estratégia de desenvolvimento – produção final.....	106
Gráfico 9 – Estratégia de conclusão – produção final.....	107
Gráfico 10 – Estratégia de conclusão – produção intermediária.....	108
Gráfico 11 – Estratégia de conclusão – produção final.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo de estruturas do artigo de opinião.....	50
Quadro 2 – Categoria de conectores de Adam (2008) .....	59
Quadro 3 – Operadores argumentativos Koch e Elias (2017 a) .....	61
Quadro 4 – Títulos das produções textuais.....	66
Quadro 5 – Esquema da Sequência didática, conforme o grupo de Genebra.....	68
Quadro 6 – Esquema da Sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hübes (2009) .....	71
Quadro 7 – Esquema da Sequência didática adaptada (2019) .....	73
Quadro 8 – Movimentos e passos retóricos do gênero artigo de opinião em contexto real de produção .....	83
Quadro 9 – Tipos de argumentos .....	84
Quadro 10 – Resumo descritivo dos módulos e atividades da SD .....	91
Quadro 11 – Quadro de movimentos e passos retóricos adaptados .....	92
Quadro 12 – Movimentos e passos nas produções inicial, intermediária e final .....	94
Quadro 13 – Síntese da análise das estratégias argumentativas .....	109
Quadro 14 – Operadores argumentativos nas produções .....	111
Quadro 15 – Tipos de operadores argumentativos encontrados nas produções .....	112

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
IFCE	Instituto Federal do Ceará
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>GÊNERO E ENSINO</b> .....	27
<b>2.1</b>	<b>Os gêneros como prática social e discursiva</b> .....	27
<b>2.1.1</b>	<i>Abordagens teórico-metodológicas</i> .....	27
<b>2.1.2</b>	<i>Conceitos de gêneros</i> .....	30
<b>2.1.3</b>	<i>O gênero como ação social</i> .....	33
<b>2.2</b>	<b>Diretrizes norteadoras</b> .....	35
<b>3</b>	<b>GÊNERO E ARGUMENTAÇÃO</b> .....	42
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da argumentação</b> .....	42
<b>3.2</b>	<b>Gênero argumentativo: Artigo de opinião</b> .....	45
<b>3.3</b>	<b>Estrutura retórica</b> .....	48
<b>3.4</b>	<b>Estratégias argumentativas</b> .....	52
<b>3.5</b>	<b>Articuladores textuais ou marcadores discursivos</b> .....	55
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	62
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	62
<b>4.2</b>	<b>Delimitação do <i>corpus</i></b> .....	63
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos</b> .....	67
<b>4.4</b>	<b>Sequência Didática: a ferramenta e sua composição</b> .....	67
<b>4.4.1</b>	<i>Apresentação da situação de comunicação</i> .....	73
<b>4.4.2</b>	<i>Desenvolvimento dos módulos</i> .....	74
<b>4.4.2.1</b>	<i>Módulo de reconhecimento: Pesquisa e leitura</i> .....	74
<b>4.4.2.2</b>	<i>Módulo de reconhecimento: Análise linguística</i> .....	76
<b>4.4.2.3</b>	<i>Módulo: Produção inicial</i> .....	78
<b>4.4.2.4</b>	<i>Modulo de intervenção</i> .....	78
<b>4.4.2.5</b>	<i>Módulo: Produção intermediária</i> .....	81
<b>4.4.2.6</b>	<i>Modulo de intervenção</i> .....	82
<b>4.4.2.7</b>	<i>Módulo: Produção final</i> .....	86
<b>4.4.3</b>	<i>Circulação do gênero</i> .....	87
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	92
<b>5.1</b>	<b>Estrutura retórica nas produções</b> .....	92

5.1.1	<i>As produções iniciais</i> .....	94
5.1.2	<i>As produções intermediárias</i> .....	96
5.1.3	<i>As produções finais</i> .....	98
5.2	<b>As estratégias argumentativas nas produções</b> .....	101
5.3	<b>Operadores argumentativos</b> .....	110
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
	<b>APÊNDICE A – MÓDULO DE APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO</b> .....	125
	<b>APÊNDICE B – MÓDULO DE RECONHECIMENTO: PESQUISA E LEITURA</b> .....	126
	<b>APÊNDICE C – SELEÇÃO DO TEMA E DO GÊNERO</b> .....	126
	<b>APÊNDICE D – MÓDULO DE RECONHECIMENTO: ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	128
	<b>APÊNDICE E – MÓDULO: PRODUÇÃO INICIAL</b> .....	129
	<b>APÊNDICE F – MÓDULO DE INTERVENÇÃO: MODALIZAÇÃO</b> .....	130
	<b>APÊNDICE G – MÓDULO DE INTERVENÇÃO: ARGUMENTO, TESE, CONTRA-ARGUMENTO</b> .....	134
	<b>APÊNDICE H – MÓDULO PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA</b> .....	136
	<b>APÊNDICE I – MÓDULO INTERVENÇÃO: MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b> .....	137
	<b>APÊNDICE J – MÓDULO INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS</b> .....	138
	<b>APÊNDICE K – MÓDULO DE INTERVENÇÃO: TIPOS DE ARGUMENTOS</b> .....	140
	<b>APÊNDICE L – MÓDULO PRODUÇÃO FINAL</b> .....	142
	<b>APÊNDICE M – MOMENTOS DE DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS</b> .....	143
	<b>APÊNDICE N – MODELO DE DINÂMICA</b> .....	144
	<b>APÊNDICE O – RESPOSTAS DOS ALUNOS</b> .....	145
	<b>APÊNDICE P – ANÁLISE DE UMA DAS PRODUÇÕES QUE NÃO FEZ PARTE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA</b> .....	146
	<b>APÊNDICE Q – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	148
	<b>ANEXO A – PRODUÇÕES INICIAIS, INTERMEDIÁRIAS E FINAIS</b> ...	149



<b>ANEXO B – TIRINHAS UTILIZADAS NA DINÂMICA.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO C – TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA DISCUSSÃO.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO D – PERGUNTAS QUE FOMENTARAM AS DISCUSSÕES NOS TEXTOS ARGUMENTATIVO .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO E – TEXTO PARA TRABALHAR A ARGUMENTAÇÃO ORAL E ASPECTOS LINGUÍSTICOS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO F – ATIVIDADE SOBRE ORGANIZADORES TEXTUAIS/UBER (2008) .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO G – ATIVIDADE DE ARTICULADORES DISCURSIVOS .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO H – ATIVIDADE DE RECONHECIMENTO DA ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO I – ATIVIDADE PROTOCOLO DE ESCRITA .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO J – DINÂMICA PARA SUSCITAR POSICIONAMENTOS ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO K – TEXTOS PARA TRABALHAR ARGUMENTOS, TESE E CONTRA-ARGUMENTOS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO L – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO M – RECORTE DA REPORTAGEM EXIBIDA NO NOTICIÁRIO LOCAL .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO N – TEXTO BASE PARA TRABALHAR A ESTRUTURA RETÓRICA DO ARTIGO DE OPINIÃO .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO O – QUADRO PARA PREENCHIMENTOS DAS INFORMAÇÕES DO TEXTO .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO P – TEXTOS PARA TRABALHAR AS ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO Q – ATIVIDADE SOBRE ARGUMENTOS .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO R – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO S – TEXTO PARA DINÂMICA FINAL .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO T – CAPA DO CADERNO DE ATIVIDADES .....</b>	<b>204</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, o ser humano passa por circunstâncias que requerem atitudes de afirmação, contestação, explicação, sustentação de ideias. Situações como a cobrança indevida de um valor nas compras, o lixo depositado nas calçadas pelos vizinhos, a crítica a um político corrupto, a insegurança nas cidades; em suma, em diversas circunstâncias, é comum uma tomada de posição. No âmbito escolar, não é diferente que se percebem inúmeros problemas, tais como: a falta de cardápio diversificado no lanche, a ausência de quadras poliesportivas, de bibliotecas, de sala de multimídia, de transporte escolar adequado e seguro entre outros problemas que afetam o dia a dia dos estudantes no País. São adversidades vividas diariamente que retratam a precariedade de serviços e a má gestão de políticas públicas. Diante de tantos problemas, são frequentes as tentativas de minimizar os efeitos que os transtornos trazem, e então surgem mecanismos de exigir as melhorias ou resoluções, que se concretizam através de abaixo-assinados, de cartas abertas, de manifestações nas ruas com cartazes, de denúncias na rádio, de debates, de comentários nas redes sociais, entre outras possibilidades. As estratégias são diversificadas, porém dois fatores são preponderantes: o público e o resultado que se quer alcançar.

Nesse contexto, argumentar se torna crucial para o processo de aquisição daquilo que se almeja. Seja pela oralidade ou escrita, argumentar faz farte das interações humanas, das conversas, das trocas de ideias; assim, discussões e/ou posicionamentos estão no cerne da argumentação.

Argumentar é humano, isto é, o ato de dar opinião, de se posicionar diante de algo e de assumir um ponto de vista está presente em conversas com a família ou amigos, brincadeiras, histórias, como lembram Koch e Elias (2017 a). Portanto, em situação de comunicação, sobretudo naquela em que haja o propósito de convencer alguém a manter ou mudar de opinião, tem-se o uso do recurso da argumentação, cujo estudo vem de muito tempo atrás.

Como destacam Sena e Figueiredo (2013), Aristóteles foi um dos grandes responsáveis por agregar valores e definições que mudaram a compreensão da Retórica, que passou a ser interpretada como arte de persuasão através da seleção de meios adequados. As contribuições de Aristóteles na Retórica acrescentaram bastante ao estudo da argumentação, uma vez que não é fácil dissociar uma da outra, pois a relação entre retórica e argumentação é antiga.

Por sua vez, Pinto (2010) salienta a imbricação entre a história da humanidade e a própria democracia. Desde a Antiguidade, a argumentação se configurou como uma forma substitutiva das guerras bélicas, pois evidenciou a capacidade de debate, defesa, contraposição ou refutação dos indivíduos.

No século XX, Perelman e Olbrechts-Tyteca<sup>1</sup>, com *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, remodelaram os estudos retóricos, todavia não desprezaram os preceitos da retórica aristotélica. Suas concepções contribuíram para o desenvolvimento de uma argumentação que pode ser percebida nas estratégias da atualidade, tanto que argumentar faz parte das práticas política, jurídica, jornalística.

Na prática jurídica, a teoria da argumentação está imbricada à teoria do discurso, igualmente às demais práticas, uma vez que se destina a questionar e expor a fundamentação racional do discurso para torná-la válida e provável por meio de regras, normas ou ponderações.

O discurso jornalístico, estrategicamente, usa a persuasão para que o interlocutor compreenda a maneira específica que o texto quer fazer crer, ou seja, opta por fazer acreditar numa ideia, notícia ou ação veiculada ao jornal.

Já o discurso político se fundamenta na competição pelo poder e advém do ajuste à realidade (FIORIN, 2013). Há a necessidade de imposição da verdade do interlocutor, mesmo sabendo que tal verdade é ameaçada por (re)significações, pois não se configura como algo conclusivo, absoluto. Os argumentos políticos recorrem ao princípio da imparcialidade, centralizam a polêmica e desconstruem o outro em detrimento de sua autorreconstrução (SILVEIRA; MARIANO, 2016).

Toulmin (2001), por sua vez, contribuiu também para a consolidação de novas concepções sobre a argumentação. Em *Os Usos do argumento*, o autor objetivou realizar a descrição e não sistematizar a argumentação. Entres suas contribuições, destacam-se a relação intrínseca com a lógica, a concepção de argumento como valor justificativo, um modelo de estrutura progressivo e não-estático, além da introdução da noção de campo

A trajetória da argumentação demonstra o quão significativo são seus fundamentos e praticá-los se torna mais produtivo, porque estratégias de convencimento, de persuasão, instigam a valorização das múltiplas opiniões dos sujeitos, incentivam a interrogatividade e a criticidade, que são importantes para formação da cidadania.

---

<sup>1</sup> PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Diante da relevância ocupada pela argumentação no decorrer dos séculos, refletimos sobre a valorização da argumentação nos estudos acadêmicos. Todavia, percebemos que tal implicação, não apresenta mesmo destaque no universo do ensino. E, na atualidade, há uma dificuldade natural nas produções de textos escritos, principalmente, por produtores de textos iniciantes.

Versando acerca dos processos que envolvem a escrita, Antunes (2003) enfatiza que demonstrações verbais de ideias, informações, crenças, sentimentos a serem compartilhados com alguém são necessários para concretizar a interação. Então ter o que dizer é essencial para escrever, porque se não há ideias, (para nossa pesquisa adotaremos o termo *argumentos*) como a produção escrita poderá ser eficiente? Afinal, na construção de texto argumentativo, os argumentos são essenciais porque comprovam que as ideias defendidas são pertinentes.

A problemática no ensino de Língua Portuguesa não é exclusividade da prática escrita. Rojo (2009) salienta que os dados históricos e atuais, em relação às discrepâncias no ensino, retratam que a organização estrutural da escola não contempla uma formação integral do estudante, uma vez que este deixa a escola com deficiências nas competências leitora e escrita, mesmo passados quinze anos, que é o tempo médio do ensino fundamental.

No entanto, o viés da competência escrita é o que nos interessa para esta pesquisa. Não há, no presente estudo, a pretensão de hipervalorizar a escrita, e sim de estudá-la, por meio de práticas significativas. É por meio destas que o desenvolvimento do aluno acontece e que há a construção de um cidadão participativo e político, capaz de se posicionar, refletir, argumentar e entender-se como ser social no mundo.

É inegável a presença da argumentação nos discursos orais ou escritos e na escola. Então, se argumentar é uma ação comum ao cotidiano, por que os textos escritos produzidos em sala de aula são tão insípidos e se distanciam da argumentação?

Enquanto professores, assumimos uma parcela de culpa na defasagem de aprendizagem desses estudantes, quando propomos atividades de produção escrita sem considerar a função ou como pretexto para interpretação de conteúdo, questões gramaticais, ortográficas ou lexicais, abordadas de maneira descontextualizadas das práticas discursivas, levando o alunado a uma formação passiva, desprovida de senso crítico. Em contrapartida, quando adotamos o nosso papel de educadores/mediadores do conhecimento e não detentores, exercemos a função de conduzir os aprendizes pelas estradas da aprendizagem e propiciar as mudanças significativas na formação cidadã.

A reflexão acerca das constatações, no ambiente escolar, nos inquietou e gerou o desejo de saber o que é necessário para desenvolver habilidades na competência escrita de textos argumentativos e conseqüentemente algumas questões emergiram: Os mecanismos de argumentação dependem de uma sistematização para identificação dos diferentes gêneros? As estratégias argumentativas são propícias para construção de gêneros argumentativos? A seqüência didática é uma ferramenta eficiente para dirimir as dificuldades que existem na produção escrita argumentativa?

Para subsidiar os questionamentos, este trabalho propôs e testou estratégias de desenvolvimento de habilidades, em alunos de 9º ano, com o fito de aprimorar a competência de produzir textos argumentativos, em específico o artigo de opinião.

A investigação assumiu posturas: uma se refere à compreensão de gênero como ação social, isto é, a centralidade do gênero não deve estar na substância (conteúdo) ou na forma de discurso, mas na ação utilizada para sua realização (MILLER, 2012). Nesta pesquisa, o desejo de expressar a revolta, a tristeza, o repúdio à violência doméstica trouxeram à tona o estudo do gênero artigo de opinião.

Outro posicionamento alude à abordagem metodológica: a seqüência didática (SD). Concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a ideia é ensinar gêneros textuais em forma de seqüência, através de módulos que podem ser adequados de acordo com a necessidade da aprendizagem. Por conseguinte, admitimos que o recurso se tornou profícuo, uma vez que o reconhecimento, a leitura, a produção, a utilização e a compreensão de diversos gêneros nos mais variados contextos sociais viabilizaram a aprendizagem.

Para respaldar o desenvolvimento do trabalho, julgamos procedente a literatura baseada em estudos que permitiram ampliar o entendimento acerca dos fatores que colaboram para o desenvolvimento do gênero argumentativo como ação social.

Em relação à argumentação, assumimos as ideias de Koch e Elias (2017 a), uma vez que estas entendem que argumentar é intrínseco à linguagem e, como o cerne da pesquisa é o refinamento da argumentação na produção de textos, pautamo-nos no uso das estratégias para acurar práticas argumentativas no cotidiano da escola e fora dela. Também com os estudos das autoras e ainda com a contribuição de Koch (2018), investigamos o uso dos operadores argumentativos e dos articuladores discursivos argumentativos.

No que concerne à SD, como já mencionamos, aplicamos os conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, introduzimos a proposta metodológica de Swiderski e Costa-Hübes (2009). As autoras efetivaram uma adaptação ao modelo genebrino, acrescentando dois módulos: reconhecimento e circulação do gênero. Estes têm a finalidade

de desenvolver atividades com foco na pesquisa, leitura e análise linguística, privilegiando os gêneros que já rodeiam socialmente os alunos (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014). A adequação da sequência didática foi de suma importância, pois se concatenou ao nosso entendimento de gênero como ação social, já que viabilizou a efetivação da perspectiva sociointeracionista de linguagem, posto que concedeu voz aos alunos em relação as suas escolhas.

A pesquisa, pautada na abordagem sociointeracionista, aponta para os postulados de Bakhtin (2011), posto que assevera que a comunicação, seja na modalidade oral ou escrita, ocorre por meio dos gêneros e estes se realizam em distintos meios sociais. Sendo assim, o sociointeracionismo é de grande influência para relacionar a ideia de gênero como ação social.

Enfatizamos também o aporte teórico que subsidiou a análise das produções textuais dos educandos, escritores inexperientes, que expressaram sua capacidade linguística e argumentativa obtidas até o 9º ano do ensino fundamental. Elencamos três aspectos: as estratégias argumentativas para iniciar, desenvolver e concluir a argumentação e os operadores argumentativos, assim como os articuladores discursivos postuladas por Koch e Elias (2017 a). O terceiro quesito contemplou a estrutura retórica do artigo de opinião baseada no modelo sistemático de Eckert e Pinton (2015).

Além de uma literatura fundamentada em teóricos renomados, também foi de inestimável valor pesquisar trabalhos que abordaram a argumentação. Citamos quatro dissertações que ajudaram a analisar o corpus da pesquisa e destes, apenas um é acadêmico, da Universidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, sendo os demais oriundos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), todos pertencentes à Universidade Federal do Ceará.

Oliveira (2016) objetivou investigar a competência argumentativa de alunos de 9º ano, por meio de artigo de opinião. Fundamentou-se na sequência prototípica de Adam<sup>2</sup>, bem como nos seus conceitos de sequências textuais, nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, na concepção de produção escrita como prática processual de Hayes e Flower, na perspectiva dialógica da linguagem e utilizou como proposta metodológica a sequência didática. A autora concluiu que houve avanço na produção de artigos de opinião que passaram a níveis significativos de reflexão e criticidade, comprovando assim que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da ética e proatividade nos alunos.

---

<sup>2</sup> ADAM, J.M. **A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2ªed: São Paulo. Cortez, 2011.

Ferreira (2018) partiu da observação do baixo rendimento dos educandos de 9º ano em relação à produção escrita, principalmente, dos gêneros argumentativos e teve como objetivos específicos detectar as estratégias que facilitam a escrita do gênero argumentativo artigo de opinião, perceber as intervenções que o professor pode realizar para melhorar a competência escrita e constatar a viabilidade da sequência didática nesse processo.

Vinculada aos pressupostos de Serafini (1994), Geraldi (1999), Antunes (2003), Dolz, Schneuwly e Noverraz e (2004), Marcuschi (2010), Koch e Elias (2016), Adam (1992) e Perelman e Tyteca (2002), a pesquisadora desenvolveu a investigação e considerou interligar a sequência argumentativa e a argumentação pragmática. Como resultado, Ferreira (2018) apontou o seu próprio desenvolvimento profissional, além da evolução significativa dos participantes da pesquisa, perante a perspectiva de que é basilar ser um professor mediador e que o instrumento sequência didática favorece a aprendizagem do alunado.

Carvalho (2019) também partiu do princípio de que há grande dificuldade na escrita de gêneros argumentativos e seu trabalho teve o intuito de aprimorar os usos de estratégias argumentativa. Entretanto, a proposta foi além da estrutura composicional e abarcou distintos gêneros argumentativos, sendo aplicada com alunos do 1º ano do ensino médio. A autora assumiu o sociointeracionismo e se ancorou em Marcuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2004) e Koch (2016), aliando o cognitivismo de Cassany (1999) e Serafini (1994). Para a análise da argumentação, teorias de Toulmin (2006), Adam (2011), Perelman e Tyteca (2014), Ducrot (1987, 1989) e Charaudeau (1997) foram representativas. Assim, conforme a pesquisadora, os resultados demonstraram que melhorias significativas na escrita dos discentes, o que comprovou que planejar as intervenções e refletir sobre os problemas reais é um dos caminhos para o ensino da língua lograr êxito e formar cidadãos protagonistas de seu aprendizado.

Silva (2019) realizou um trabalho diferenciado dos demais, uma vez que contemplou a realidade de outro estado brasileiro e principalmente, porque utilizou o *corpus* de pesquisa finalizadas em escolas do município de Santa Maria/RS. O objetivo do trabalho foi mapear as características linguísticas-discursivas do gênero artigo de opinião em situação real de uso. Com o aporte teórico fundamentado na sociorretórica com autores como Miller (1984, 2014), Bazerman (2011), Swales (1990), na argumentação baseada em Perelman e Tyteca (2014), Toulmin (2001), na gramática sistêmico funcional de Hallyday e Mathiessen (2014), o autor investigou cinquenta e oito artigos de opinião e obteve como resultado que os aprendizes-escritores utilizam a estrutura retórica do gênero caracterizando-o como artigo de opinião escolarizado, ou seja que atende à expectativa da situação comunicativa, mas que

ainda há a necessidade de estudo aprofundado do contexto escolar.

Estabelecendo um comparativo entre aos trabalhos e a projeção para esta pesquisa, percebemos alguns aspectos relevantes: a dissertação de Silva (2019) contribuiu bastante para esta, uma vez que tratou da estrutura retórica do artigo de opinião. Foi de suma importância perceber no trabalho a análise dos movimentos e passos que são atribuídos ao gênero.

Em relação às demais dissertações, encontramos pontos convergentes, como a metodologia da sequência didática, o público-alvo de 9º ano do ensino fundamental (com exceção de Carvalho (2019) que trabalho com o 1º ano do ensino médio) e o pertencimento à esfera do Mestrado Profissional em Letras.

Ademais, os propósitos e mecanismos se distanciam, visto que a pesquisa de Silva (2019) é acadêmica, volta-se para o 9º ano, e não requer a intervenção direta em sala de aula, mas sim uma análise da coleta de resultados. Os demais, pertencentes à esfera do Mestrado Profissional em Letras, divergem do nosso objetivo porque se atrelam imediatamente a um gênero específico, fato que não se aplicou à nossa investigação, pois escolhemos o tema e o gênero artigo de opinião, a partir da real função social da turma. Outro fator diferente é a base teórica, enquanto Oliveira (2016), Ferreira (2018) e Carvalho (2019) tomam como prerrogativa a sequência argumentativa, nossa pesquisa abraça a perspectiva da sociorretórica.

Para os estudos desenvolvidos no âmbito do Profletras, as conclusões são semelhantes, a evolução dos estudantes é notória, a percepção deles se transforma e eles passam a agir de maneira mais consciente, crítica e reflexiva. Na pesquisa acadêmica os resultados são positivos, entretanto, ainda existe um caminho a se trilhar para que o aluno alcance a competência escrita argumentativa eficiente.

Não há pretensão de promover desarmonia entre pesquisas acadêmicas e do programa Profletras, ao contrário, o que pretendemos é destacar o que ambas têm de melhor, cada qual dentro de seu contexto, e principalmente extrair o que é necessário para desenvolver uma nova pesquisa, que é o nosso exemplo. Todos os trabalhos citados foram visitados diversas vezes, comprovando a importância de tê-los como apoio.

A fim de organizar nosso trabalho, dividimos a dissertação em capítulos. O primeiro trata da relevância da argumentação e o quão, ela, é inerente ao ser humano nas práticas sociais, assim como contextualizamos de forma generalizada toda a pesquisa, apresentando as motivações para sua realização.

Em seguida, desenvolvemos a revisão da literatura em dois capítulos: o segundo compreende a perspectiva do ensino e do gênero como ação social, aborda os aspectos



teórico-metodológicos dos gêneros, bem como conceitos e, principalmente, a concepção do gênero como ação social. Para amparar a teoria, realizamos um comentário sobre as diretrizes que norteiam o ensino: a *Base Nacional Comum Curricular* e o *Documento Curricular Referencial do Ceará*.

O terceiro capítulo alude ao alinhamento entre a argumentação e o gênero. Para tanto, caracterizamos a argumentação em abordagens distintas. Definimos o gênero artigo de opinião sob o enfoque da retórica e o relacionamos aos documentos norteadores. Nesse capítulo, também trazemos os estudos que balizaram a metodologia, como as estratégias, os operadores argumentativos e a estrutura retórica.

Na quarta parte, abordamos o percurso metodológico escolhido para desenvolver a análise e descrevemos como os módulos da sequência didática foram trabalhados no cotidiano da sala de aula.

No quinto capítulo, empreendemos a análise contrastiva entre as produções e relatamos as observações pertinentes, mediante o aporte teórico.

Por fim, destacamos as considerações finais, nas quais discorremos sobre o aprendizado e o impacto que a pesquisa trouxe para os envolvidos na pesquisa.

Em razão de subsidiar, no contexto educacional de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de um gênero a partir da função social e porque investiu em uma versão adaptada da sequência didática para minimizar dificuldades na competência escrita, principalmente no tocante ao gênero artigo de opinião, inferimos que os resultados foram produtivos pelos seguintes quesitos: pertinentes, ao inserir uma produção intermediária que dá mais tempo ao aluno para aprimorar seus conhecimentos e tempo ao professor para observar e planejar intervenções; desafiadores quando partiu do ação social, sem gênero pré-determinado, construindo um ambiente propício para a escrita que faz sentido; estimuladores quando deu voz e vez aos alunos para expor suas opiniões, sentimentos, argumentos e anseios a respeito do problema social da violência doméstica; mediadores, ao não definir em que esfera o gênero circularia, mas contribuindo para que o protagonismo dos jovens aflorasse e por consequência fosse valorizado dentro da escola e da comunidade.

Diante de tantos adjetivos, não há como não valorar a pesquisa, não somente para os discentes, mas para a professora que a realizou. O crescimento profissional foi gigantesco, a visão se ampliou de tal forma que usar metodologias tradicionais como antes, que não consideram o aluno como o centro, “soa” quase como ofensa.

Da mesma forma, inferimos que a contribuição para outros docentes seja profícua, uma vez que demonstramos que as alternativas dinâmicas pautadas nas práticas sociais e

permeadas de sugestões de letramento são capazes de otimizar o cotidiano escolar e que os procedimentos para o ensino sempre abrem espaço para novas possibilidades de pesquisa, nos campos que não foram explorados, por ir além dos objetivos por nós traçados.

## **2 GÊNERO E ENSINO**

Nesta parte, descreveremos a base teórica que fundamentou a pesquisa e conduziu seu processo de desenvolvimento. Iniciaremos discorrendo, sucintamente, sobre as abordagens teórico-metodológicas das quatro correntes dos gêneros. Em seguida, descreveremos algumas acepções de gêneros e especificaremos aquela que balizou nosso estudo. Depois, conceituaremos o gênero como ação social, bem como contextualizaremos os gêneros nos documentos norteadores da educação básica.

### **2.1 Os gêneros como prática social e discursiva**

Estudos sobre gêneros se tornaram muito frequentes e fecundos. Uma profusão de conceitos e pontos de vista a respeito do gênero tem tomado o ambiente acadêmico, e conseqüentemente o escolar, e reverberado no pensamento de como deva ser interpretado. Concordamos com Bezerra (2017) quando afirma que, na atualidade, os gêneros não podem ser considerados estáticos, individuais e prontos para ser objeto de estudo ou de ensino, mas devem ser assimilados pelo mundo real, como entidades complexas, dinâmicas e inter-relacionadas de várias formas.

Para nossa pesquisa, a definição de gênero como categorias de formas de textos, de interação social, de reconhecimento cognitivo e de motivações e pensamentos (BAZERMAN, 2015) se torna oportuna e se coaduna com a ideia de que a interação social é intrinsecamente ligada à prática.

#### ***2.1.1 Abordagens teórico-metodológicas dos gêneros***

Segundo Marcuschi (2008, p. 147) no Ocidente, o estudo sobre gêneros textuais tem pelo menos vinte e cinco séculos, se forem consideradas as primeiras observações iniciadas por Platão. A ideia de “gêneros literários” se firmou com Aristóteles, passou por Horácio e Quintiliano, percorreu a Idade Média, o Renascimento, a Modernidade e chegou ao século XXI. A partir de Aristóteles surgiu a sistematização sobre o gênero e sua natureza discursiva, porque o pensador grego assumiu os elementos que compõem o discurso, os tipos de ouvintes e os três gêneros de discurso retórico.

A noção do passado clássico foi difundida e chegou até as escolas brasileiras de forma bem diferenciada, isto é, individualista (como artigo de pesquisa) e sem contemplar a

inter-relação entre as práticas sociais e os ambientes específicos (BEZERRA; BIASI-RODRIGUES; CAVALCANTE, 2009). Somente com a ênfase nos estudos de gêneros, na área da linguística aplicada, que o ensino de línguas passou a ter maior relevância, principalmente pela adoção da ideia de gênero como objeto de ensino pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), documento referencial para o ensino nas escolas (ROJO, 2005).

Assim, nos últimos trinta anos, pesquisas sobre as teorias dos gêneros têm se avolumado e pesquisadores de distintas áreas têm empregado esforços para sistematizar seus pressupostos. Dentre os estudos, quatro abordagens teórico-metodológicas requerem descrição por se tratarem de vertentes no tratamento dos gêneros textuais: a australiana fundamentada na Teoria Sistêmico-funcional de Halliday; a britânica, com o Ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP) representada por Swales e Bhatia; a norte-americana chamada de Nova Retórica<sup>3</sup>, representada, principalmente, por Bazerman e Miller; e a genebrina, vislumbrada pela perspectiva sociointeracionista discursiva representada por Bronckart, Dolz e Schneuwly.

A perspectiva australiana se fundamenta na teoria linguística sistêmico-funcional de Halliday, cuja concepção de linguagem é de processo semiótico, ou seja, como um conjunto de opções, de um determinado meio social, usado pelos falantes para viabilizar o seu desempenho nas funções sociais (BUNZEN, 2004).

Nesta teoria, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem necessita da heterogeneidade do funcionamento em relação ao contexto e à relação dialética do texto que pode ser conceituado como uma instância para concepção de significados em contexto, e o contexto, é justamente o local onde o texto funciona (HALLYDAY; MATHIESSEN, 2014).

Halliday (1993) assume que é preciso entender o funcionamento da linguagem nos diversos contextos específicos na sociedade e ajudar na estruturação das atividades de ensino da linguagem. No que tange aos gêneros, as escolhas serão determinadas socialmente pelo diálogo entre contexto cultural e situacional. Por sua vez, o contexto social, motivado pelas opções do locutor, desdobra-se em contexto de cultura e de registro. Enquanto o contexto cultural se volta para o uso da língua enriquecido pelas tradições culturais, o de registro retrata a situação que circunda o texto e propõe uma segmentação: campo, relação e modo, intrinsecamente relacionados a fatores experiencial, interpessoal e textual,

---

<sup>3</sup> É importante destacar que estudiosos como Gunter Kress e Fairclough colaboram para a teoria com a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, todavia não adentraremos no assunto por ir além do escopo desta pesquisa.

respectivamente. Cabe ressaltar que o gênero, para essa teoria, pode ser descrito por meio da fusão dos três elementos citados em um determinado campo social.

Conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), a teoria metodológica de John Malcolm Swales se concentra na apreensão do ensino de inglês para fins específicos. As pesquisas do linguista inglês estão voltadas para análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais e os princípios teóricos oferecem subsídios para o reconhecimento dos gêneros e das práticas sociais envolvidas numa visão sociorretórica. O objetivo de tais princípios é proporcionar ferramentas que contribuam para o reconhecimento dos gêneros textuais, bem como suas características formais e funcionais, a fim de desenvolver a capacidade de compreensão e produção a partir dos propósitos comunicativos.

Bhatia (1993), apesar de se amparar na proposta de Swales, recorre mais à análise de gêneros profissionais do que acadêmicos (NUNES, 2017) além de acrescentar que existe um equilíbrio entre três tipos de orientações fundamentais à compreensão dos gêneros: a) orientação linguística, que favorece os traços linguísticos em destaque com intuito de compreender como os gêneros assumem determinada forma; b) orientação sociológica, que pretende viabilizar o entendimento da definição, organização do gênero com a comunicação da realidade social; c) orientação psicolinguística, que enfoca os aspectos planejados da construção do texto. (BHATIA, 1993, p. 17-22).

A escola norte-americana, nascida nos estudos da Nova Retórica, enfatiza a importância de uma (re)definição de gênero que não venha diretamente relacionada aos estudos retóricos, porque a tentativa é fornecer subsídios para serem selecionados pelo professor, a fim de que este adapte ou crie estratégias apropriadas para o ensino da escrita. Essa corrente preconiza que a língua, os enunciados devem ser percebidos como “formas de agir no mundo” e para um enunciado ser assimilado com ação social, deve-se considerar o entorno e a forma como é absorvido pelos participantes. (BUNZEN, 2004, p. 237).

A vertente genebrina é baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin, as quais não se preocupam em dicotomizar a língua, mas analisá-las à luz das visões dialógica e discursiva. Compactuando com tais ideais, essa escola assumiu uma postura de ensino da língua materna baseada nos gêneros em contraposição às abordagens tradicionais, que priorizavam aspectos gramaticais para o desenvolvimento do aluno nas esferas da interpretação, compreensão e produção (BRONCKART, 1999). Sendo assim, conforme Bunzen (2004), a contrapartida aborda as diversidades de texto, as relações mantidas com o contexto de produção, ressaltando os aspectos históricos e sociais.

Em suma, trata-se de uma abordagem que incorpora a Teoria de Enunciação de Bakhtin, a Teoria de Aprendizagem vygostkiana, a teoria interacionista sociodiscursiva de Bronckart, a aplicabilidade didática de Dolz e Schneuwly ao ensino de língua materna. (MARCUSCHI, 2008).

As correntes ora se tangenciam, como nas influências pelos estudos de Bakhtin, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 152), “os subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas podem ser assimilados por todos de forma proveitosa”; ora se distanciam quando concebem o ensino dos gêneros por meio de análise textual e linguística (escola australiana), ou defendem que os gêneros não podem ser ensinados sem considerar a função social (nova retórica), ou quando oferecem uma abordagem pedagógica para o ensino de gênero textual (australianas e sociodiscursiva) ou mesmo contribuí para o ensino de gênero através da confecção de materiais didáticos com o propósito do ensino de inglês para fins acadêmico. (FERREIRA, 2009).

O fato de divergirem não implica que esta ou aquela abordagem seja melhor ou pior, mas que, dentro de suas especificidades, cada qual oferece material rico e construtivo e cabe ao pesquisador escolher aquela que se amolda ao objeto de estudo. Para a presente pesquisa, os ideais propostos pela Nova Retórica foram mais propícios, uma vez que materializados através da didática de articulação das práticas sociais e dos objetos escolares da perspectiva genebrina, constituíram a estrutura do trabalho.

Para prosseguirmos com nosso aporte teórico, acrescentamos algumas considerações acerca dos conceitos dos gêneros. Para alguns, denominados de gêneros discursivos, para outros de gêneros textuais, todavia não nos aprofundaremos nessa discussão, apenas citaremos alguns pontos de vista, porque, dentro do contexto da nossa pesquisa, não cabe estudo acurado para realizar tal diferenciação.

### ***2.1.2 Conceitos de gêneros***

Rojo (2005) constatou que estudos das teorias dos gêneros divergiam em relação à denominação. Enquanto uns se fixavam em gêneros textuais, outros designavam gêneros discursivos. A primeira centrada “em estudos das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócios históricos” e a segunda “na materialidade textual.” (p. 185). Apesar da distinção na nomenclatura, ambas descrevem os gêneros e a provável diferença está na abordagem metodológica, já que recorrem a vários autores, conceitos e categorias analisadas. Muitos desses estudiosos, tomam por base as prerrogativas do Círculo de Bakhtin

e as aperfeiçoam, complementam ou contradizem.

Para a pesquisa, citaremos apenas algumas das distintas definições para gêneros, pois admitimos a conveniência de uma breve contextualização para o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de designar os gêneros, suas áreas e a maneira pelos quais são tomados como objeto de estudo.

A visão de Rojo e Barbosa (2015) é a de que falamos, ouvimos lemos e escrevemos por meio de gêneros. Tudo se acomoda a esses artefatos, desde uma simples saudação a um texto acadêmico. A língua/linguagem é o meio pelo qual os gêneros se organizam de forma a constituir sentido. Tal ideia se dá porque “os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade de vida” (ROJO; BARBOSA 2015, p. 27). As autoras, seguidoras da corrente bakhtiniana, vislumbram que há estreitamento entre prática social, interação verbal, gêneros e esferas de atividade, isto conduz ao entendimento de que o enunciado se materializa e se articula ao gênero, tornando-o estável.

Dolz e Schneuwly, igualmente tributários dos estudos bakhtinianos, adotam a concepção de gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (1999, p. 7).

Em congruência, as afirmações implicam que a diversidade das práticas de linguagem mantém uma tênue regularidade, devido a constante reconfiguração e as atividades direcionadas para a linguagem não podem ser executadas se não por meio dos gêneros.

Schneuwly (2004, p. 20) ainda acrescenta a ideia de gêneros como “instrumento”, ou seja, mecanismo semiótico complexo que viabiliza, simultaneamente, produção e compreensão de textos. Enquanto Bakhtin trata o gênero como unidade de conteúdo temático, composicional e de estilo adaptado ao destinatário e conteúdo precisos, além de finalidade específica numa ação, Schneuwly entende a ação discursiva como uma configuração parcial dos meios. É a percepção de que o conhecimento e a concepção da realidade estão presentes nos meios para agir sobre ela.

Somando aos conceitos anteriores, Marcuschi (2010) entende os gêneros como entidades socio discursivas e possibilidades inevitáveis em situação comunicativa. E ainda, a predição e a interpretação das ações humanas transitam em qualquer contexto discursivo, logo, os gêneros não são restritos e fixos de ação criativa, ao contrário, são maleáveis, plásticos e dinâmicos. Eles se caracterizam pelo emparelhamento às necessidades e atividades socioculturais, assim como nas inovações tecnológicas.

Já Cavalcante (2018, p. 44) toma os gêneros como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com a necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas”. E mais: para cada propósito comunicativo, o falante tem possibilidades de comunicação com um gênero discursivo adequado à situação em questão.

Por sua vez, Zavam (2017, p. 38), depois de considerar as contribuições de Bakhtin, descreve o gênero “a partir de uma visão de discurso que privilegia o processo interativo que naturalmente envolve atividades enunciativas, mediadas pela correlação de posições sociais, pela intenção dos enunciadores e pelas penalidades específicas de cada esfera”.

Acordamos com as apreciações de Bazerman quando afirma que o gênero

[...] vai além do construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tomar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros[...] o gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. (2011, p. 10).

Assim, pressupomos que o autor concebe gênero como agência quando afirma que este precisa ser dinâmico e inovador, pois requer criatividade dos agentes na interpretação das situações, na identificação de objetivos e na utilização de recursos para alcançá-los proporcionando mudança nos atos criativos.

Miller (1994) assume o gênero como ação social e a compreensão da professora colabora para explicar o encontro, a interpretação, a reação e a criação de determinados textos. Assim, o gênero reflete a vivência de seus falantes e um texto é a concretização dessas vivências, através da ação, da forma e do conteúdo (CARVALHO, 2005). A afirmação reforça o argumento de que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada não na substância ou na forma de discursos, mas na ação usada para sua realização.” (MILLER, 2012, p. 22).

Diante do exposto, interpretamos que as práticas sociais e as ações humanas possuem relação imbricada de tal modo que seu funcionamento existe de forma organizada e de acordo com a situação. Logo, a prática social e as esferas de comunicação verbal possuem relação intrínseca. Consoante à teoria de Bakhtin, a relação entre organização social e a língua/linguagem estão fundamentadas pela socio-história e justificadas pelo tempo/espaço em que estão inseridos. Assim, diferentes perspectivas de vida aliadas à circunstância e às esferas de comunicação dariam origem aos gêneros, que de forma alguma podem se



configurar como estanques e estáticos.

De acordo com as considerações dos autores citados, concebemos que gêneros são subordinados ao funcionamento social, ou seja, é preciso comunicação através da língua para haver interação e ainda, são úteis quanto a sua variedade e heterogeneidade, uma vez que a diversificação ocorre nas mais diferentes esferas de atividades humanas.

Bezerra (2017) pacifica, de certa forma, a divergência entre os conceitos quando declara que “o campo de análise de gêneros dispõe de diversos conceitos teóricos destinados a dar conta de variados aspectos relacionados com o fenômeno da inter-relações materializada pelos gêneros.” (p. 61).

Para ancorar e reforçar o objetivo desta pesquisa nos debruçaremos, a seguir, sobre a perspectiva que escolhemos: gênero como ação social.

### ***2.1.3 O gênero como ação social***

Os conceitos de gênero ajudam a compreender que, dependendo do campo, da análise ou dos fins, o tratamento dado a esse artefato da interação será diferenciado. Esta compreensão é imprescindível para realizar comparações e estabelecer a relevância da adesão a um ou outro conceito de gênero, no caso desta investigação, como ação social. Assim, como a perspectiva se configura como um dos pilares do estudo, torna-se significativo mencionar o que os teóricos, da chamada sociorretórica, defendem.

Os ideais da Retórica Clássica sofreram (nas décadas de 1960 e 1970) consideráveis transformações nos Estados Unidos e foram “associados ao ensino de estratégias de persuasão.” (CARVALHO, 2005, p. 130). Com a *nova roupagem*, surgiram novas teorias e princípios interessados no ensino de técnicas argumentativas.

Segundo Carvalho (2005), umas das grandes contribuições da então Nova Retórica foi trazer à tona as noções de *propósito* e *contexto*, que subsidiariam estudos posteriores sobre os gêneros. Dentre os estudos, encontram-se os pressupostos de Carolyn Miller e Charles Bazerman.

Miller (1994) introduziu a noção do gênero como ação social, por entender que a comunicação social e a retórica estão imbricadas; para ela o gênero é uma *ação retórica tipificada*. A linguista defende a compreensão de gêneros por meio de práticas retóricas, uma vez que as convenções dos discursos são interpretadas como “agir junto”. (MILLER, 2012, p. 38).

Bazerman (2015) coaduna-se com as ideias de Miller quando postula que “a retórica é a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores.” (p. 21).

O autor (2011) definiu gênero como algo a mais que um construto formal de ação tipificada; para o linguista, o gênero “dá forma as nossas intenções”, além de ser uma forma de agência que não pode ser ensinada distanciada da ação e do contexto significativo e motivador das situações. (p. 10).

Por sua vez, Miller (2012) caracterizou o gênero da seguinte forma: a) categoria convencional de discurso fundamentada na tipificação; b) ação significativa interpretada por meio de regras; c) diferença de forma, pois pertencendo a um nível particular, funciona com a união de formas básicas e a substância característica; d) padrão recorrente do uso linguístico; e) mecanismo retórico responsável pela intersecção das interações privadas.

Tipificação consiste na recorrência de situações, e por consequência, respostas. Acontece quando há interpretação de situação retórica como similar a outra, assim o discurso se repete de acordo com recidiva semelhante de um contexto. (CARVALHO, 2016).

Para Bazerman (2015), a tipificação acontece por meio de experiências com gêneros, porque facilitam o conhecimento da multiplicidade de situações que podem ser usadas e as possibilidades de realizar transformações ou desenvolver determinadas situações. Os gêneros identificam um espaço, um evento e implicam algumas orientações, compreensões típicas, instrumentos e trajetórias possíveis, mas não dizem o evento.

Em suma, o processo de tipificação se configura como “componentes verbais estabilizados e correspondentes às exigências das situações retóricas bem como da habilidade do orador de integrar seus interesses às demandas sociais.” (CARVALHO, 2016, p. 38).

Ambas as considerações, embora sintetizadas, ajudam a delinear uma parte do amplo contexto em que o gênero como ação social se encontra, porque nosso interesse é tomar como base os argumentos de que “a criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento.” (BAZERMAN, 2009, p. 49). Diante da afirmação, não se sustenta a concepção de que os gêneros têm forma fixa, pelo contrário, assim como a linguagem, mudam para acompanhar as atividades humanas.

Além da tipificação, também é oportuno tratar das demais características que Miller (2012) elencou. Em relação à ação significativa é preciso considerar que as regras dos gêneros se dão do nível hierárquico mais alto para interações simbólicas; o gênero se

distingue da forma porque é particular, enquanto a forma, ao contrário, é evidenciada como uma acepção geral dentro dos níveis hierárquicos; o gênero, tratado como padrão recorrente, também é considerado substância e auxilia na construção da vida cultural, em outras palavras é um “produto que tem funções particulares, que se encaixa em um sistema de funções e de outros artefatos.” (MILLER, 2012, p. 47); e a retórica é um meio motivador pelo qual o gênero une o privado ao público, o singular ao recorrente, o macro ao micro.

Os pressupostos de Miller (1994, 2012) auxiliam no entendimento de que os gêneros socialmente podem explicar as situações de interpretação, criação e reação perante os textos, além de serem atividades discursivas estabilizadas capazes de controlar socialmente, estruturar, organizar, regular as interações sociais. Nesse contexto, as práticas sociais são permeadas pelas possibilidades de letramento, uma vez que elas refletem as experiências de seus usuários e as ações individuais e sociais se concretizam por meio da linguagem.

Assim, para os estudiosos da sociorretórica, os gêneros são inerentes às atividades humanas e as refletem com linguagem mutável, ou seja, os gêneros também mudarão de acordo com mudança das situações sociais, históricas e culturais.

De forma geral, a convicção dos teóricos é a de que a linguagem, como atividade humana em constante movimento e dinamicidade, assume muitas facetas para cumprir a função comunicativa interativa dos gêneros textuais, que se elaboram, evoluem e se destroem continuamente. E, é por meio desses construtos ideológicos que potencializamos a nossa pesquisa, pois a percepção de gênero como ação social reverberou em momentos de diálogos e formação crítica do alunado.

## ***2.2 Diretrizes norteadoras***

Com o intuito de agregar referências à pesquisa, investimos em relatar um pouco do que trazem os documentos norteadores de Língua Portuguesa, no que tange aos gêneros, pois são esses os faróis que conduzem o professor no ensino da língua. Citamos algumas concepções das diretrizes de acordo com sua vigência. Logo, iniciamos pelos *Parâmetros Nacionais Curriculares* (PCN), seguimos para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e por último, destacamos o manual específico para o Ceará, o *Documento Curricular Referencial do Ceará*, DCRC.

Os PCN de Língua Portuguesa funcionam como documento norteador que descreve a competência discursiva dos alunos, no que diz respeito à escuta, à leitura e à produção de textos. Eles assumem o posicionamento de que a língua materna deve ser

trabalhada através do viés enunciativo-discursivo e que os gêneros discursivos pressupõem características de didatização ou escolarização. “A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção.” (PCN, 1998, p. 22)

Marcuschi (2008, p. 208) ressalta a posição enfática e explícita dos Parâmetros, quando estes apontam que a língua falada e a escrita não são dicotômicas, nem polarizadas, admitindo que é grave erro pensar na escrita como decodificação da fala.

Quanto aos gêneros, as observações nem sempre são precisas, porque por vezes tratam de sequências discursivas, outras de gêneros textuais. Os gêneros considerados são, apenas, aqueles com mais realizações linguísticas formais e não, os mais praticados nas atividades linguísticas do cotidiano (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Tais práticas atuam como um dos pilares de nosso estudo e conhecendo as perspectivas, entendemos que, se fundamentam na teoria bakhtiana.

Enquanto os PCN são um conjunto de metas, princípios a serem alcançados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza-os, com a finalidade de concretizá-los, e para o ensino de Língua Portuguesa o documento expressa:

A centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

A BNCC acompanha o entendimento dos PCN e acrescenta a inserção de práticas de linguagem contemporânea que visam à compreensão dos gêneros, dos textos multissemióticos e multimidiáticos da língua e da norma culta, além de incentivar novas formas de produção: réplica, configuração, disponibilização e interação.

A Base manteve aspectos similares aos PCN como a concepção enunciativa da linguagem e a de condições de produção; a centralidade do texto como unidade do trabalho; a análise voltada para uso, o tratamento dos gêneros como articulador de práticas. Contudo, acrescentou elemento como os campos de atuação, que contextualizam as habilidades, inseriu a organização da aprendizagem por meio dessas habilidades e ainda considerou a cultura digital.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67) expõe que “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais”.

Os pressupostos do documento corroboram com outras diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa quando assimilam as práticas de linguagem como oralidade, escuta/leitura, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/ semiótica. Contudo, diferem das demais metodologias quando afirmam que o ensino não deve ser tomado como fim em si, mas nas práticas reflexivas que possibilitam análise para ampliação das capacidades de uso da linguagem.

A BNCC fragmenta sua abordagem em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades a serem adquiridas. Em relação às práticas de linguagem, há uma subdivisão em eixos: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Nessa subdivisão, os gêneros podem ser modificados pelo professor, de forma que se possa trabalhar com infinitos gêneros. Assim, a delimitação, por série, se configura apenas como uma sugestão metodológica. Afinal, no cotidiano da sala de aula é preciso reconhecer as situações comunicativas e inseri-las à realidade dos alunos para que a aprendizagem se torne mais significativa.

Então, ao observar as considerações, entendemos que a Base concebeu perspectivas atuais para o ensino e ampliou os PCN, no sentido que organizar os objetivos traçados pelos parâmetros, em suma os documentos coexistem.

Além dos referenciais mencionados, uma nova diretriz foi pensada de maneira a se aproximar mais da realidade escolar do estado nordestino. À luz da BNCC, o Ceará, construiu um documento nomeado *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC), que destaca algumas características específicas do povo cearense, a fim de contribuir para valorização da cultura e história do estado. O documento norteador

busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. (CEARÁ, 2019, p.18).

No que tange ao ensino fundamental, o DCRC ressaltou a relação entre componentes curricular e habilidades para alcançar as competências, tal como a BNCC. A ênfase aponta para uma proposta de ensino por meio de projetos e a tentativa é alinhar as competências às habilidades para construir a identidade cearense, que são detalhadas em objetos de conhecimentos intitulados “específicos” e associados as habilidades sugeridas às competências específicas e gerais. (CEARÁ, 2019, p.176).

Consoante os organizadores, o DCRC é

um documento com vistas a possibilitar múltiplas formas de organização curricular. Ratificamos a nossa posição, quanto ao alinhamento com a BNCC no que diz respeito a: objetos de conhecimento, habilidades e competências, sejam gerais ou específicas. O nosso propósito é garantir a integridade da proposta do documento apresentado pelo MEC como referência nacional, e firmamos isso a cada etapa do DCRC. (CEARÁ, 2019, p. 177).

Depreendemos que não há a pretensão de que o docente trabalhe unilateralmente, ou seja, que vise somente seguir o documento tal como foi escrito, mas que tenha abertura para estabelecer as metodologias que melhor se adéquem às habilidades dos componentes curriculares, ao contexto local e às necessidades dos educandos.

A área da linguagem segue o mesmo agrupamento dos PCN e da BNCC, quer dizer, é composta pelos componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa e o “conjuntos desses componentes tem o maior papel – aquele de pensar e formar o ser humano em sua plenitude enquanto um humano, um cientista, um profissional.” (CEARÁ, 2019, p. 182). Para fins de nossa pesquisa, concentraremos nossas considerações acerca da Língua Portuguesa, que ocupa o cerne do trabalho.

O componente de Língua Portuguesa assume dois fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento de competências e habilidades e o compromisso com a educação integral. O letramento como prática social e concreta, que é fulcral para nosso estudo, é reiterado, em consequência o “fazer docente” deve incorporar as práticas de linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica como fundamentais em sala de aula. O texto ocupou a centralidade para o ensino e a aprendizagem da língua “materna” independentemente do contexto de produção do gênero textual (CEARÁ, 2019).

Entre avanços e inovações do componente, é propício destacar a revisão de agrupamento de gênero alinhados aos campos de atuação, já que conhecimentos sobre a estrutura e a textualização são tão importantes quanto os conhecimentos sobre o contexto de produção, conteúdo temático entre outros.

O componente possui trezentos e noventa e cinco habilidades listadas; o grande desafio é relacioná-las às dez competências específicas, juntamente aos objetos de aprendizagem, e desenvolvê-las sem esquecer os processos de transição dos educandos: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, o processo de progressão dos objetos de conhecimento e o processo de alfabetização.

O processo de progressão dos objetos de conhecimento acontece articulado com o processo de desenvolvimento do próprio aluno e se materializa no ensino de língua portuguesa, através das práticas sociais de linguagem, dos campos de atuação, das habilidades e das competências, sendo todos articulados com os objetos de conhecimentos.(CEARÁ, 2019, p. 186).

O documento reafirma que a progressão, tão importante para o desenvolvimento do educando, ocorre por meio de dois aspectos: na relação intracomponente e intercomponente. Enquanto a intracomponente mobiliza aspectos internos ao gênero textual, relacionados aos elementos linguísticos, às habilidades e competências para a concretização da prática social do falante dentro e fora da escola, a intercomponente dá conta das relações entre o componente de Língua Portuguesa e os demais componentes. Ambas se ancoram em três etapas: articulação, apropriação e consolidação dos saberes a ensinar, considerando o contexto de ensino e de aprendizagem.

Tudo o que foi mencionado contribui para a organização do componente curricular que pode ser compreendido através de cinco perspectivas, que são interdependentes e circulares ao mesmo tempo. São elas:

Figura 1 – Organização curricular da BNCC



Fonte: elaborada pela autora

O DCRC, para complementar a compreensão do leitor, atribuiu conceitos relativos ao multiletramento, aos gêneros textuais, à análise linguística/semiótica entre outros que são de suma importância porque atualizam o docente para assimilar, de forma mais clara, o documento.

Conforme os exemplos (figuras 2 e 3), notabilizamos a diferença na organização dos documentos DCRC e BNCC.

Figura 2 – Página do componente curricular Língua Portuguesa/DCRC

ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	HABILIDADES	RELAÇÃO DENTRO DO PRÓPRIO COMPONENTE	RELAÇÃO ENTRE COMPONENTES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
8º, 7º, 6º, 9º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica. Estratégias de escrita	Planejamento de textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produção, revisão e edição de textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.	(EF69LP3) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.			Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multimidiáticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

Fonte: (CEARÁ, 2019, p. 268)

Figura 3 – Página do componente curricular Língua Portuguesa/BNCC

**LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>			
<b>Leitura</b>	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de credorário que alertam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	Relação entre textos	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, 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.	(EF09LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP04) Identificar e avaliar tons/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, <del>artigo de opinião</del> , resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	(EF89LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	Efeitos de sentido	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens complementares), interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e samplings das músicas e efeitos sonoros.	

Fonte: (BRASIL, 2017, p.174-175)

As relações intracomponente e intercomponente são percebidas no quadro e no ensino fundamental II são raras as sugestões que o documento traz, demonstrando assim,



somente uma ratificação do que está posto na BNCC. Ainda é conveniente informar que, independentemente da diretriz, os avanços em relação à percepção que é dada a língua, ao texto, mudou, e o professor precisa e deve se apropriar do novo enfoque, porque rever os seus conceitos e adequá-los aos documentos norteadores facilitará a condução do seu trabalho dentro de sala de aula.

Inferimos, assim, que os documentos convergem para uma mudança, não só organizacional, mas social, uma vez que, para o ensino de língua materna, assumem valores inerentes a atualidade como o multiletramento, a multisseriose, a relevância das TDIC e inserem o trato da língua dentro do contexto de prática social.

Depois de mencionarmos sobre a concepção de gênero que adotaremos e compreender a posição dos gêneros nos documentos que direcionam a educação básica, descreveremos a seguir o estudo sobre a argumentação, que é a orientação assumida pela pesquisa.

### 3 GÊNERO E ARGUMENTAÇÃO

Neste segmento, a concentração será na perspectiva que circunscreve a ideia de gênero como ação social: a argumentação. Comentaremos a respeito da argumentação, das estratégias argumentativas, do gênero artigo de opinião, da estrutura retórica do gênero e dos articuladores.

#### 3.1 Caracterização da argumentação

A argumentação está presente em nosso discurso desde criança. Quando queremos conseguir algo de nossos pais, amigos, professores ou nos favorecer diante de determinadas situações, usamos o poder de convencimento para persuadir ou mesmo comover nosso interlocutor, a fim de que ele assuma ou valide os argumentos utilizados para defesa de nosso ponto de vista. Também, pode ser compreendida como uma técnica consciente programada e organizada no discurso. É mediante a argumentação que esperamos obter a adesão, o convencimento, a persuasão por meio do ponto de vista, conquistados através dos argumentos apropriados às teses e organizados no texto. (CABRAL, 2019).

O ser humano é dotado de razão, frequentemente ele julga, avalia, critica, ou seja, constitui seu juízo de valor. Inferimos, assim, que estamos em constante processo de interação social, e esta, por sua vez, é permeada de argumentatividade. É por meio do que se diz (seja na fala ou na escrita) que há a tentativa de influenciar o comportamento do outro ou compartilhar as opiniões, por conseguinte argumentar é um ato linguístico fundamental. Ao tomar consciência da significância da argumentação, torna-se imprescindível conhecer e analisar alguns pressupostos.

Amossy (2018) trata da argumentação pelo viés do discurso. É uma ótica que investe no estudo da argumentação mediante a exploração da forma com a qual a palavra seja oral ou escrita opera sobre o outro, por vezes induzindo-o a uma determinada posição, em outras apontando-lhe a visão geral.

Para a estudiosa, existem gêneros com a intenção persuadir; são aqueles com a *visada argumentativa*; e discursos que não têm a função de persuasão, porque a argumentação não é vislumbrada como produto de “intenção declarada, muito menos de uma programação: ela não está nem aparente nem explícita, e, as vezes, é até negada pelo locutor” (AMOSSY, 2018, p. 273).

A concepção da autora se destina a esclarecer a *dimensão argumentativa*, quer

dizer, a nortear o discurso ora involuntário, ora auxiliar como tentativa de discernir sobre o assunto que *ele* trata. Na visão de Amossy (2018), tal percepção é uma ampliação da argumentação, uma vez que a pretensão é entender como ela se desempenha por intermédio dos dispositivos discursivos.

A autora ainda explica que a “noção de dimensão argumentativa estendida aos conjuntos do discurso permite explorar os múltiplos procedimentos aos quais pode recorrer a empreitada persuasiva” (AMOSSY, 2018, p. 275). E que os dispositivos argumentativos podem ser analisados com o fim em si mesmos (dimensão argumentativa), ou como mecanismos analíticos de textos concretos (visada argumentativa).

Acrescentando informações à dimensão argumentativa, apresentamos a ótica de Casseb-Galvão e Duarte (2018) sobre o ato de argumentar

Argumentar é inerente à condição humana, prática de linguagem indispensável à vida em sociedade, necessária para selecionar ou contornar conflitos e controvérsias cotidianas de diferentes naturezas. Significa integrar-se ao universo do outro, de modo cooperativo e construtivo, estabelecendo uma estrutura dialógica, ainda que o interlocutor não esteja efetivamente presente, tal como acontece nos discursos escritos. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 40).

Para as autoras, no ato de argumentar há interação da tese a ser defendida, que é a parte racional do discurso, com a construção da autoimagem do locutor e a interpretação das informações pragmáticas acerca do seu interlocutor. As autoras ainda acentuam que a argumentatividade é dinâmica, não tem obrigação necessária com a verdade categórica ou com argumentos estritamente literais, “crenças, paixões e racionalidade se complementam no exercício persuasivo.” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 42).

Em contrapartida, Koch (2011, p. 17) afirma que “o ato de argumentar, isto é, orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.” Ainda conferindo validade à ideia, Koch e Elias (2017 a, p. 23) reconhecem que o uso da linguagem se concretiza por meio de textos e, como os textos são produtos de interação, de vontades e conhecimentos, presume-se que argumentar é inerente ao ser humano.

As autoras explicam que Charaudeau (2008) orienta que argumentar é uma atividade de persuasão do interlocutor por meio dos argumentos e estes requerem apresentação, organização de ideias, assim como estruturação da defesa ou ponto de vista. O linguista francês sugere que na argumentação se faz necessário: um argumento que incite um questionamento quanto a sua veracidade; um interlocutor que amplie o raciocínio com perspectiva de aceitação ou legitimação do argumento; outro interlocutor que se configure

como centro de argumentação.

Portanto, para endossar os pressupostos de Charaudeau, Koch e Elias (2017 a) definem argumentação como

o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que exige do sujeito que argumentar constitui, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação de finalidade persuasiva. (KOCH; ELIAS, 2017 a, p. 24)

Assim, a argumentação se apresenta como uma estratégia linguística que viabiliza perceber posições enunciativas de avaliação mobilizadas na construção e modificação de objetos de discurso. Frente a essa concepção, podemos considerar a narração ou a descrição com uma representação da argumentatividade que, no cotidiano, concebemos como práticas argumentativas para contornar o outro e retirar dele o que queremos, ou mesmo justificar o argumento que lhe impomos.

A argumentação também tem valor manipulador na narrativa ou valor de sanção quando se estabelece ou não a verdade do enunciado. Portanto, os procedimentos argumentativos possibilitam uma percepção como organizações discursivas. De acordo com Fiorin (2018, p. 19), “os argumentos são raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese.”

Conhecendo as facetas que a argumentatividade pode apresentar, através da dimensão argumentativa, é relevante mencionar que, segundo Elias (2016), a argumentação precisa de intencionalidade e aceitabilidade, quer dizer, há construção dos argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir o convencimento, mas em contrapartida o interlocutor (centro do processo) é que avalia se os argumentos são capazes de convencer ou não da tese a ele dirigida. Assim, os aspectos da argumentação revelam um direcionamento que nada se assemelha a passividade.

Não é possível que haja estática na argumentação, pois se baseia no diálogo, ou seja, no envolvimento de sujeitos, de suas opiniões e concepções da realidade. Logo nessa interação há uma coexistência de argumentos favoráveis e contrários.

Consideramos válidas todas as acepções dos estudiosos citados, mas entendemos que a opção por uma das vertentes se torna mais profícua para a pesquisa. Assim, acolhemos a ideia de que toda ação linguística implica aspectos argumentativos, os quais, em atos de interação comunicativa, se atualizam como gêneros textuais. É, pois, com base nesses pressupostos que ensinamos realizar um diferencial em sala de aula.

Para contribuir com esse ideal, foi necessário adotar mecanismos planejados a fim de facilitar o processo de aprendizagem, como, por exemplo, o estudo das estratégias argumentativas.

Para fins deste trabalho, as estratégias serão utilizadas para análise do gênero artigo de opinião, que foi escolhido pelos educandos, de acordo com a ação social significativa para eles. Mas antes de explicar e exemplificar o uso das estratégias, torna-se imprescindível caracterizar o gênero em questão.

### **3.2 Gênero argumentativo: Artigo de opinião**

O artigo de opinião pode ser definido como “um gênero marcado por expressar a tese/opinião do seu autor. A tese é uma hipótese escolhida pelo articulista, que considera a possibilidade de comprová-la, por isso o lugar que o observador ocupa é único”. (RAMOS; BICUDO; RAIMO, 2019, p. 96).

O artigo de opinião pode também ser compreendido como um gênero socialmente requisitado, de ampla circulação, cujo ensino exige o desenvolvimento de habilidades argumentativas orais e escritas, que subsidiarão a formação leitora e autoral dos alunos. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Esse gênero era pertencente, originalmente, à esfera jornalística escrita. Porém, com a propagação das redes sociais, o artigo de opinião passou a circular não só no jornalismo impresso, mas no midiático, atrelado, normalmente, a páginas de jornais online junto a editoriais.

A essência do gênero é a exposição de uma opinião sobre determinado assunto. Rodrigues (2000) assinala que o articulista é uma pessoa externa da esfera jornalística, o que equivaleria ao recurso do argumento de autoridade, que ao colaborar com o jornal expõe seu ponto de vista sobre determinado assunto ou fato. Para nosso estudo, a situação diverge, pois os escritores são alunos de 9º ano de uma escola pública da periferia de Fortaleza, que perante a necessidade de expressar seu prisma acerca da temática de violência doméstica contra mulheres, expuseram suas opiniões em produções escritas que circulariam em um blog.

Estruturalmente, o artigo de opinião, parte do princípio de que o convencimento do outro é imprescindível para validar as ideias. A função da escrita, nesta situação, é discorrer sobre algo já dito. O gênero “tem seu modo de orientação para seu interlocutor e para sua reação-resposta ativa” (RODRIGUES, 2005, p. 178).

Na perspectiva de Rodrigues (2005), os fatos apresentados por jornalistas ou

colaboradores de jornal, os quais demonstram sua opinião acerca de assunto atual porque lhes foi outorgada a credibilidade consoante o seu reconhecimento social, podem ser empregados, pelo articulador ou “formador de opinião”, como objeto de interesse, de indagações e/ou de argumentos para seu discurso.

Todavia, nosso interesse está na viabilidade da compreensão de que “o discurso argumentativo, presente no artigo de opinião, tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação.” (UBER, 2008, p. 4).

Como já descrito, o gênero é fundamentalmente dialógico, porque sempre terá relação com o já dito, com outros discursos. Logo, o artigo de opinião é produzido com base nas ideias de outros (vozes externas), ao mesmo tempo que interage com seu leitor, quer dizer “é em função dele que se constrói o discurso.” (RODRIGUES, 2005, p. 178).

Partindo, dessa ótica, percebe-se a relevância do trabalho com o gênero em sala de aula, pois a dialogicidade e alteridade contribuem para antecipação das opiniões que serão confirmadas ou rejeitadas e a “negociação” tem o objetivo de interferir na opinião do outro de forma que este modifique seu ponto de vista.

Assim, o gênero artigo de opinião, dentro da formação escolar, permite o aprofundamento da competência escrita, que, consoante a *Base Nacional Comum Curricular* deve ser focada nas estratégias linguísticas-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BRASIL, 2017, p. 134).

Ao promover uma sequência didática cujo resultado das produções circula em um blog, ou um jornal online, coadunamos com a realidade social e midiática em que os escritores vivem e ratificamos quão importante é o estudo dos gêneros baseados no contexto da BNCC pois,

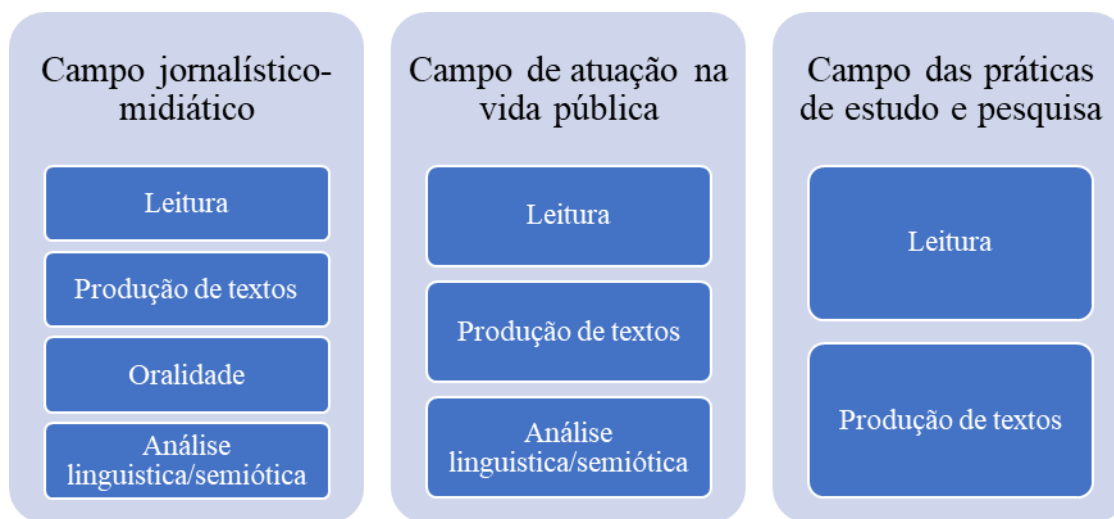
Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.(BRASIL, 2017, p. 67).

Desse modo, o documento norteador, sugere o gênero artigo de opinião no eixo da produção textual, mas não implica que a inexistência de apontamentos dos eixos de leitura, oralidade e análise linguística. Além disso, o trabalho com o artigo de opinião faz parte das habilidades de 6º ao 9º ano, sendo intensificada nos 8º e 9º anos. Dentre os campos de atuação, apenas o campo artístico-literário não alude a nenhum uso de metodologias que auxiliem o estudo desse gênero. A justificativa para a exclusão, pode estar no tratamento do

campo aos gêneros que visem o letramento literário, assim como a fruição artística, o que é bem distinto para nossa idealização de pesquisa.

A figura 4 sintetiza os campos e os eixos em que foram encontrados a inserção do gênero artigo de opinião ou características argumentativas que influenciam sua aprendizagem.

Figura 4 – Campos de atuação e práticas de linguagem que mencionam o gênero artigo de opinião.



Fonte: (BRASIL, 2017)

A DCRC, assim como a BNCC, preconiza o trabalho com os gêneros, de forma que não os trate como “pretexto” para atividades gramaticais. Ambas as diretrizes ressaltam a importância de interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades sob enfoques diferentes. Partindo desse pressuposto, julgamos conveniente concatenar o gênero artigo de opinião a um tema cotidiano e tão latente, como a violência doméstica, principalmente contra as mulheres.

A BNCC, por consequência a DCRC, organizou o componente curricular Língua Portuguesa de acordo com o esquema da figura 1, e esta demonstra a interligação entre os campos a serem alcançados, quando o educando finaliza o ensino fundamental.

Em face dessa estruturação, convém mencionar, onde o artigo de opinião é percebido. De forma similar à BNCC, o gênero é destaque em todo o ensino fundamental II, mas particularidades exigem observação: em relação aos campos o gênero é citado no jornalístico-midiático e nas práticas de estudo e pesquisa. Não percebemos referências, no campo de atuação da vida pública, do gênero propriamente dito, mas de indicações de gêneros que se utilizam de características argumentativas. No que se refere às práticas, percebemos destaques nos eixos da oralidade, da leitura e da produção textual; Entre os conhecimentos, há

menção somente aos objetivos específicos e não foi encontrado qualquer referência nas competências. Porém, em meio às dez elencadas, relacionamos algumas que se articulam um pouco mais ao gênero artigo de opinião, são elas:

- i. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- ii. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- iii. 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.
- iv. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Reconhecemos que escrever não é tarefa fácil, porém é uma atividade influenciadora da ação social. Conforme Bordin, Pinton, Schmitt (2019), ao produzir artigos de opinião, expomos nossa opinião perante a sociedade, isto é, praticamos a ação por meio da escrita. E a nossa voz é ouvida, porque dessa forma exercemos a cidadania, que por sua vez depende da participação de todos os processos sociais.

Para desenvolver as habilidades que proporcionem a escrita do gênero, é preciso selecionar alguns aportes, a fim de orientar o caminho a ser trilhado pelo educador e pelo educando. Para esta pesquisa elencamos a estrutura retórica, as estratégias argumentativas e os articuladores argumentativos.

### **3.3 Estrutura retórica**

O gênero artigo de opinião atendeu às expectativas dos alunos no que tange à ação social. De acordo com Bazerman (2009), os fatos sociais podem ser julgados como verdadeiros pelas pessoas, e tal prerrogativa mobiliza a forma como conceituam a situação. Assim, os fatos sociais interferem no modo de falar e de escrever dos sujeitos.

A escolha pelo gênero citado, levou à busca por definições e possibilidades de estruturas que se adaptassem a linha teórica da sociorretórica. Para tanto, é conveniente conhecer alguns conceitos que contribuem para a tomada de decisão.



Zanini (2017) afirma que, no artigo de opinião, a forma como o autor percebe o objeto ou fato é imprescindível para a construção da tese. Por consequência, as provas e os fatos intensificam a tese e “os valores aí embutidos garantem a força do argumento, cujo objetivo é tornar clara e dar credibilidade à opinião” (ZANINI, 2017, p. 51).

Já Cunha (2010, p. 193) explica que o artigo de opinião

é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações 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. Tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito.

Uber (2008) entende que, como gênero pertencente à ordem argumentativa, o artigo de opinião apresenta características bem singulares como a discussão de problemas sociais polêmicos ou controversos, que visa o posicionamento para sustentação da tese. O fito do artigo é o convencimento, a persuasão, para que a opinião do autor convença o leitor.

Observando as facetas pelas quais esse gênero pode ser interpretado, a depender do aporte teórico, a partir de uma variedade de elementos e peculiaridades, recorreremos a duas formas de estrutura retórica para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro é descrito por Uber (2008). A autora esclarece que a organização estrutural do artigo de opinião é viável de distintas formas e não há ordem pré-estabelecida, nem necessariamente a presença de todos os itens no texto. A autora utiliza elementos característicos, baseados nos estudos de Perfeito (2006) como:

- i. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
- ii. Explicitação do posicionamento assumido.
- iii. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
- iv. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
- v. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
- vi. Retomada de posição assumida.
- vii. Possibilidades de negociação
- viii. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Por outro viés, Eckert e Pinton (2015) sistematizaram uma proposta diferenciada para o artigo de opinião. As autoras mapearam os movimentos e passos retóricos do artigo de opinião em contexto real de uso e determinaram os seguintes passos:

- i. Contextualização.
- ii. Apresentação da tese.
- iii. Defesa da tese.
- iv. Reiteração e/ou apresentações de sugestões.

No quadro 1, estabelecemos o comparativo das duas vertentes, a fim de sintetizar como o gênero é interpretado sob o ângulo da estrutura. Embora pertencentes a contextos e momentos distintos, percebemos uma tênue equivalência, mas preterimos a estrutura organizada por Eckert e Pinton (2015). Um dos motivos que levou a seleção desse modelo foi a possibilidade de expressar um tema que remete a vida real dos aprendizes, fato que se amolda à escrita como ação social, ideia defendida na pesquisa. Além de facilitar a aprendizagem dos alunos por apresentar apenas quatro movimentos.

Quadro 1 – Comparativo de estruturas do artigo de opinião

<b>ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>	
<b>UBER (2008)</b>	<b>ECKERT E PINTON (2015)</b>
<b>1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.</b>	1. Contextualização
<b>2. Explicitação do posicionamento assumido.</b>	2. Apresentação da tese
<b>3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.</b>	3. Defesa da tese
<b>4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.</b>	
<b>5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.</b>	
<b>6. Retomada da posição assumida.</b>	4. Reiteração e/ou apresentações de sugestões
<b>7. Possibilidades de negociação.</b>	
<b>8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).</b>	

Fonte: elaborada pela autora

Concernente às teóricas, o primeiro movimento se refere ao campo em que está inserido o texto, ou seja, apresentação do tema a ser debatido. A contextualização, assim como tudo no texto, depende do propósito e intenção do autor. Sendo assim, pode se mostrar através, consoante Eckert e Pinton (2015), de definição dos problemas e/ou proposta a favor ou contrária, ou por meio de tema relacionado ao fato da vida cotidiana.

O segundo movimento, apresentação da tese, refere-se ao movimento de avaliação

positiva ou negativa, isto é, a exposição do ponto de vista do articulista.

Na defesa da tese, há o uso dos recursos linguísticos para envolvimento do leitor, como a utilização de vozes discursivas, por exemplo, que atuam para persuadir o leitor em relação ao posicionamento do articulista. Convém, ressaltar que as vozes, ora concordam, ora divergem com o discurso. É também, nesse terceiro movimento, que se percebem as várias estratégias argumentativas a fim de assegurar posicionamento e os operadores argumentativos que conduzem à defesa da ideia, da circunstância de ângulo e dos verbos de elocução.

O quarto movimento aponta para a “conquista” do leitor através da reflexão sobre a tese defendida. É uma forma de asseverar que a opinião do articulista deve ser aderida pelo leitor. A adesão, conforme as autoras que elaboraram os movimentos, pode se dar de duas formas: apresentando uma solução para o problema debatido ou sintetizando a opinião defendida. Nessas situações, é perceptível o uso de conectores indicadores de conclusão, adjetivos e advérbios que reiteram a tese defendida.

Com o propósito de facilitar a compreensão e proporcionar a assimilação dos movimentos e passos da estrutura retórica do artigo de opinião, Eckert e Pinton (2015) elaboraram um quadro com perguntas norteadoras que auxiliam o articulista na escrita do texto e no reconhecimento de cada passo, conforme a figura 5:

Figura 5 – Perguntas norteadoras dos movimentos constituintes do artigo de opinião

<b>Contextualização</b>	O autor apresenta o tema? Como? A partir de um fato/evento motivador ou a partir de uma definição do problema?
<b>Apresentação da tese</b>	Qual é a posição do autor? A favor ou contra? O que é defendido pelo autor?
<b>Defesa da tese</b>	Como o autor defende a sua posição? Quais argumentos são empregados pelo articulista?
<b>Reiteração e/ou apresentação de sugestões</b>	O autor apresenta uma frase que sintetiza sua posição? O autor apresenta sugestões para o problema?

Fonte: ECKERT, G. P.; PINTON, F. M. (2015)

As respostas caracterizam o gênero, propiciam uma escrita guiada e facilitam a aprendizagem dos estudantes, no que tange à estrutura do artigo de opinião. A relevância dos

movimentos e passos retóricos é ressaltada no fragmento:

Cada um desses movimentos contribui para que o propósito comunicativo seja alcançado. Dessa forma, além de mobilizarmos argumentos que sustentem nossa posição, é fundamental que os demais movimentos retóricos estejam bem desenvolvidos a fim de que a tese seja aceita pelo público leitor. (BORDIN; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 22).

A estrutura retórica do artigo de opinião respaldada na interpretação de Eckert e Pinton (2015) proporcionaram à pesquisa um aprofundamento sobre o conhecimento do gênero, visto que o uso em situação real e a função social influenciam na maneira como os articulistas externam sua opinião.

Destacar a estrutura é de grande importância, porém outros mecanismos ajudam na construção de um gênero como o artigo de opinião. Dentre esses recursos valiosos, salientamos as estratégias argumentativas.

### 3.4 Estratégias argumentativas

Koch e Elias (2017 a) expressam que um texto não está concluído na mente e pronto para ser transposto para o papel, nem pode ser considerado como um dom. Ele requer concretização dos objetivos do autor e adequação à situação de comunicação.

Antunes (2003), por sua vez, explica que a escrita pressupõe interação entre sujeitos, a fim de compartilhar ideias, informações, intenções, isto é, “alguém selecionou uma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Concatenando os posicionamentos, inferimos que escrever textos é uma atividade árdua e exige planejamento para que, qualquer que seja o objetivo ou sequência textual, seja possível selecionar ideias, informações ou estratégias que viabilizem a escrita. Em relação ao ato de planejar, Marchioni (2018, p. 88) informa que “a estrutura do texto, que requer determinada habilidade, permite que o escritor tenha segurança na sua caminhada.”

Então, para a escrita de gêneros argumentativos, é óbvio o uso da argumentação, que consiste na construção de um discurso por um falante que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso. Para tecer a argumentatividade, é necessária uma sequência de ideias (ou argumentos) com a finalidade de persuadir o leitor acerca de uma posição e, quanto mais polêmico for o assunto, mais haverá margem para a abordagem argumentativa.

As sequências argumentativas apresentam uma ordenação ideológica de

argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, entre outros recursos da língua. Como outros propósitos de dizer, argumentar constitui-se em três fases: introdução (estratégias de iniciar a argumentação), desenvolvimento (estratégias de desenvolver a argumentação) e conclusão (estratégias de finalizar a argumentação).

Para que os propósitos argumentativos sejam atendidos, é oportuno usar artifícios textuais para defender um ponto de vista e para viabilizá-los é útil conhecer a língua, o mundo e os textos. Além dos artifícios que ajudam na escrita, faz-se fundamental a leitura, pois através dela alcançamos “uma condição prévia para êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45), isto é, *ter o que dizer* e conseqüentemente, conseguimos a construção, reconstrução e atualização do conhecimento.

Koch e Elias (2017 a) abordam uma série de estratégias que visam ao aperfeiçoamento da escrita de gêneros argumentativos. Utilizamos as estratégias das autoras porque entendemos que a forma didática disposta no material se enquadrou na proposta de intervenção realizada nessa pesquisa.

Ancoramo-nos na competência das linguistas, visto que o intuito maior do trabalho foi ajudar aos alunos a produzirem textos argumentativos, especificamente, o gênero artigo de opinião. A gama de sugestões didáticas fornece suporte que viabiliza o uso das estratégias argumentativas de maneira reflexiva.

O levantamento de questões como: “Qual o tema ou assunto será desenvolvido?”; “Qual o objetivo da escrita?”; “Para quem será dirigida a escrita?”; “Qual gênero será propício para transmitir a função social que se deseja expressar?”, antes do desenvolvimento das estratégias revelam pertinentes, pois as respostas auxiliam na consolidação de estratégias, que para efeito dessa pesquisa foram delimitadas em iniciar, desenvolver e finalizar a argumentação.

Ao iniciar o texto, o autor abre espaço para uma vasta possibilidade de percursos para desenvolver e finalizar a produção, que, se bem estruturados, serão capazes de atingir o público de tal forma que provoque nele a adesão da ideia defendida.

Sendo assim, lançar mão de algumas estratégias contribui bastante para o processo de criação. A seguir, elencamos algumas:

- i. definir o ponto de vista que deverá ser defendido;
- ii. apresentar fatos como constatação de algo;
- iii. declarar afirmativa ou negativamente uma ideia;

- iv. contar uma história envolvente;
- v. estabelecer relação entre textos;
- vi. lançar perguntas;
- vii. realizar comparações para salientar as semelhanças e diferenças;
- viii. apresentar uma definição para enfatizar um assunto já conhecido.
- ix. criar uma categorização para chamar atenção;
- x. enumerar casos como exemplificação para relembrar fatos pertinentes;
- xi. observar a alternância temporal para fazer descrição cronológica.

Depois de selecionado “o caminho a ser trilhado”, é preciso optar pela melhor forma de percorrer o trajeto que estabeleça relação com o que foi exposto inicialmente.

O desenvolvimento da argumentação depende de dados, explicações e razões que necessitam ser realizados para que se torne claro o ponto de vista tomado. Assim como há mecanismos que orientam o início do texto, é possível listar algumas estratégias que corroboram para a evolução da argumentação, como por exemplo:

- i. fazer pergunta e já apresentar resposta;
- ii. levantar problemas, apresentando possíveis soluções;
- iii. indicar argumentos favoráveis e contra;
- iv. tecer comparação para reconhecimento de pontos relevantes e dissociados;
- v. exemplificar de modo a defender a tese.

Após o início e desenvolvimento do texto, é chegado o momento de finalizá-lo. O desfecho de texto argumentativo precisa da consideração do posicionamento alheio, da conciliação de interesses, da negociação para a melhor saída. Enfim, algumas estratégias são esclarecedoras e significativas:

- i. elaborar síntese recorrendo a operadores argumentativos pertinentes;
- ii. finalizar com provável solução;
- iii. concluir com remissão a textos;
- iv. fazer pergunta retórica com objetivo de reforçar o posicionamento.

Ademais de saber utilizar as estratégias, o produtor precisa reconhecer a estrutura do gênero que irá desenvolver. Para tanto, balizamo-nos na estrutura retórica do artigo de opinião.

### 3.5 Articuladores textuais ou marcadores discursivos

A coesão sequencial trata dos “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto diversos tipos relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2018, p. 53).

Tomando por base a ideia de Koch, consideramos que a produção de texto exige organização de ideias de maneira que se obtenha uma sequência, uma conexão que una as partes, com a finalidade de alcançar o sentido geral do texto e a seleção de palavras específicas que corroboram para isso não advém do acaso.

Para tanto, Koch e Elias (2017 a) acrescentam que é importante zelar pela articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, pois todas as partes são significativas para a compreensão da unidade de sentido.

As autoras também consideram que a conexão das sequências textuais pode ser designada como *articuladores textuais*, *operadores de discurso* ou *marcadores discursivos*. Com papel expressivo para a coesão, para a coerência textual, e para a argumentação, os articuladores desempenham funções em distintos níveis:

- i. na organização global do texto (organização das partes maiores do texto);
- ii. no intermédio (ligação entre parágrafos e períodos);
- iii. no nível microestrutural (conexão entre orações e termos das orações).

Ademais dos níveis, para Koch e Elias (2017 a) os marcadores apresentam atribuições que variam de acordo com a função que o texto assume, além de se configurarem como importantes na sua constituição.

Convém destacar que julgamos pertinente exemplificar os articuladores textuais, com alguns excertos encontrados no *corpus* da pesquisa.

**Articuladores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço** que demarcam as relações espaciais e temporais no enunciando ao qual se refere, podendo destacar ordenadores temporais nas narrativas ou ordenadores espaciais em fragmentos de uma descrição.

Exemplo 1: “**Mesmo hoje em dia** com várias leis ajudando as mulheres, principalmente a lei Maria da Penha...” P4 intermediária<sup>4</sup>.

**Os articuladores de relações lógicas-semânticas** associam o conteúdo de duas

---

<sup>4</sup> O termo P4 intermediária refere-se à nomenclatura dada às produções pertencentes ao *corpus*. No exemplo, trata-se da produção de número 4, do módulo produção intermediária.

orações e se determinam por meio de conectores. Eles apresentam relações diferenciadas, conforme a situação.

- a) Na relação de condicionalidade, a conexão de duas orações se dá através da construção *se p então q*, ou seja, o conector **se** da oração antecedente, pressupõe o **então** da subsequente.

Exemplo 2: “**Caso** você sofra esse tipo de violência, perca o medo e ligue para o 180...” P1 inicial.

- b) Na relação de causalidade, a construção baseada em *p porque q* expressa que uma oração encerra com a causa, dando margem à consequência tida na outra; em resumo, trata-se da relação de causa-consequência ou causa-efeito.

Exemplo 3: “...mas isso é um erro muito grave, **pois** a situação só irá se agravar...” P1 intermediária.

- c) Na relação de mediação ou finalidade, as orações interligadas apresentam um meio, um propósito a ser atingido.

Exemplo 4: “A Lei Maria da Penha foi criada **para** defender as mulheres e evitar as violências contra elas...” P3 final.

- d) Na relação de disjunção ou alternância, os conectores se manifestam nas orações através do **ou** que exerce a funcionalidade de associar fatos, ideias, negando sua conexão.

Exemplo 5: “...as mulheres ficam com medo de denunciar, pois seu companheiro a ameaça, **ou** as mulheres aceitam e inventam desculpas...” P7 final.

- e) Na relação de temporalidade, expressa-se a conexão de duas orações, a fim de localizar tempo estabelecendo relação com outros eventos ou ordem em que foi perceptível a ação. Existem distintas formas de construção.

- i. Tempo exato, pontual (quando, nem bem, assim que).

Exemplo 6: “Agressão doméstica acontece **quando** um homem agride uma mulher.” P7 final.

- ii. Tempo anterior (antes que).

Exemplo 7: “ Mesmo após a abolição da escravidão, até mesmo **antes da**<sup>5</sup> escravidão , as mulheres eram vistas como seres inferiores ao homem. P4 intermediária.

- iii. Tempo posterior (depois que).

Exemplo 8: “As mulheres tem culpa de continuar no relacionamento mesmo **depois de** sofrerem tanto mentalmente ou fisicamente?” P4 final.

- iv. Tempo simultâneo (enquanto)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Apesar do articulador não apresentar a regência adequada, compreendemos que o sentido em que foi empregada na oração, equivale como exemplar para a situação. O mesmo caso ocorre com o exemplo 8.



- v. Tempo progressivo (à medida que, à proporção que etc.)
- f) Na relação de conformidade, a associação entre as duas orações se caracteriza pela conformidade do conteúdo de uma com aquilo asseverado na outra.

Exemplo 9: “**Segundo** dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em conjunto com o Instituto Datafolha, a violência contra a mulher aumentou entre 2007 e 2017.” P2 final.

- g) Na relação de modo, a oração é vinculada ao modo como se realizou ou se realiza o acontecimento, a ação expressa em outra.

Exemplo 10: “Mesmo após a abolição da escravidão, até mesmo hoje antes da escravidão, as mulheres eram vistas **como** inferiores ao homem...” P4 inicial.

**Articuladores discursivo-argumentativos** são determinantes de vínculo entre dois ou mais enunciados, concatenando o segundo sobre o primeiro, que é reconhecido como tema. Podem se desenvolver entre orações do mesmo período, dois ou mais períodos e até mesmo entre parágrafos. Por esta razão, são também conhecidos como encadeadores do discurso e determinam a orientação argumentativa.

- a) A conjunção une enunciados que formam argumentos para uma só conclusão.

Exemplo 11: “...fazendo agressão física **e** ameaçando elas de morte, fazendo com que elas sintam medo **e** não falem nada para ninguém.” P6 final.

- b) A disjunção argumentativa decorre de orientações discursivas distintas, quer dizer, é resultante de dois atos de falas diferentes em que há o objetivo de conduzir o leitor/ouvinte a mudar ou aceitar uma opinião.

Exemplo 12: “Caso você esteja passando por isso, ligue para o 180 e denuncie, **ou** procure a Casa da Mulher Brasileira para registrar um boletim de ocorrência...” P1 inicial

- c) A contrajunção (oposição, contraste) estabelece contraposição de enunciados. É comum ressaltar o *mas* ou seus correspondentes, no entanto, pode ser revelada com concessivas.

Exemplo 13: “Neste caso o marido até pode não ter a agredido de forma física, **mas** acabou agredindo de forma verbal, através de xingamentos e humilhações.” P10 final.

- d) A explicação ou justificativa pode ser explicitada através de operadores pois, porque, quando iniciam um argumento para uma tese, opinião ou atitude no ato de fala anterior.

Exemplo 14: “A violência contra a mulher *ta* cada vez maior, isso preocupa toda a população **porque** *eles não tem* todo o direito em bater na mulher...” P8 inicial.

- e) A comprovação é a apresentação de provas, por meio do ato de fala, de que sua asserção é verdadeira<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Não conseguimos detectar o uso do articulador, nas produções, para os tempos simultâneo e progressivo.

<sup>7</sup> Não conseguimos encontrar exemplos para este operador.

f) A conclusão introduz valor finalizador em relação a dois ou mais atos de falas anteriores.

Exemplo 15: “...não tenha medo deste tipo de crime denuncie o mais rápido possível podem salvar você o quanto antes, **então** ligue para o 180 e vamos parar com este crime horrível que é o feminicídio.” P6 final.

g) A comparação se expressa através de termo *comparante* e *comparado* para alcançar determinada meta.

Exemplo 16: “isso **é igual a** uma prisão domiciliar sem a mulher ter o direito a nada somente obedecer ao companheiro...” P4 final

h) A generalização/extensão ocorre quando o segundo enunciado manifesta a generalização do fato contido no primeiro<sup>8</sup>.

i) A especificação/exemplificação, por sua vez, particulariza ou exemplifica uma declaração de ordem geral.

Exemplo 17: “mesmo a mulher se esforçando o dobro por dia mais que o homem, **por exemplo** sendo dona de casa, estar grávida ou até mesmo sendo mãe de filho(s), se a mulher é agredida pode acabar prejudicando o seu desempenho...” P4 intermediária.

j) A correção/definição pode ser explicada como um questionamento da legitimidade da própria enunciação, isto é, quando há a correção, suspensão, redefinição do conteúdo primeiro.

Exemplo 18: “Os agressores são familiares, amigos, companheiros, **ou seja**, pessoas mais próximas...” P3 final.

**Os articuladores de organização textual** auxiliam na estruturação textual, através da sucessão de fragmentos que se complementam. No texto, esses articuladores indicam o início, o desenvolvimento e o fechamento. Entre os marcadores textuais, destacam-se os discursivos continuadores que têm a função de “amarrar” os fragmentos textuais. São frequentes em textos que trazem a característica da representação da fala. Alguns dos marcadores são: “aí”, “daí”.

**Os articuladores metadiscursivos** colaboram para introdução de comentários, que por vezes podem ocorrer sobre o modo do enunciado, outras sobre o próprio enunciado. Exercem funções diferenciadas como:

- a) Modalizadores: avaliam algo dito como verdadeiro, duvidoso ou obrigatório.
- b) Delimitadores de domínio: restringem o campo, o âmbito, dentro do qual o texto está inserido.

---

<sup>8</sup> Não conseguimos encontrar exemplos para este operador.

- c) Formuladores têm a função de:
- i. Indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores. (em suma, em síntese...).
  - ii. Introduzir o tópico (no que se refere, com referência a...)
  - iii. Interromper ou reintroduzir o tópico (é importante lembrar, voltando ao assunto...).
- d) Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem. (por assim dizer, em outras palavras...)

É incontestável a relevância que os articuladores exercem na tessitura dos textos. Concatenando os conceitos de Koch e Elias (2017 a), no que se refere aos articuladores discursivos-argumentativos às concepções de articuladores argumentativos de Adam (2008), inferimos que as ideias se assemelham em determinados aspectos.

Adam (2008, p. 189) chama os articuladores argumentativos de conectores e os associa “funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados.”

Na visão do teórico, os conectores argumentativos viabilizam o reuso de um conteúdo, independentemente de exercer a função de argumento que sustente ou reforce uma inferência ou mesmo um contra-argumento. Ele os categorizou conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Categoria de conectores de Adam (2008)

CATEGORIA DOS CONECTORES	CONECTORES ARGUMENTATIVOS
<b>Marcadores de argumentos</b>	Porque, já, uma vez que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal etc.
<b>Marcadores da conclusão</b>	Portanto, então, em consequência etc.
<b>Marcadores contra argumentativos marcadores de um argumento forte</b>	Mas, porém, contudo, no entanto, entretanto etc.
<b>Marcadores contra-argumentativos marcadores de um argumento fraco</b>	Certamente, apesar de que, ainda que, embora etc.

Fonte: elaborado pela autora

Exemplo 19: marcador de argumento “Muitos fazem isso **porque** pensam que vai aliviar sua raiva. Muitos homens ofendem mulheres com palavras que são a mesma coisa que agredir elas com marcas no corpo.” P8 final.

Exemplo 20: marcador da conclusão “**Então**, se você conhece uma mulher que sofre esse tipo

de violência, denuncie, lembrando que a denuncia pode ser anonima. E você pode esta salvando vidas. P11 final.

Exemplo 21: (marcadores contra argumentativos forte) “A violência doméstica é um tema pouco abordado, **porém** de extrema importância para nossa sociedade.” P9 inicial.

Exemplo 22: (marcadores contra argumentativos fraco) “Denunciar! **Apesar da** justiça brasileira ser lenta e falha, ainda é o único recurso que temos.” P9 final.

Algumas palavras na gramática são expressas com a responsabilidade de sinalizar a argumentação e o produtor que elabora seus enunciados deve estar consciente do valor argumentativo dessas marcas no seu próprio discurso e também no do outro.

Observando a definição de que os conectores são elementos de estabelecimento da relação lógica, Ducrot atribuiu um novo conceito, que passou a ser visto como palavra de ligação e de orientação que “articula as informações e os argumentos de um texto, pois o elemento de conexão põe a informação do texto a serviço da intenção comunicativa” (CABRAL, 2019, p. 86).

Em consonância com as ideias de Ducrot<sup>9</sup>(1981), Koch e Elias (2017 a) definiram os operadores argumentativos como

elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinar as conclusões. São, por isso mesmo responsáveis pela **orientação argumentativa** dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua. (KOCH E ELIAS, 2017 a, p. 64)

As autoras também discorreram acerca das duas noções básicas dos operadores argumentativos que devem ser consideradas: a classe e a escala argumentativa. Enquanto a *classe* denomina o conjunto de elementos que apontam para a mesma conclusão, a *escala* atua na gradação dos argumentos.

Cabral (2019) reitera que na classe atuam dois enunciados que atuam como argumentos em prol da mesma conclusão, enquanto a escala argumentativa é estipulada, quando explicitadas as marcas linguísticas, através de uma hierarquia entre os argumentos, isto é, “entre dois argumentos que conduzem à conclusão, um deles pode ser o mais forte” (CABRAL, 2019, p. 89).

Cabe ressaltar que, mediante a análise de Cabral (2019) quem define sobre a validade dos argumentos em favor da conclusão é o locutor do discurso. É preciso considerar o contexto para hierarquizar os argumentos fortes e fracos, dependerão da língua somente os artifícios para delimitar a decisão.

---

<sup>9</sup> DUCROT, O. *Provar e dizer: Linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.

Os operadores argumentativos podem ser classificados conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Operadores argumentativos Koch e Elias (2017 a)

Tipos de operadores argumentativos	Exemplos
<b>1. Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão</b>	E, também, ainda, nem, não só, mas também, tanto...como, além de, etc.
<b>2. Indicam o argumento <u>mais forte de uma escala</u> a favor de uma determinada conclusão.</b>	Até, até mesmo, inclusive Nem, nem mesmo (negação) Aliás ( <i>subreptícia</i> )
<b>3. Deixam subtendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes</b>	Ao menos, pelo menos, no mínimo
<b>4. Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</b>	Mas, porém, contudo, no entanto, todavia, embora, ainda que apesar de (que)
<b>5. Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.</b>	Logo, portanto, pois, por isso, em decorrência, por conseguinte etc.
<b>6. Introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior</b>	Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.
<b>7. Estabelecem relação de comparação entre elementos visando uma determinada conclusão</b>	Mais...(do) que, menos... (do) que, tão quanto
<b>8. Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas</b>	Ou...ou, quer..quer, seja..seja
<b>9. Introduzem no enunciado conteúdo pressupostos</b>	Já, ainda, agora etc.
<b>10. Funcionam numa escala orientada para afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade</b>	Afirmação da totalidade = tudo Muitíssimo, muito, bastante, um pouco. Negação da totalidade = nada Pouquíssimo, bem pouco, pouco.

Fonte: elaborado pela autora

Apesar dos conceitos de Adam, mentor da sequência argumentativa, e de Ducrot, idealizador da Teoria da Argumentação da Língua, serem bem pertinentes e muito parecidas à perspectiva de Koch e Elias (2017 a), optamos por utilizar os pressupostos das autoras e ainda os conceitos de Koch (2018). Isto não implica que as teorias não tenham contribuído para o escopo do estudo, ao contrário, elas asseguraram que os estudos acerca dos articuladores são relevantes para a análise do *corpus*.

Empreendemos a análise das produções a partir das vertentes: articuladores discursivos argumentativos e os operadores argumentativos, pois o intuito é constatar se os articulistas conseguem utilizá-los de forma consciente ao escrever seu texto.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A seguir, discorreremos sobre a forma como a pesquisa foi conduzida, as etapas que aconteceram, assim como as posteriores intervenções. Levaremos em consideração aspectos como a caracterização da pesquisa, os procedimentos, o público, o local da pesquisa e o dispositivo de desenvolvimento das ações que foi a sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como a adaptação da SD proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

O uso da sequência didática oportunizou a descrição analítica dos dados e a constatação dos aspectos mais recorrentes nos textos, que por sua vez, concorreram para o aprimoramento da competência escrita do gênero argumentativo artigo de opinião.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Uma das finalidades do PROFLETRAS é sugerir estratégias possíveis que sejam aplicadas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, logo é explícita a intenção de aprimorar a aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino fundamental. Nessa pesquisa, tal aprimoramento se refere à escrita de textos argumentativos, em específico textos pertencentes ao gênero artigo de opinião.

Em face dessa perspectiva, o trabalho se amparou na metodologia da pesquisa-ação, uma vez que “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” (TRIPP 2005, p. 447).

Esse tipo de procedimento pode ser definido pela relação do pesquisador e do pesquisado durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo,

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 10)

A pesquisa-ação, no âmbito educacional, funciona como uma estratégia no desenvolvimento das maneiras como as pesquisas docentes podem ser utilizadas para aprimoramento do ensino. Consoante Tripp (2005), a pesquisa-ação segue um ciclo que compreende o planejamento visando progresso da prática, a ação para implantar a melhoria, o

monitoramento e a descrição das ações, a avaliação dos efeitos e o retorno para revisão e planejamento das práticas já implementadas.

A metodologia da pesquisa-ação, além do ciclo, segue processos como o de reconhecimento, que é a análise da situação produzida pelo contexto; a iteratividade, que se configura como forma corrente, repetitiva para alcançar o ponto de partida; a participação que se caracteriza como modalidade de pesquisa subjetiva com intuito de investigar fundamentado na autorreflexão coletiva.

Diante das informações, inferimos que tais características são compatíveis e se harmonizam à ideia desta pesquisa, visto que há a pretensão de fornecer material viável que possa ser usado pelos docentes para acurar a competência escrita dos alunos em textos argumentativos.

Outra abordagem metodológica presente na pesquisa é de caráter qualitativo<sup>10</sup>. A postura se deve à crença de que o refinamento da prática docente é essencial, posto que a observação das dificuldades de escrita dos textos, acarreta na probabilidade de intervenções que associem a prática e a teoria.

Corroborando o pressuposto, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que uma base qualitativa na pesquisa colabora para uma natureza edificada a partir do cotidiano, da realidade, assim como ajudam na relação pesquisador-objeto e nas características situacionais.

Os teóricos definem a pesquisa qualitativa como

uma atividade situada que localiza o observador do mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Em síntese, as abordagens mencionadas são oportunas ao objetivo da pesquisa, já que analisar a recorrência como os alunos escrevem e agir de acordo com as dificuldades flagradas, promovendo intervenções direcionadas, configura-se como uma prática docente, que deve permear a sala de aula e estar no cerne do professor pesquisador, consciente e ativo.

## **4.2 Delimitação do *corpus***

A pesquisa se realizou com alunos de 9º ano, em uma instituição municipal

---

<sup>10</sup> Apesar de nossa pesquisa ser qualitativa, quando necessário, para referendar nossos achados, recorreremos a dados quantitativos.

regular situada no bairro Pirambu. A escola se localiza na periferia de Fortaleza / Ceará, onde há elevada incidência de tráfico de drogas e prostituição e, por consequência, a violência. Além desse fator comum a outros bairros periféricos na capital, existe a característica de ser próxima ao litoral (Vila do Mar), fator que algumas vezes afasta os alunos da escola devido à prática de surf ou a necessidade de pescar para ajudar no sustento familiar.

A turma é constituída por 30 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 18 do masculino. Os alunos frequentam as aulas de forma, relativamente, assídua durante a semana. A faixa etária dos discentes está compreendida entre 14 e 20 anos. O aluno que apresenta distorção idade/série é uma pessoa com deficiência intelectual. O desenvolvimento cognitivo é comprometido, uma vez que sua idade cronológica não corresponde à idade mental, e para que estabeleça a socialização, é preciso que ele mantenha contato com os “pares mais próximos a sua idade”, no caso, os alunos de 9 ° ano. A maioria da turma é constituída por alunos que frequentam a escola pública desde os primeiros anos escolares, todavia só passaram a fazer parte do corpo discente dessa escola no sétimo ano, porque a instituição só oferecia turmas a partir da referida série. A partir do ano de 2018, a escola incorporou três turmas de 6ºano, completando assim a oferta para o ensino fundamental II.

Os estudantes são moradores das circunvizinhanças e a maioria pertence a famílias de baixo poder aquisitivo, fato comprovado através de observações particulares (alguns precisam trabalhar para ajudar na manutenção familiar) e da constatação de participação em projetos sociais como o bolsa-família, por exemplo.

Apesar das dificuldades sociais, os participantes, em grande parte, têm relação afetiva com bairro onde residem. Um dos motivos é por sempre terem vivido no local; o outro, devido à permanência desde crianças, é o conhecimento das peculiaridades da vizinhança.

Dois alunos iniciaram a proposta de intervenção, mas saíram da escola. Uma foi aprovada no Instituto Federal do Ceará/IFCE e o outro foi transferido devido à mudança de residência. O aluno com necessidades especiais (NEE<sup>11</sup>) teve participação restrita nos módulos devido as suas dificuldades e ausência às aulas, porém em nenhum momento o discente foi ignorado ou excluído e sempre que presente participava das aulas oralmente ou fazendo parte dos grupos quando solicitado.

A escola estava passando por algumas reformas e não foi possível aplicar algumas

---

<sup>11</sup> O termo NEE é utilizado para definir indivíduos com necessidades educativas especiais, independentemente de que os problemas sejam do tipo sensorial, físico, intelectual e emocional ou decorrente de dificuldades cognitivas de aprendizagem.



atividades fora da sala de aula. Consequentemente, as ações aconteceram dentro de sala em seu horário regular das 7h às 11h. Vale frisar, que, mesmo dentro de sala, para cada atividade houve uma dinâmica motivacional a fim de propiciar a participação e integração de todos.

A proposta da sequência foi dividida em onze módulos, vinte atividades aplicadas em 16 (dezesesseis) encontros de 01(uma) ou 02 (duas) horas/aulas semanais, totalizando 22 (vinte e duas) horas/aulas, de um semestre do ano letivo de 2019. Durante os encontros, houve faltas; assim, para análise dos dados, não foram consideradas as produções dos faltosos. Todavia, a falta de participação integral de doze discentes<sup>12</sup> não implica que não houve progresso ou aprendizagem.

Dos doze alunos, ausentes em algum dos módulos, seis não quiseram colaborar com a escrita das produções, contudo, curiosamente, por vezes participaram dos debates, dos trabalhos em grupos, enfim de atividades que não exigiam a escrita, mas a expressão oral. Isto, com certeza causou inquietações que não soubemos minimizar. Os demais alunos participaram dos módulos, de maneira alternada, e produziram textos. No entanto, não consideramos oportuno analisar suas produções como fizemos com os participantes do *corpus*, porque não houve a participação integral nas aulas de produção e intervenção da sequência.

Para o desenvolvimento da proposta, quinze alunos participaram de todos os módulos da sequência didática, gerando assim dados que podem ser julgados como adequados. Entretanto, escolhemos, aleatoriamente, apenas dez para realizar uma análise mais minuciosa.

Então, para fins desta dissertação, a amostra coletada foi de 10 produções iniciais, 10 produções intermediárias e 10 produções finais, totalizando um *corpus* de 30 textos (cf. Anexo A). Cada grupo de produção foi nomeada como P1, P2, ... até P10, com sua respectiva identificação, inicial, intermediária e final.

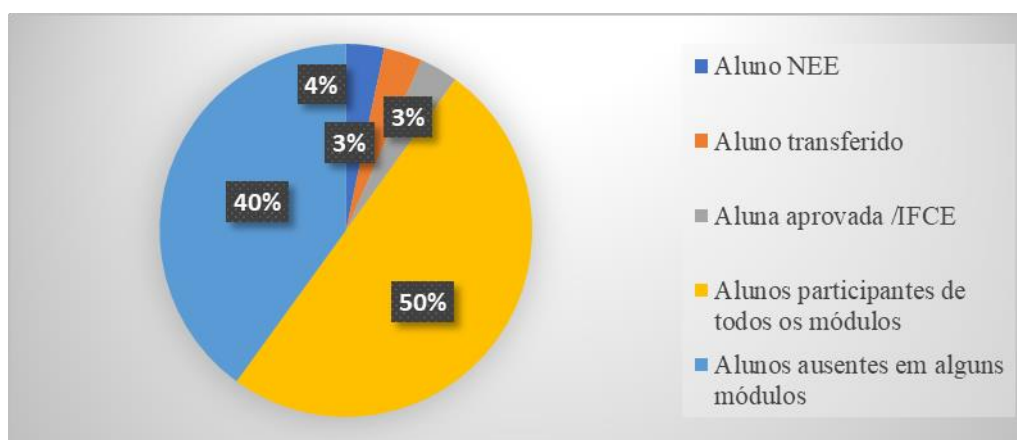
Acentuamos ainda que, para resguardar a segurança dos participantes, o projeto deste trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, consoante o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 19917919.6.0000.5054 (cf. Apêndice Q) e, para respaldar a participação dos alunos, recolhemos às devidas autorizações de pais, alunos e gestão escolar.

Para ratificar a distribuição dos alunos nas atividades, apresentamos o gráfico.

---

<sup>12</sup> Os alunos participaram de boa parte dos módulos, mas faltaram a alguns ou deixaram de escrever alguma das produções. Entretanto, houve avaliação no encerramento da sequência e os depoimentos de aprendizagem foram relevantes e puderam ser constatados em outras disciplinas, conforme relatos de colegas docentes.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma segundo a SD



Fonte: Secretaria Municipal de Administração de Horizonte (2009, p. 101).

A fim de visualizar os títulos das produções analisadas, elaboramos o quadro, que expõe a escolha dos alunos em cada módulo de produção textual.

Quadro 4 – Títulos das produções textuais

PRODUÇÕES			
TÍTULO	INICIAL	INTERMEDIÁRIA	FINAL
<b>P1</b>	Não tenha medo e denuncie.	Quem cala consente.	Quem cala consente.
<b>P2</b>	A violência contra mulher é crime.	A violência contra mulher.	A violência contra a mulher no Brasil.
<b>P3</b>	A mulher também é um ser humano.	A mulher tem o direito de se defender.	Por que o homem pratica feminicídio?
<b>P4</b>	Mulheres ainda escravas.	As mulheres merecem sim mais que os homens.	As mulheres sofrem mais que os homens.
<b>P5</b>	Violência doméstica: a cada 17 minutos uma mulher é agredida.	Agredir uma mulher é inaceitável, um ato doentio.	Seria a base da violência doméstica a falta de educação sobre o assunto?
<b>P6</b>	A violência doméstica infantil.	Agressão doméstica.	Crises do feminicídio.
<b>P7</b>	Amor agressivo.	Agressão contra mulher.	Agressão no amor.
<b>P8</b>	O número de agressão a mulher aumenta.	Mulher recebe grave agressão pelos homens.	Por que agredir a mulher?
<b>P9</b>	Sem título.	A dor do silêncio.	A justiça brasileira contribui indiretamente na violência contra as mulheres.
<b>P10</b>	Agressão contra idosos.	Violência não é só física!	Violência não é só física!

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo sido o *corpus* delimitado, passamos agora a discorrer sobre os procedimentos adotados para a análise das produções textuais.

### **4.3 Procedimentos da pesquisa**

Descreveremos, a seguir, as particularidades dos procedimentos aos quais submetemos esta pesquisa. Tais mecanismos foram de suma importância para a constituição do *corpus* do trabalho e permitiram uma visão analítica do processo de ensino aprendizagem do gênero artigo de opinião.

A pesquisa intenciona minimizar as dificuldades na competência escrita de textos, principalmente argumentativos. Para tanto, é indispensável que os “meios” para que tal processo aconteça, sejam úteis e capazes de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que promovam o avanço. E por admitir essa possibilidade, a sequência favoreceu desdobramentos produtivos.

Vale ressaltar, mais uma vez, que o gênero argumentativo não foi pré-determinado ou imposto ao público, mas sim construído, porque além de melhorar a escrita da produção de textos, a pesquisa também tem como princípio a compreensão do gênero como ação social.

### **4.4 Sequência Didática: a ferramenta e sua composição**

Assumimos que o ensino de Língua Portuguesa deve entender a língua como algo intrínseco ao cotidiano, ou seja, faz parte da nossa relação de interação com o mundo e o outro. Ao enfatizar o ensino de sala de aula, inferimos que as práticas de interação viabilizam aos alunos o uso real e social da língua, visto que se consolidam através dos gêneros discursivos/textuais. O posicionamento pode ser ratificado com a ideia de Marcuschi quando defende que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Concordamos com a visão de que o trabalho escolar com textos, “os quais são gerados em elos interativos entre sujeitos e manifestam-se pela oralidade e escrita” (GOMES; SOUZA, 2015 p. 9), deve ser orientado por metodologia que favoreça a aquisição da língua escrita através de uma sistemática.

A proposta de Joaquim Dolz, Michelè Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), doravante sequência didática (SD), “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero

de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). O princípio se afina à pretensão da pesquisa em possibilitar evolução na competência escrita de gêneros da esfera argumentativa por meio de uma sequência de atividades.

Para aclarar a seleção do procedimento, acreditamos que apresentar a definição de SD sob a perspectiva dos autores torna-se oportuna. Portanto, sequência didática pode ser compreendida como “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

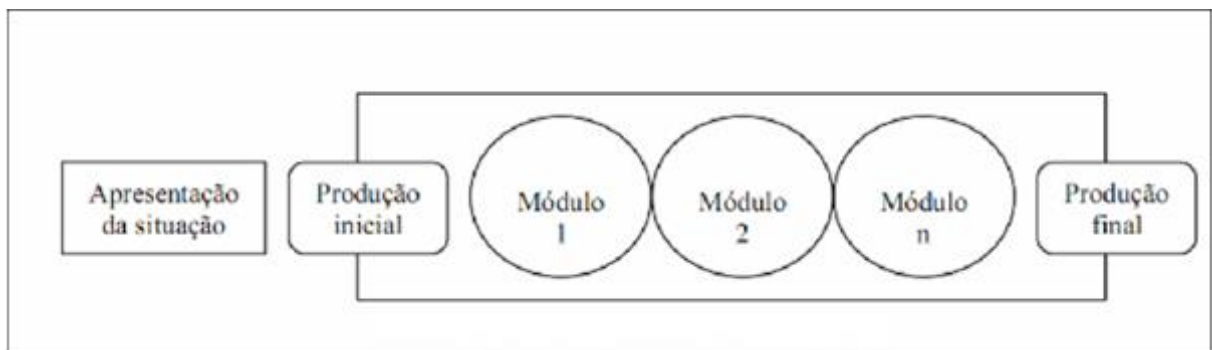
Para os autores, no âmbito escolar, o trabalho com os gêneros deverá ser direcionado para aqueles que os alunos não dominam ou tem dificuldades em fazê-lo. Também apontará para os gêneros de difícil contato, além dos gêneros públicos e privados, a fim de viabilizar o acesso a práticas de linguagens desconhecidas e raramente usadas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Desta forma, o professor, com o apoio da SD e independentemente do nível do aluno, poderá diagnosticar o contexto de atuação, tomar as melhores decisões, atuar e avaliar a pertinência de seu diagnóstico e intervenção e finalmente reconduzir o trabalho para uma direção apropriada, a fim de lograr êxitos nas atividades propostas. (ZABALA, 1998)

A apropriação dos gêneros, via SD, resulta no desenvolvimento da fala e escrita numa determinada situação e para a realização desta, é preciso progressão das etapas que atuam com estrutura base do processo.

O conjunto de atividades se fundamenta no esquema, conforme o quadro:

Quadro 5 – Esquema da sequência didática, conforme o grupo de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Os idealizadores demonstram que a sequência abarca, pelo menos, quatro etapas que se relacionam entre si: a apresentação da situação, a produção inicial (diagnóstica) e a

final e os módulos de intervenção. Cada estágio desempenha uma função para auxiliar na aquisição do domínio do gênero.

A apresentação da situação expõe aos alunos um projeto de comunicação que culminará na produção final e organiza para a primeira tentativa de realização do gênero. Essa etapa vislumbra duas dimensões, a saber: i) a apresentação de um problema de comunicação bem delimitado, que pode ser orientado por questionamentos tais como: Qual gênero será abordado? Para quem ele será destinado? Qual a forma a produção assumirá? E quem participará da produção; ii) a organização dos conteúdos, que tratará da seleção e exclusão de conteúdo, de acordo com a relevância para a execução do projeto. Desse modo, a etapa inicial fornece subsídios necessários para que os educandos conheçam e desenvolvam o projeto comunicativo de forma pertinente.

A produção inicial é norteadora para a SD, pois, após sua escrita, o professor pode e deve definir as estratégias de intervenção necessárias para que o aluno desenvolva o conhecimento. Para os especialistas de Genebra, essa fase é a “essência da avaliação formativa” (2004, p. 86), pois é nesse momento que o docente detecta as dificuldades e pode moldar, refinar, aprimorar a capacidade dos alunos. Em síntese, é nesse período, com as informações levantadas nos textos, que é possível individualizar, diferenciar, as técnicas que a sequência poderá assumir nos módulos.

Os módulos, por sua vez, expõem as dificuldades e são focados nos problemas. Eles não são fixos e seu movimento geral parte do complexo para o simples. Deles advêm as ferramentas que subsidiarão a superação de obstáculos e três pontos devem ser considerados em relação aos problemas trabalhados nos módulos: i) Qual dificuldade é preciso abordar?; ii) Como elaborar um módulo para trabalhar um problema estrito?; iii) Como captar o que foi aprendido nos módulos?. Diante das indagações, e reconhecendo a complexidade de produzir textos, os autores responderam às questões.

Para o primeiro item, a opção é o trabalho com problemas de níveis diferenciados. Fundamentados na psicologia da linguagem, os autores explicam que os textos podem representar uma situação de comunicação. O aprendiz representa uma imagem o mais exata possível, ou desenvolve técnicas de busca e criação de conteúdo, ou estrutura o texto consoante a finalidade a ser atingida (planejamento) ou realiza o texto através da seleção de mecanismos de linguagem eficazes para o gênero.

Na segunda indagação, a solução aponta para a diversificação dos exercícios e atividades, porque a gama de atividades possibilita o acesso a diferentes formas de aprendizagem. Com isso, três categorias podem ser diagnosticadas, as atividades baseadas em

textos completos ou fragmentos para fins de comparação de gêneros idênticos ou diferenciados; tarefas simples, que buscam a concentração em um aspecto, como a reorganização de textos, a inserção de um trecho ausente, a elaboração de refutações etc. E a última categoria é a formulação de linguagem comum, quer dizer, apropriadas para todos.

Para responder ao terceiro questionamento, a sugestão dada foi a aquisição de um vocabulário técnico, um glossário ou *lista de constatações* capaz que revelar o conhecimento do aluno ao longo dos exercícios. A situação demonstra a atitude reflexiva perante a aprendizagem e facilita a produção do texto final.

Após a seleção e execução dos módulos interventivos, almeja-se, por consequência, redução dos problemas para produção de texto, ou melhor, a prática do que foi apreendido durante a sequência para produção textual final. É importante considerar que as etapas da SD devem ser realizadas em um espaço de tempo propício e adaptadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Inferimos assim, que o dispositivo da sequência didática, não se detém somente a uma forma de organização de aulas para o ensino de gêneros, sejam orais ou escritos. Ela é uma estratégia metodológica amparada em fundamentos teóricos, que favorecem o processo de ensino aprendizagem didatizado e factível em sala de aula. A proposta de SD concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi de grande importância para o cenário educacional, pois introduziu a necessidade de trabalhar de maneira sistematizada através do desenvolvimento de módulos.

As diretrizes pedagógicas, que orientam o trabalho dos docentes no Brasil, ressaltam para utilização de ferramentas pedagógicas diferenciadas, tais como os

módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos, possam progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (PCN, 1998, p. 88)

O planejamento dessas atividades prima pelo diagnóstico para fornecer instrumentos adequados de intervenção e, diante do panorama educacional anterior à década de 1990, pode ser considerado um avanço.

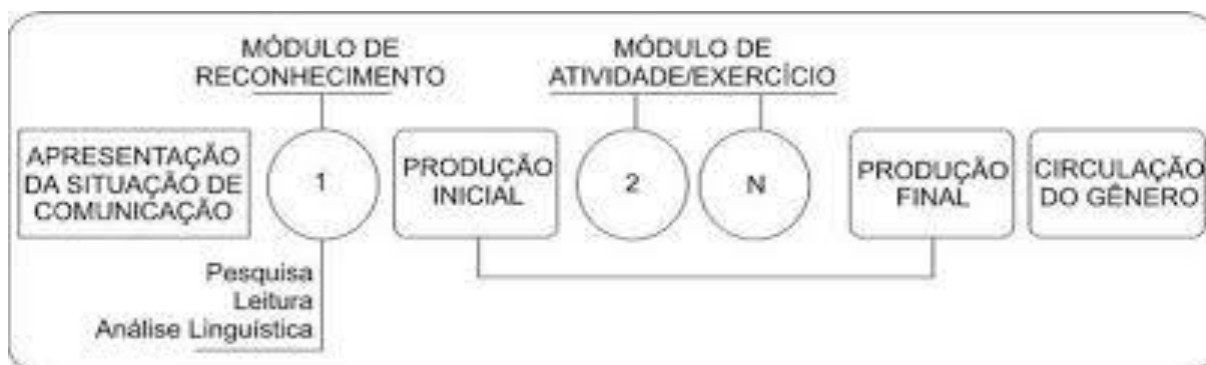
Assumimos, então, como percurso metodológico, a sequência didática dos pesquisadores de Genebra, com a ressalva de admitir à adaptação sugerida por Swiderski e Costa-Hübes (2009). A possibilidade é viável porque o dispositivo didático de Genebra é aberto e pode ser imbricado a modelos que se adéquam às necessidades do público alvo.

As autoras (2009), em consonância com o modelo de sequência didática,

adaptaram a proposta, inicialmente, para anos iniciais. Vale frisar que, apesar de nos centrarmos na série final do ensino fundamental, utilizaremos a ideia das autoras porque admitimos ser adequada e profícua ao desenvolvimento da nossa pesquisa.

O esquema é bem parecido ao que foi postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém há dois acréscimos: os módulos de reconhecimento e de circulação do gênero, como pode ser percebido no esquema do quadro 6.

Quadro 6 – Esquema da sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 26)

Como o esquema é uma adaptação, convém acentuar a explanação acerca das diferenças e resumir o que já foi posto, consoante um outro estudo realizado pela autora da adaptação e uma colega. Para tal situação, reportamo-nos ao ponto de vista de Costa-Hübes e Simioni (2014).

O primeiro aspecto da SD é a apresentação da situação que consiste em dialogar sobre os possíveis gêneros, os quais atenderiam à necessidade da situação de interação impulsionada pelo professor, fato este que compatibiliza com o aporte teórico da sociorretórica do gênero que embasa esta pesquisa.

Em seguida, apresenta-se o módulo reconhecimento do gênero. É profícuo o acréscimo do reconhecimento, antes da produção inicial, porque os aprendizes podem desenvolver atividades voltadas para pesquisa, leitura e análise linguística, doravante AL, do gênero em estudo, recorrendo aos exemplares que já circulam socialmente. (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26).

Após a criação da interlocução e a escolha do gênero que atenda à situação comunicativa, o primeiro procedimento a ser desenvolvido é a pesquisa. É necessário investigar sobre o que já se sabe do gênero: onde foi visto, veiculado, onde circula etc., a fim de revelar o (des)conhecimento dos alunos, realizando uma análise contrastiva com gêneros

de características semelhantes e distintas, para obter parâmetros que contribuirão para a produção.

Finalizada a pesquisa, segue então a leitura. Conforme um dos posicionamentos de Koch e Elias (2017 b) a respeito da leitura, a concepção da interação autor-texto-leitor é a mais adequada à SD adaptada, pois assume que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2017 b, p. 10)

Logo, a metodologia da sequência, direciona para atividades de leitura de textos com gêneros similares, para que sejam acionados conhecimentos que incitem o ato de ler e estabelecimento da relação entre uma leitura e outra, de modo a provocar o questionamento e a tomada de posição frente a situações. (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 31)

A última fase desta etapa é a análise linguística, que, para o reconhecimento do gênero, funciona como ato reflexivo sobre a organização da língua. A SD busca atividades que primem pelo uso real da língua e possibilite a articulação dos conteúdos linguísticos pertencentes à oralidade, à leitura e à escrita, e é papel da escola contribuir para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam uma eficiente produção dos gêneros. Conforme os documentos norteadores de ensino, esse processo “deve ser inter-relacionado pela prática de análise linguística, as quais devem possibilitar reflexões que proporcionem a ampliação textual-discursiva dos sujeitos”. (GOMES; SOUZA, 2015, p. 9).

Ainda, consoante Gomes e Souza (2015, p. 9) “as atividades de AL, que engendram o fenômeno textual, não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais.”

Antunes (2007, p. 41) ratifica a dimensão da AL quando afirma que

a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática) e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de retextualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.

De acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014), depois de ultrapassadas essas fases, os discentes serão levados à produção inicial, que funciona como um rascunho do texto que será produzido, com o diferencial que este já possui um interlocutor real e atende à expectativa inicial do aluno.

Outro módulo bastante expressivo agregado ao esquema dos autores da SD é a circulação do gênero. Ocorre após a produção final, porque é o momento da comprovação de

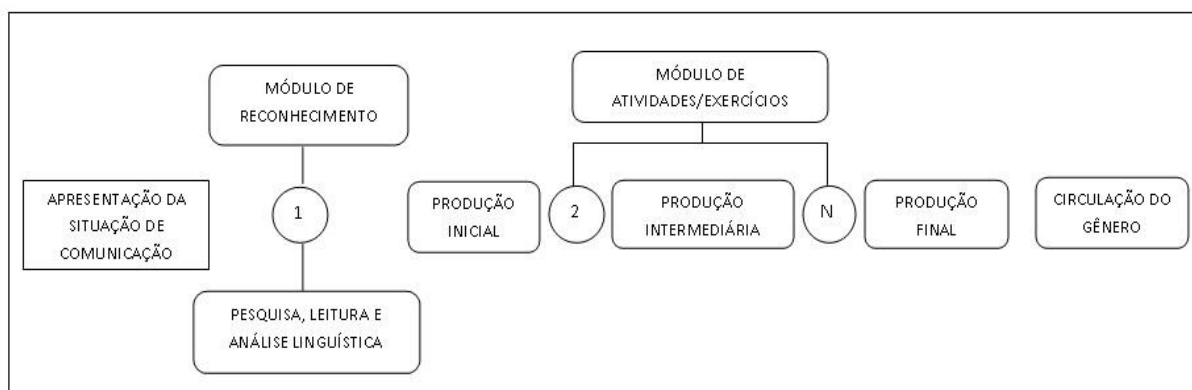


que o texto tem função social, isto é, a presença de interação conduz à produção de um gênero que precisa ser circulado até chegar ao seu interlocutor. Somente finalizada essa etapa, pode-se afirmar que a SD se efetivou.

Além de notabilizar estudos consolidados, no que diz respeito a sequência didática e sua adaptação, também consideramos inserir à adequação de Swiderski e Costa-Hübes (2009) módulos tais como uma produção intermediária, depois dos módulos interventivos da produção inicial, e suas respectivas intervenções, antes da produção final.

Presumimos que assim como a produção inicial aponta as prováveis intervenções, a produção intermediária poderá mapear com mais clareza os aspectos a serem trabalhados, antes da produção final. Portanto, nossa sugestão se delineia de acordo com o quadro 7:

Quadro 7 – Esquema da Sequência didática adaptada (2019)



Fonte: Adequação à proposta de Swiderski e Costa-Hübes (2009) elaborada pela autora.

A intenção de inserir uma nova ideia à SD, sustenta-se na expectativa de fornecer material produtivo, não somente para uso particular, mas para todos os professores que acreditam que é possível fazer diferente na sala de aula.

A seguir discorreremos sobre o desenvolvimento da sequência didática, com todos os aspectos supracitados, em uma turma de 9º ano de uma escola de pública da rede municipal de Fortaleza-CE.

#### 4.4.1 Apresentação da situação de comunicação

Iniciamos uma roda de conversa para enfatizar a atividade que seria promovida a partir daquele momento. Dadas as explicações, os alunos apreenderam que seria mais uma forma de realizar as atividades diárias do que um projeto diferenciado. A recepção dos alunos causou dubiedade de pontos de vista no estudo. A sequência poderia ser considerada como

algo corriqueiro e os alunos perderiam o interesse. Por outro aspecto, a estranheza também poderia comprometer o trabalho, porque a timidez prevaleceria. Então, decidimos começar cada atividade com uma pequena dinâmica, assim, haveria a distinção para os módulos da sequência didática e a interação seria mais previsível.

A apresentação de situação comunicativa se iniciou com a organização da sala em “U” e frases, em balões coloridos desenhados, dispostos no quadro. As indagações consistiam em suscitar situações de argumentação no cotidiano.

- i. O que você faz para convencer seus pais a comprar algo que queira?
- ii. Como persuadir seu amigo a sair com você para um lugar que ele não gosta?
- iii. Como você conquistou seu (sua) namorado(a)?

A princípio, a conversa foi restrita a poucos alunos, depois tomou proporção e a maioria interagiu de forma produtiva. Após o debate, foram feitos questionamentos: como e por que é preciso convencer? Qual a necessidade de usar estratégias para persuadir o outro?

As respostas foram “porque ele tem que fazer o que eu quero”, “precisa de manha para convencer a minha mãe”.

Depois dos comentários e do debate, o entendimento de que a argumentação é intrínseca ao ser humano e está nos mais diversos contextos ficou mais claro e os alunos passaram a afirmar que tudo que faziam, tinham que convencer, afinal eles queriam que a opinião deles prevalecesse.

#### ***4.4.2 Desenvolvimento dos módulos***

Os módulos foram desenvolvidos para favorecer à aprendizagem dos alunos e, proporcionar à docente/pesquisadora que os aplicou, traçar as intervenções mais adequadas a cada situação. Para tanto, foram divididos em: módulo de reconhecimento (pesquisa e leitura), módulo de reconhecimento (análise linguística), produção inicial e intervenções, produção intermediária e intervenções e por fim a produção final (com avaliação) e a circulação do gênero.

##### ***4.4.2.1 Módulo de reconhecimento: Pesquisa e leitura***

Para este módulo, recorreremos aos quadrinhos para começar a atividade. Selecionamos tirinhas da Mafalda, do Calvin, do Menino Maluquinho, do Garfield e do Armandinho (cf. Anexo B). À medida que os alunos entravam em sala recebiam uma tirinha

(diferente para cada aluno); finalizada a entrega, foi pedido que lessem e se organizassem conforme um critério.

Em alvoroço, os estudantes passeavam pela sala, sem estabelecer qual critério de organização, até que chegaram à conclusão de que estavam agrupados por protagonistas da tirinha. Nos grupos, foi questionado qual o critério que utilizaram para se aproximar e o porquê. As falas atenderam à expectativa, então houve questões acerca do reconhecimento dos personagens, se percebiam argumentação em algumas falas, qual o assunto predominante. O retorno foi positivo, uma vez que quatro dos cinco grupos formados conseguiram perceber que os protagonistas da tirinha, de alguma forma, tentavam convencer o interlocutor de suas pretensões.

Em seguida os alunos sentaram, de acordo com o grupo formado pela dinâmica, e foram, então, entregues a eles, textos argumentativos: crônica argumentativa, artigos de opinião, resenha crítica, abaixo-assinado online, carta argumentativa e editorial (cf. Anexo C)

Cada grupo recebeu um texto diferente, exceto aquele que recebeu o abaixo assinado online, pois, tratava-se de textos bem curtos, para esse grupo foram disponibilizados dois exemplares. Todos receberam uma atividade para preencher, de acordo, com a leitura. A tarefa foi proveitosa, visto que a participação foi quase que total. A leitura e discussão entre eles, despertou interesse por buscar, em casa, outros títulos do mesmo gênero, como a resenha crítica, por exemplo.

A atividade escrita proposta consistia em diagnosticar o que os discentes sabiam a respeito do gênero e as respostas foram discutidas com todos, para que se apropriassem do gênero que não haviam recebido. O foco principal era reconhecer as semelhanças e diferenças que existem entre os gêneros.

As perguntas foram: (cf. Anexo D).

- i. Onde este texto pode aparecer?
- ii. Como você chegou a essa conclusão?
- iii. Que tipo de autor escreveu?
- iv. Qual é o assunto principal do texto? É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?
- v. Para que serve este texto?
- vi. Para qual tipo de leitor o texto se dirige?
- vii. Qual o gênero textual? Quais pistas o levaram a reconhecer?

Finalizada essa atividade, os estudantes questionaram sobre a data da próxima

aula da sequência, pois haviam gostado do assunto. Os comentários reforçaram o pensamento de que atividades diversificadas “enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Após o reconhecimento de seis gêneros argumentativos, a etapa seguinte foi a seleção do gênero e do tema.

Partindo do entendimento de que o gênero como ação social, reflete a vivência de seus falantes, através da ação, da forma e do conteúdo (CARVALHO, 2005), questionamos: *O que te incomoda na escola, na rua, em casa? Sobre qual assunto você gostaria de expressar opinião? O que te causa revolta ou indignação ou medo?* Perante as devolutivas dos alunos, elencamos os assuntos: o lixo no entorno da escola, a inundação no período das chuvas, a falta de estrutura da escola, a violência.

Democraticamente, houve eleição e o tema violência foi escolhido (vale frisar que a escola se situa na periferia de Fortaleza, no bairro Pirambu, onde os índices de violência são elevados). Contudo, por ser abrangente demais, foi necessário a intervenção para restringir através de que tipo de violência eles queriam se expressar, e depois de discussões, foi definido que seria a violência doméstica contra a mulher.

Em seguida, a indagação sobre qual gênero seria escolhido, causou mais um debate, porque as opiniões ficaram divididas entre carta argumentativa, abaixo assinado online e o artigo de opinião. Mais uma vez, realizamos o procedimento de eleição e a maioria optou pelo artigo, porque julgaram mais eficiente para o que queriam expor: A violência que muitas mulheres sofrem dentro da própria casa.

#### 4.4.2.2 Módulo de reconhecimento: Análise Linguística

Iniciamos este módulo com a dinâmica das ferramentas, que consistiu em entregar figuras de algumas ferramentas a oito alunos, a fim de que cada um defendesse sua importância para o trabalho de um marceneiro. Logo após a defesa, lemos o texto “O marceneiro e as ferramentas” (cf. Anexo E) e debatamos sobre a importância de cada um dentro da sala de aula. Depois disso, passamos para o reconhecimento do gênero através da análise linguística.

De acordo com Perfeito e Costa Hübes (2005), é de suma relevância que os discentes sejam expostos a uma série de exercícios de linguagem para que se apropriem das capacidades de leitura e interpretação. Sendo assim, selecionamos dois pontos que consideramos apropriados para a sequência.

### a) Articulação

A primeira parte da atividade requereu alguns conhecimentos sobre organizadores textuais e foi extraída do material de Uber (2008) (cf. Anexo F). O propósito foi trabalhar a leitura, interpretação do texto e do contexto, buscando identificar os argumentos, os contra argumentos, a conclusão, sem, a princípio usar a nomenclatura. A atividade escrita também visou a distinção de sintagmas, através da referenciação, de vocábulos enfáticos e a intenção da ideia. Foi realizada em duplas e gerou discussões e dúvidas, que a princípio não foram sanadas, mas discutidas em grupo para que todos assimilassem o objetivo do exercício.

A segunda etapa foi retirada do material *Produzindo Artigo de Opinião* (cf. Anexo G) das organizadoras Bordin, Pinton, Schmitt (2019) e mostrou-se bem mais simples que anterior, apesar de os alunos não dominarem as nomenclaturas. O uso dos articuladores discursivos argumentativos faz parte do seu cotidiano, principalmente na oralidade, e não foi exigido muito deles para que respondessem à atividade de forma satisfatória. A fim de dinamizar o processo, o exercício foi desenvolvido em trios. Finalizado, focamos na parte do reconhecimento da estrutura composicional.

### b) Estrutura composicional

Para desenvolver esta atividade, recorreremos mais uma vez, a um exercício elaborado por Uber (2008). O modelo ainda não seria o ideal ou mais próximo à ideia adotada na pesquisa, mas foi conveniente para o momento, porque antecipou e facilitou a assimilação das partes estruturais de um artigo de opinião. A tarefa exigia a leitura acurada de um artigo para reconhecimento das partes estruturais. O objetivo foi mais direto e apontou o que se desejava: a estrutura, que já havia sido trabalhada superficialmente na primeira parte da atividade sobre articuladores.

Os alunos leram o texto *A natureza já não se defende. Vinga-se!* (cf. Anexo H) e foram detectando os elementos da estrutura textual. Em seguida, comentaram sobre a relevância do tema e construíram, simbolicamente, a estrutura do texto, o que auxiliou o trabalho para a etapa seguinte: a produção inicial.

Em conformidade com o pensamento de Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 32),

O que se pretende é desenvolver atividades de uso real da língua, propiciando ao aluno à reflexão sobre o efeito de sentido de cada escolha lexical ocasional, além de compreender que os enunciados são marcados pelo *estilo* de seu(s) produtor(es) em função do(s) interlocutores(s).

Assim, compreendemos que a estrutura composicional do gênero, sob a ótica da retórica, adequou-se à necessidade de aprendizagem dos alunos e optar por outra interpretação mostrou-se mais efetiva.

#### 4.4.2.3 Módulo: *Produção inicial*

Para esta aula, foi introduzida uma atividade denominada *protocolo de escrita* (cf. Anexo I). O propósito foi reforçar o entendimento de que a escrita é realizada cotidianamente de várias formas e para diferentes interlocutores, sem que percebamos. A seleção dessa prática se deve ao alcance que atinge ao demonstrar a relevância da escrita.

Os questionamentos o quê, pra quê e como suscitaram a reflexão sobre a importância do desenvolvimento da competência escrita. Para a atividade, individual, foram realizadas quatro perguntas que foram respondidas em cinco quadros.

- i. Quais textos você escreveu na última semana?
- ii. Qual foi o objetivo da escrita do texto?
- iii. Para quem escreveu?
- iv. Qual o tipo de linguagem você utilizou?

A prática foi aceita de forma muito positiva, de modo que até os alunos mais resistentes participaram e opinaram sobre o assunto. A primeira posição foi que “Não sei escrever”. Depois do protocolo de escrita, eles perceberam que a escrita permeia a atividade diária deles, como o uso do WhatsApp, e é destinada para interlocutores que muitas vezes são eles próprios. Essa “descoberta” criou caminhos para escrita, e nesse momento foi entregue a folha para a produção inicial, cuja orientação foi escrever um artigo de opinião sobre a violência doméstica contra a mulher.

#### 4.4.2.4 Módulo de *intervenção*

Em vista do que foi apreciado nas primeiras produções e com a necessidade de expandir os conhecimentos para a próxima etapa da sequência, dois aspectos foram abordados: modalização e tese/argumento/contra-argumento. Os itens foram selecionados porque percebemos lacunas nas produções. O trabalho por esse viés propiciou aulas cada vez mais interativas, pois os alunos conseguiram expor suas ideias e transmiti-las de forma mais segura para escrita, uma vez que não foi atribuída uma nota para suas produções, mas sim

observações que visavam aprimorar o texto seguinte.

a) Modalização

Para essa etapa, a metodologia utilizada para dinamizar foi a canção e apresentação de slides. Como o gênero musical sertanejo universitário faz parte do repertório dos adolescentes, iniciamos esse módulo com a audição da canção *Coração pede socorro* da cantora Naiara Azevedo (cf. Anexo J). Depois da escuta, levantou-se a questão, qual é a temática da música? As respostas foram divididas. Alguns afirmaram que era sobre um amor que causava saudade, outros disseram que era uma alusão a um relacionamento abusivo. A discussão foi acirrada, cada qual defendia seu ponto de vista, de acordo com o que ouvira e interpretara. Para desfazer o impasse, apresentamos o clipe oficial da música e, o objetivo da canção foi retratar um relacionamento abusivo, tanto que a interpretação e o clipe serviram de “pano de fundo” para uma campanha de conscientização para denúncias através do número 180. A frustração de uns, proporcionou o regozijo de outros.

Posteriormente ao debate, foi indagado de que forma a música poderia ter sido escrita sem que causasse dúvidas acerca de seu propósito comunicativo e os alunos não se posicionaram de forma clara, mas houve intervenções sobre o assunto.

Dando continuidade, apresentamos slides sobre o efeito que as palavras podem causar. A apresentação empregou tirinhas que utilizavam a modalização, e de forma bem-humorada e participativa a modalização foi sendo desmistificada para os educandos.

Figura 6 – Slide apresentado na aula



Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, houve uma atividade escrita para consolidar o módulo. A tarefa foi resolvida em duplas e, pelas respostas, o objetivo de trabalhar com a modalização, fazer com

que os alunos compreendessem a relevância de utilizar sintagmas convenientes à situação, foi ligeiramente atingido.

b) Tese, argumentos e contra-argumentos

Essa intervenção, de suma importância para a escrita do gênero artigo de opinião, foi trabalhada de maneira bem dinâmica.

Ao chegar na sala, os discentes receberam um “recadinho” para completar: *Desejo para o mundo...* Não foi preciso identificação e após a escrita os recadinhos foram recolhidos, colocados na caixa dos desejos e misturados. Alguns foram retirados e lidos e se o aluno quisesse poderia se identificar. O intuito da dinâmica era expor a “tese” que os fazem querer um mundo melhor. Mesmo que simples, a atividade gerou boas respostas e levou a turma a refletir sobre o coletivo, sobre o fato de o mundo pertencer a todos e de a ação de cada um reverberar, conseqüentemente, em todos.

Logo após o exercício escrito, a orientação se dirigiu para o reconhecimento da tese, dos argumentos e contra-argumentos em três textos (cf. Anexo K). Para didatizar a tarefa, os alunos foram divididos em trios, e cada um recebeu uma plaquinha de acordo com a demonstração, na figura 7.

Figura 7 – Tarjetas



Fonte: elaborada pela autora

Com o apoio do Datashow, os textos (cf. Anexo K) foram apresentados, ordenadamente, um a um. Para cada parte em destaque, os trios liam e escolhiam uma placa para dar a resposta. Ao sinal da docente, cada trio levantava sua placa e, para o trio que acertava, era contabilizada pontuação no quadro. A participação foi animada porque houve



incentivo a uma competição sadia entre eles. A cada resposta errada, debatia-se sobre o motivo do julgamento equivocados. Assim, no final das opções, os equívocos reduziram, comprovando que a maioria conseguia distinguir pelo menos os argumentos e a tese. Em relação, aos contra-argumentos, as respostas revelaram maior dificuldade na identificação. O trio que mais acertou, recebeu uma caixa de chocolates *Bis*, com a condição que deveria compartilhar com os colegas.

Esse módulo foi bem animado, e, para concluir, foi pedido que eles escrevessem em casa um parágrafo com argumentos e, se possível, contra-argumentos em defesa das mulheres vítimas de violência doméstica, para ser compartilhado no módulo seguinte. Além disso, os alunos receberam suas produções iniciais e realizaram uma avaliação do seu texto (cf. Anexo L). Nem todos foram criteriosos, porém a prática de se autoavaliar precisa ser inserida no contexto do ensino de produção textual. Constatamos que poucos alunos escreveram o parágrafo solicitado e os que se propuseram a realizar a atividade se detiveram aos argumentos, comprovando assim que os contra-argumentos precisariam de maior aprofundamento.

#### 4.4.2.5 Módulo: *Produção intermediária*

A dinâmica deste módulo foi pertinente ao período em que se realizou e ao assunto selecionado pelos alunos. Um telejornal local apresentou uma série de reportagens (cf. Anexo M) sobre a violência doméstica contra a mulher, denominada *Quando o amor vira dor*. Para isso, gravamos as reportagens, pois aconteciam no período matutino, intervalo de tempo em que os alunos estavam em sala, e assistimos posteriormente.

A reação deles foi de pavor, repúdio, indignação ao perceber que a violência contra a mulher é crescente. O conhecimento sobre o termo feminicídio se consolidou e os meios para minimizar as causas e as consequências desse ato foram debatidos fervorosamente.

Os comentários mais recorrentes foram:

*“isso é um absurdo tia, bater na mulher porque ela não fez as coisas de casa”*

*“eles deveriam apanhar do mesmo tanto que bateram”*

*“Esses home são doentes, só pode é ser”*

*“Essas mulheres são é besta, deixar que uns sem futuro desses batam nelas...”*

Para acalmar os ânimos, conversamos sobre os motivos que homens e mulheres têm para chegar a situações extremas como as relatadas na reportagem, e o que pode ser feito para combater tudo isso.

Em seguida, a folha de produção foi repassada e os alunos passaram a rascunhar o segundo texto, tendo em mente a avaliação que fizeram da produção inicial e as observações realizadas, individualmente, por meio de *postit*, pela docente, como por exemplo: a falta de conclusão consistente, o uso de articuladores inadequados para os sintagmas, argumentos com menor força argumentativa e etc.

#### 4.4.2.6 Módulo de intervenção

Com o propósito de trabalhar os movimentos e passos retóricos do artigo de opinião, bem como desenvolver as habilidades de iniciar, desenvolver e finalizar o texto argumentativo por meio de estratégias, além de salientar alguns tipos de argumentos que reforçam a defesa da tese, este módulo encerra o ciclo de proposições interventivas. Os tópicos elencados, devido à dificuldade apresentada nas produções anteriores, auxiliaram na escrita do texto final e consolidaram as particularidades de um gênero argumentativo, neste caso, o artigo de opinião.

##### a) Estrutura retórica

A estrutura de um artigo de opinião foi apresentada, superficialmente, em uma das primeiras atividades, no módulo de análise linguística, contudo, de forma divergente à maneira disposta nessa fase. Enquanto a primeira, especificava oito itens, a estrutura que adotamos apresentou somente quatro. Embora o cerne seja correspondente, a organização de Eckert e Pinton (2015) mostrou-se mais compreensível para os articulistas.

No primeiro momento da atividade, foi realizada uma análise contrastiva com a organização dos movimentos, fato que gerou declarações como “é a mesma coisa, só que mais fácil de entender”.

Em seguida, um artigo de opinião intitulado *Os jovens da geração Z não passam de consumidores da web* (cf. Anexo N), retirado do manual de Bordin, Pinton, Schmitt (2019) foi recortado em partes e entregue aos alunos que estavam em duplas ou trios. A orientação foi de montar o texto com coerência. Passado o tempo estipulado pela professora, houve a discussão sobre a ordem correta do texto. Alguns grupos colaram um ou outro trecho erroneamente.

Desenvolvida essa etapa, o próximo passo foi procurar no texto os movimentos retóricos e escrevê-lo em folha específica (cf. Anexo O). Nessa atividade, a demora se deu devido à dificuldade em reconhecer determinados passos. Para minimizar a lacuna, a

estratégia foi dialogar com os alunos, fazendo-os reconhecer pontos característicos em cada movimento. Desta forma, a tarefa foi encerrada sem prejuízos à compreensão.

O quadro 8 apresenta o que foi requerido, aos alunos, na atividade.

Quadro 8 – Movimentos e passos retóricos do gênero artigo de opinião em contexto real de produção

<p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>  <b>i) Apresentação do tema por meio de definição ou do problema e das posições a favor e contra OU</b>  <b>ii) Apresentação do tema vinculado a um fato ou evento cotidiano.</b></p>	
<p><b>APRESENTAÇÃO DA TESE</b>  <b>i) Apresentação do ponto de vista, por meio de índices de avaliação positivas ou negativas e /ou contestação.</b></p>	
<p><b>DEFESA DA TESE</b>  <b>i) Inserção de vozes para defesa do posicionamento do autor (argumento de autoridade, exemplificação, provas, de causa e consequência).</b></p>	
<p><b>REITERAÇÃO E/OU APRESENTAÇÃO DE SUGESTÕES</b>  <b>i) Apresentação de solução para o problema debatido E/OU</b>  <b>ii) Síntese da posição defendida E/OU</b>  <b>iii) Frases interrogativas que sinalizam uma relação de interação direta</b></p>	

Fonte: (ECKERT; PINTON,2016, p. 12).

#### b) Estratégias argumentativas

As estratégias argumentativas se revelaram muito significativas na sequência didática e a participação do alunado foi expressiva. Adaptadas de capítulos do livro *Escrever e argumentar*, de Koch e Elias (2017 a), as atividades descreveram “caminhos” para que os articulistas iniciassem, desenvolvessem e finalizassem a produção.

Assim, o desenvolvimento dessa etapa, deu-se conforme a descrição: perguntas sobre o processo de escrita foram distribuídas aleatoriamente entre os alunos. Logo após a leitura, a discussão foi estimulada para que houvesse a tomada de consciência sobre a escrita, de forma geral.

As indagações tratadas foram:

- i. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
- ii. O que pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
- iii. A quem dirijo minha escrita? Quem é meu leitor?

- iv. Em que situação nos encontramos eu e meu leitor? Qual a situação que envolve a mim(escritor) e a meu leitor?
- v. O que eu sei que meu leitor já sabe, e, portanto, não preciso explicitar?
- vi. O que sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?
- vii. Qual gênero textual produzir pensando a situação comunicativa?

Após o debate, as estratégias foram expostas no quadro e um exercício escrito com os fragmentos de textos já lidos durante os módulos da sequência foi disponibilizado individualmente. À medida que os estudantes respondiam, a discussão a respeito da seleção de uma ou outra estratégia era comentada. Desta maneira, foi simples para os alunos escolherem qual estratégia seria utilizada no momento da reescrita da produção final.

As estratégias funcionaram como um *elo* do que os alunos já sabiam e o que poderiam melhorar. Tanto que, ao mencionar partes dos seus textos (cf. Anexo P), eles próprios escolhiam as estratégias que mais se adequavam a cada um, demonstrando o interesse pelo assunto. Tomar conhecimento das estratégias abriu espaço para o próximo passo: os tipos de argumentos mais apropriados a cada situação comunicativa (cf. Anexo Q).

Logo após essa atividade, realizou-se uma segunda avaliação, desta vez sobre a produção intermediária (cf. Anexo R), a tentativa, mais uma vez, foi de investir na percepção do que não estava apropriado ao gênero e tomar a avaliação como um provável guia para a escrita do texto final.

#### c) Tipos de argumentos

É consenso de que há distintas interpretações sobre os tipos de argumentos que devem compor um artigo de opinião. No entanto, para esta pesquisa seguimos a linha de raciocínio das pesquisadoras Bordin, Pinton, Schmitt (2019) e adotamos os tipos de argumentos selecionados por elas e apresentados no quadro 9.

Quadro 9 – Tipos de argumentos

ARGUMENTOS	DEFINIÇÃO
<b>De autoridade</b>	Reproduz a voz de um especialista, uma pessoa respeitável ou uma instituição de pesquisa considerada autoridade no assunto para dar credibilidade ao seu argumento.
<b>De causa e consequência</b>	Apresenta as causas que explicam fatos ou efeitos resultantes de um acontecimento

<b>De exemplificação</b>	Relata um fato ocorrido com o autor ou outra pessoa para comprovar que o argumento defendido é válido.
<b>De generalização</b>	Expõe uma conclusão baseada no estudo de um conjunto significativo de exemplos.
<b>De analogia e semelhança</b>	Apresenta a semelhança entre termos ou recursos comuns em fenômenos. Trata-se da similitude de relações, cuja função é passar de um caso específico para outro semelhante.
<b>De comparação</b>	Confronta ou relaciona diversos elementos ou fenômenos. Às vezes as comparações se efetuam por oposição; outras podem manifestar-se mediante o uso do superlativo.
<b>De provas</b>	Apresenta informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos e acontecimentos notórios.

Fonte: BORDIN, PINTON, SCHMITT (2019) adaptado de MATEUCCI, Norma (2013)

O intuito da seleção foi demonstrar um material sistemático que facilitasse a identificação de quais argumentos seriam mais adequados ao texto de cada articulista, pois, em consonância com o pensamento de Fiorin (2018, p. 19), “os argumentos são raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou comover, ambos meios igualmente válidos a aceitar determinada tese”.

Para essa tarefa, dispusemos as carteiras escolares em círculo e instigamos uma discussão a partir de material em slides que questionava sobre a violência doméstica. Posteriormente, apresentamos os tipos de argumentos e, oralmente, direcionamos para que os alunos usassem os argumentos que julgassem pertinentes para defender alguns casos de violência doméstica. A maioria dos participantes recorreu aos argumentos de exemplificação, de generalização, de prova e de causa e consequência. Embora, os argumentos mencionados tenham sido mais frequentes na fala, foi explicado que os demais poderiam fazer parte da produção também pois,

ao escrever um artigo de opinião, o articulista procura utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados que visam interferir na opinião de seus interlocutores. Esses argumentos devem expor aos leitores quais razões levaram o autor a assumir determinada posição. (BORDIN; PINTON; SCHMITT, 2019 p. 25).

O objetivo da atividade foi dar o máximo de suporte para que os escritores selecionassem os argumentos que se adequariam a sua necessidade de escrita, a sua pretensão de convencer seu leitor.

#### 4.4.2.7 Módulo Produção final

Para encerrar os módulos de atividades, a última dinâmica foi a leitura compartilhada de um texto retirado da internet (cf. Anexo S). A escolha dessa vertente justifica-se pela concordância com a afirmação de Antunes (2003), que coloca a leitura como uma ação complementar à escrita e que favorece “a ampliação dos repertórios de informação do leitor” (p.70). O texto, sem autor conhecido, trata da violência doméstica, do relacionamento abusivo e do feminicídio. Apesar de ser extenso, a leitura prendeu a atenção da turma. Alguns, com os olhos cheios de lágrimas, externaram seu sentimento de impotência diante de tanta crueldade e impunidade. Tendo consciência de que se tratava de um “texto baseado em fatos reais”, os alunos se envolveram e debateram como é possível que tantos casos como o lido aconteçam diariamente, com mães, tias, vizinhas, avós, primas, sobrinhas, irmãs, enfim mulheres vítimas da violência, muitas vezes no íntimo de seu lar. A postura dos aprendizes confirma a ideia de Antunes (2003) quando descreve uma leitura crítica:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções, das entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, o modo de ver as coisas... (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

A sensibilização foi positiva e proporcionou bons argumentos para escrita da produção final. A folha para escrita foi entregue e os alunos passaram a esboçar o texto, levando em consideração à avaliação da produção intermediária e os conhecimentos dos módulos.

#### 4.4.3 Circulação do gênero

Conforme o esquema da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e à adaptação de Swiderski e Costa-Hübes (2009), o último estágio da sistemática é a circulação do gênero. E esta deve também ser decidida pelos produtores dos textos. Visando um alcance maior para seus textos, os alunos optaram pelas redes sociais, especificamente o blog.

A justificativa para a seleção do meio para o gênero circular foi amparada em alguns depoimentos, tais como: “*é preciso que os homens entendam que as mulheres não são suas propriedades*”, “*as mulheres precisam ler nossos textos para não se deixar levar por situações como essas*”, “*todos devem ler os textos para tomar consciência da violência que estamos vivendo e agir para impedir*”.

Assim, de acordo com o ponto de vista dos educandos, os textos, além de reflexo da violência doméstica, precisam servir de alerta para homens não cometerem atos violentos ou praticarem o feminicídio, e para as mulheres não se tornarem suas vítimas. Entretanto, a circulação foi além da exposição através do blog: um texto foi publicado em um jornal do bairro como forma de valorizar, divulgar a opinião de escritores da comunidade.

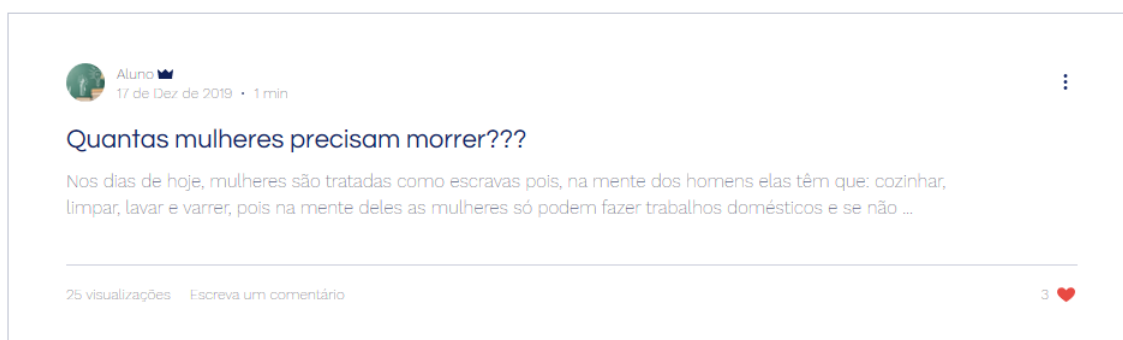
O blog foi criado pela docente pesquisadora e contém vinte e oito produções, isto é, não foram postadas apenas as produções que atendem aos critérios da SD, mas todos aqueles que participaram em algum momento. A tentativa é dar visibilidade aos artigos que, mesmo não analisados a miúdo, merecem referência e valorização. A visita ao blog pode ser feita através do endereço <https://netoeitor.wixsite.com/letras-ideias>.

Figura 8 – Layout do blog



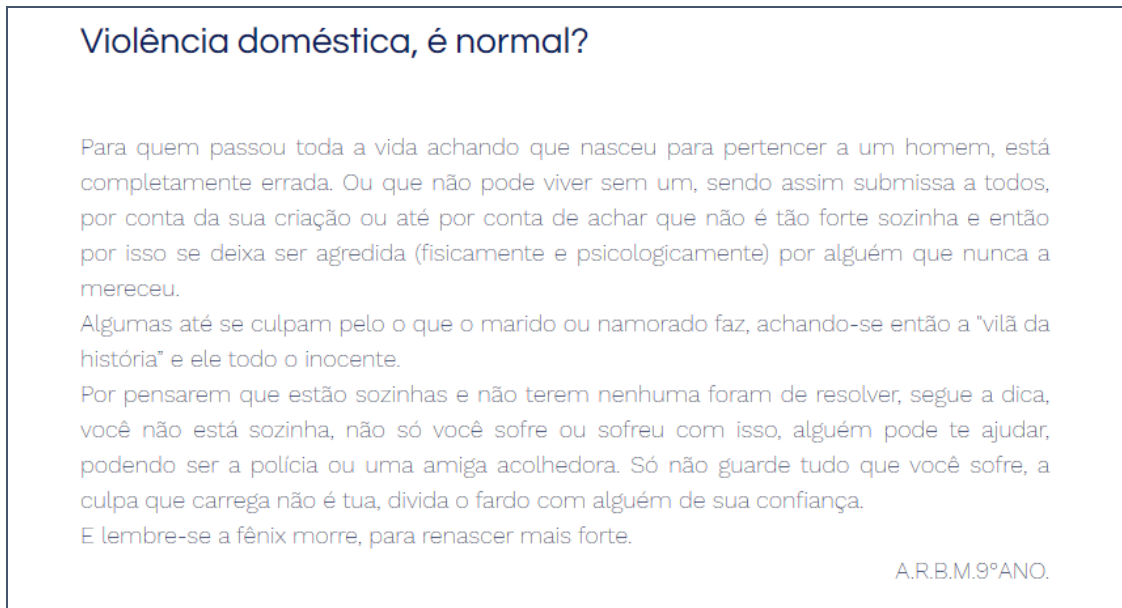
Fonte: elaborada pela autora

Figura 9 – Visualização da produção no blog



Fonte: <https://netoeitor.wixsite.com/letras-ideias>

Figura 10 – Apresentação de uma produção no blog



Fonte: <https://netoeitor.wixsite.com/letras-ideias>.

Além do blog, um dos textos analisados, foi selecionado e postado no jornal local, corroborando a ideia de valorização de bons projetos no bairro Pirambu. O jornal é veiculado nas mídias sociais como *facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*. Segue a imagem da postagem (figura 11) e o link <https://tvpirambunews.wordpress.com/2020/01/03/artigo-de-opiniaopor-que-o-homem-pratica-o-femicidio/>.

Figura 11 – Layout do jornal



Fonte: <https://tvpirambunews.wordpress.com/2020/01/03/artigo-de-opiniaopor-que-o-homem-pratica-o-femicidio/>.



Figura 12 – Publicação do texto

## Artigo de opinião: Por que o homem pratica o feminicídio?

O ano de 2020 começou e com ele novas esperanças para um futuro promissor para todos nós. Mas o que pensa a nova geração que daqui a pouco tempo vai tomar as rédeas do nosso país?

O Pirambu News, em parceria com escolas publica do bairro, passa a publicar artigos de opiniões escritos por alunos do ensino fundamental, fomentando assim o pensamento crítico desses jovens.

Confira agora o texto de [REDACTED] aluno do 9º ano da Escola Municipal Sebastiana Aldigueri.

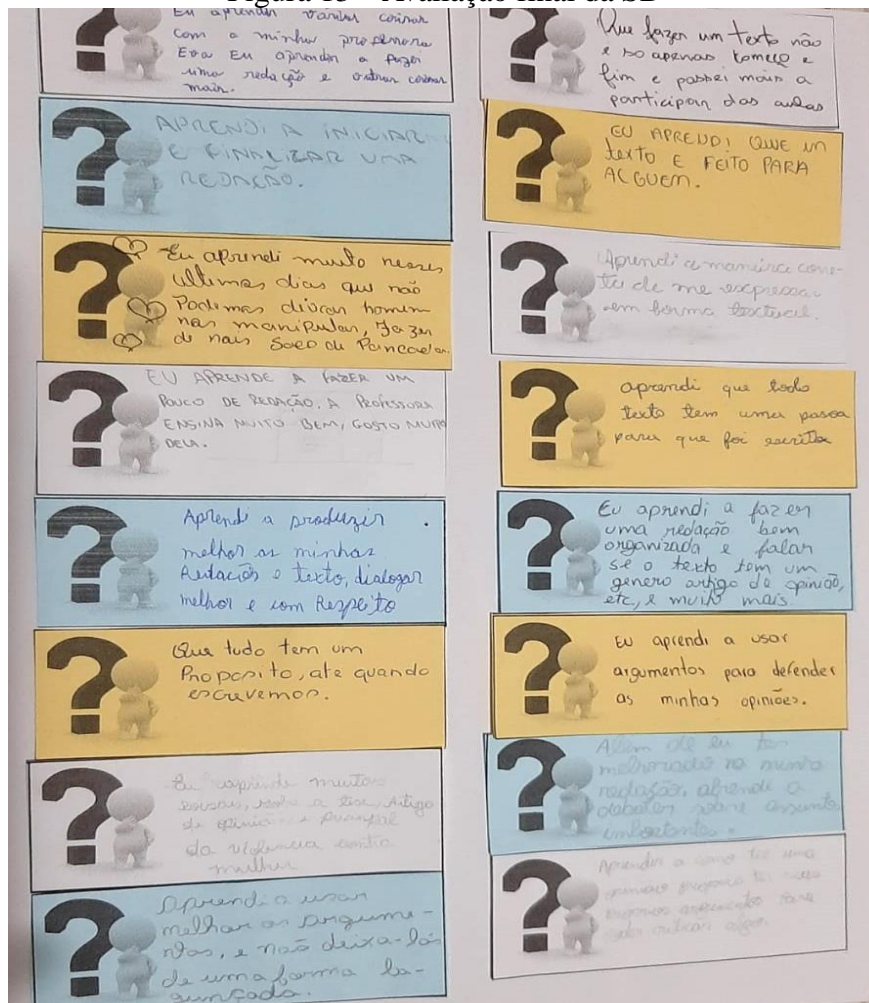
### Por que o homem pratica o feminicídio?

Maior parte da violência que acontece contra as mulheres é dentro de casa. Os agressores são familiares, amigos, companheiros, ou seja, pessoas mais próximas. Cerca de 12 mil mulheres são agredidas por dia, segundo o projeto Relógio da Violência do Instituto Maria

Fonte: <https://tvpirambunews.wordpress.com/2020/01/03/artigo-de-opiniaopor-que-o-homem-pratica-o-femicidio/>.

A repercussão da circulação do gênero proporcionou autoestima e orgulho nos escritores, pois, ao verem e lerem seus textos, conseguiram externar sentimento de que são capazes de fazer “coisas boas” e “ajudar a mudar o mundo de alguma forma”. Para concluir, foi sugerida uma avaliação geral de todo o trabalho. A avaliação, bem simples, questionou: O que eu aprendi com essa sequência de atividades? Respostas como: “*aprendi a usar melhor os argumentos*”, “*aprendi que um texto é feito para alguém*”, “*aprendi a iniciar e finalizar uma redação*”, entre outras podem ser visualizadas na imagem 13. A coletânea das respostas serviu de parâmetro para definir ações futuras na sala de aula.

Figura 13 – Avaliação final da SD



Fonte: elaborado pela autora

Com o intuito de sintetizar todos os passos desenvolvidos na SD, otimizamos, no quadro 10, os módulos, a descrição destes e o quantitativo das atividades em cada um.

Quadro 10 – Resumo descritivo dos módulos e atividades da SD

<b>MÓDULOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>QUANTITATIVO DE ATIVIDADES</b>
<b>Módulo 1</b>	Apresentação da situação de comunicação	1 atividade
<b>Módulo 2</b>	Pesquisa, leitura e análise linguística	6 atividades
<b>Módulo 3</b>	Produção inicial	2 atividades
<b>Módulo 4</b>	Vozes que circulam no texto	1 atividade
<b>Módulo 5</b>	Modalização	1 atividade
<b>Módulo 6</b>	Tese/argumentos/contra argumentos/Avaliação da produção inicial.	1 atividade
<b>Módulo 7</b>	Produção intermediária	2 atividades
<b>Módulo 8</b>	Estrutura retórica	1 atividade
<b>Módulo 9</b>	Estratégias argumentativas/Avaliação da produção intermediária	2 atividades
<b>Módulo 10</b>	Tipos de argumentos	1 atividade
<b>Módulo 11</b>	Produção final/seleção da circulação do gênero/Avaliação da SD	2 atividades

Fonte: elaborada pela autora

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa à luz dos critérios que selecionamos e trabalhamos durante a metodologia elencada por nós.

Como a nossa metodologia se orientou na sequência didática, uma abordagem sociointeracionista, descreveremos o quanto agir a partir desse viés se torna significativo e produtivo na prática docente e na aprendizagem dos alunos. Além disso, estabeleceremos a articulação da argumentação sob a linha de pensamento da sociorretórica, do gênero como ação social.

Tendo em vista que nossa proposta da SD analisou as produções inicial, intermediária e final, (circunstância ajustada à SD proposta pelos autores de Genebra) temos o *corpus* de trinta textos e três aspectos a contemplar.

O primeiro, tratará da estrutura retórica do gênero artigo de opinião, em contexto real de uso, cujo aporte teórico é Eckert e Pinton (2015). O segundo, detalhará o resultado do trabalho com as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação, propostos por Koch e Elias (2017 a). E o último, recorrendo também a Koch e Elias (2017 a), consistirá na análise da capacidade e da compreensão de uso dos operadores argumentativos.

Consideramos assim, que aliar a análise dos critérios mencionados contribui para o entendimento e a validação desse trabalho, pois alicerça a formação da professora-pesquisadora que aplicou a pesquisa.

### 5.1 Estrutura retórica nas produções

A estrutura retórica do artigo de opinião selecionada para realizar a análise das produções foi ancorada no modelo de Eckert e Pinton (2015). As autoras sistematizaram a estrutura depois de estudar uma série de produções em contexto real de uso. De acordo com suas ideias são quatro os movimentos: contextualização, apresentação da tese, defesa da tese e reiteração e /ou apresentação de sugestões (ver Figura 5).

Nosso critério de análise visou, então, verificar se os articulistas conseguiram desenvolver os quatro movimentos retóricos nas suas produções ou quais movimentos eles conseguiram realizar. A fim de facilitar o processo analítico, enumeramos os movimentos por meio de possibilidades (passos) peculiares à situação comunicativa analisada no *corpus* da

pesquisa, segundo o quadro 11.

Quadro 11 – Quadro de movimentos e passos retóricos adaptados

MOVIMENTO	PASSOS
<b>1 Contextualização</b>	1a O autor apresenta o tema a partir de fato. 1b O autor apresenta o tema a partir de evento motivador. 1c O autor apresenta o tema por meio de definição. 1d O autor apresenta o tema por meio de generalização.
<b>2 Apresentação da tese</b>	2a O autor se posiciona em relação a tese, com argumentos contra ou favoráveis?
<b>3 Defesa da tese</b>	3a O articulista apresenta pelo menos um argumento. 3b O articulista apresenta mais de um argumento.
<b>4 Reiteração e/ou apresentação de sugestões</b>	4a O autor sintetiza seu posicionamento. 4b O autor apresenta sugestão de solução. 4c O autor conclui com pergunta retórica.

Fonte: elaborado pela autora

Convém mencionar que, nas atividades anteriores à aplicação do módulo de produção inicial, a estrutura do artigo de opinião apresentada foi de Uber (2008), no entanto este modelo se mostrou pouco produtivo para nossos propósitos, já que os alunos externaram muitas dificuldades.

Somente após a constatação, passamos a utilizar a sistemática de Eckert e Pinton (2015) e pudemos analisar as produções iniciais, intermediárias e finais dos alunos. Resumimos a observação no quadro<sup>13</sup>, para demonstrar os movimentos e/ou passos que foram utilizados.

Quadro 12 – Movimentos e passos na produções inicial, intermediária e final

Mov	MOVIMENTO 1			MOVIMENTO 2			MOVIMENTO 3			MOVIMENTO 4		
	Contextualização			Apresent. da tese			Defesa da tese			Síntese/sugestões		
Prod	Pin.	Pint.	Pfin.	Pin.	Pint.	Pfin.	Pin.	Pint.	Pfin.	Pin.	Pint.	Pfin.
<b>P1</b>	1 a	1 c	1 a/c	2 a	2a	2 a	3 a	3 b	3 b	4 b	4 b	4 a/ b
<b>P2</b>	1 b	1 b	1 d/ a	-	-	2 a	3 a	3 b	3 b	4 b	4 b	4 b
<b>P3</b>	1 b	1 a	1 b	2 a	2 a	2 a	3 b	3 a	3 b	4 a	4 b	4 a/ c
<b>P4</b>	1 d	1 a/ d	1 a	2a	2 a	2 a	3 b	3 b	3 b	4 b	4 b	4 a
<b>P5</b>	1 a	1 a	1 a	2a	2 a	2 a	3 b	3 b	3 b	4 b	4 b	4 a/ c
<b>P6</b>	1 a	1 d	1 a	2a	-	2 a	3a	3 a	3 a	-	4 b	4 a/ b

<sup>13</sup> É necessário explicar as abreviações utilizadas no quadro 14. Então, Mov. (movimentos), Prod. (produções), Pin. (produção inicial), Pint. (produção intermediária) e Pfin. (produção final).

<b>P7</b>	1 c	1 b	1 b	2 a	2 a	2 a	-	3 a	3 a	4 a	-	4a
<b>P8</b>	1 d	1 b	1 d	2 a	2 a	2 a	-	3 a	3 a	4 a	4 b	4 a
<b>P9</b>	1 d	1 d	1 d	2 a	2 a	2 a	3 a	3 a	3 b	4 b	4 b	4 b
<b>P10</b>	1 d	1 d	1 d	2 a	-	2 a	-	-	3 a	-	-	4 b

Fonte: elaborado pela autora

### 5.1.1 As produções iniciais

Nas produções iniciais, constatamos que cinco, das dez, deixaram de recorrer a pelo menos um dos movimentos (P2, P6, P7, P8 e P10). E no texto P10, não foram percebidos dois dos quatro movimentos (movimentos 2 e 3). Nos demais, constatou-se à recorrência dos quatro movimentos.

Todos apresentaram o movimento da contextualização, sendo a utilização do passo apresentação do tema por generalização o mais frequente. A escolha dos aprendizes pode ser justificada pela dificuldade em optar outra estratégia de contextualização, devido à inexperiência em produzir gêneros argumentativos como o artigo de opinião.

Exemplo 23: “A violência contra mulher ta cada vez maior, isso preocupa toda a população porque eles não ter todo direito em bater na mulher, poriso que devemos tentar impedir a agressão contra a mulher.” P8 inicial.

Exemplo 24: “A violência domestica é um tema pouco abordado, porém de extrema importância para nossa sociedade”. P9 inicial.

Percebemos, nos dois exemplos, que há generalização na forma de contextualizar a temática da violência doméstica; mesmo que haja a presença de opinião no exemplo 23, as declarações são vagas.

O mesmo não acontece no exemplo 25, em que o articulador escolheu contextualizar o tema com uma definição, comprovando conhecimento sobre o tema feminicídio.

Exemplo 25: “Agressão doméstica ocorre quando um homem bate em uma mulher dentro de casa, muitas mulheres são mortas, esses casos são chamados feminicídio”. P7 inicial.

Inferimos que as produções contextualizadas com fatos devem-se à busca de informações, por parte dos articulistas, para aprimorar seus conhecimentos. A comprovação pode ser percebida nos excertos:

Exemplo 26: “Pense nas 5 mulheres mais importantes da sua vida, segundo as estatísticas pelo menos uma delas pode já ter sofrido alguma violência doméstica. A violência doméstica

acontece em todos os grupos sociais, religiosos, culturais e econômicos, de diversas maneiras, sendo, violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral” P5 inicial.

Exemplo 27: “ Um dos maiores problemas que assolam a nossa sociedade é a violência doméstica, mais especificamente a violência contra a mulher, na maioria dos casos, as mulheres que sofrem agressões de seus companheiros tem medo de denunciar, com pensamento de que vai agravar a situação e correr o risco de perder a vida.” P1 inicial.

Outra opção utilizada pelos alunos foi apresentar a temática por evento motivador, ou seja, a razão incentivou a contextualização como no fragmento:

Exemplo 28: “Sempre a pergunta é a mesma, porque você pratica o feminicídio? Os agressores inventam desculpas que não fazem sentido, eles falam que a culpa é da mulher, porque não fazem nada em casa” P3 inicial.

O movimento 2, de apresentação da tese, foi percebido em nove das dez produções, asseverando que, mesmo utilizando formas distintas de contextualizar o tema, os articulistas se posicionaram diante da proposta violência doméstica, utilizando, na grande maioria, argumentos contrários à violência, conforme os exemplos seguintes.

Exemplo 29: “É revoltante saber que milhares de mulheres são agredidas e mortas diariamente e ainda mais revoltante saber que no Brasil, diversos agressores passam até dois anos para serem julgados e condenados, dois anos em liberdade.” P9 inicial.

Para o movimento 3, quatro produções apresentam apenas um argumento, três destacam mais de um argumento e três não citam argumento algum. Temos a percepção de que os argumentos não foram bem assimilados e desenvolvidos pelos aprendizes, uma vez que a falta de deles ou utilização de apenas um contribui para o enfraquecimento da defesa da tese.

Exemplo 30: “Durante a matéria feita pelo G1 em uma entrevista com um homem que agrediu sua companheira, foi perguntado ao mesmo, qual o motivo ele teve para agredi-lá a resposta foi: Estava de cabeça quente.” P9 inicial. (argumento de autoridade – retirado de jornal local)

Exemplo 31: ***“Por que essas mulheres não denunciam esses agressores? Por medo, por medo de sofrerem uma agressão ainda maior ou até mesmo homicídio. E a falta de punição adequada para o agressor (a maioria não é preso, e quando é, fica somente de 3 meses a 3 anos) não colabora nada para segurança da vítima após a denúncia...”*** P5 inicial. (argumento de generalização - conclusão baseada no estudo de um conjunto significativo de exemplos). – (grifos nossos).

No movimento 4, existe a superioridade na sugestão de uma solução, enquanto a síntese se restringe a apenas três exemplos de texto. Além disso, duas não revelam qualquer característica de conclusão que se adéque aos parâmetros de um artigo de opinião.

Aquelas que sugeriram solução, direcionaram ações relacionadas a denúncias anônimas ou não, a ida à delegacia, independentemente das consequências, ou a indicação de prisão do agressor. Os exemplos 32 e 33 explicitam isso.

Exemplo 32: “Os agressores tem que sofrer mais de 30 anos de prisão.” P7 inicial.

Exemplo 33: “Muitas mulheres não denunciam os companheiros para a delegacia por medo de suas ameaças. Mas em casos assim a mulher tem que vencer o medo e ir atrás de denuncia o companheiro para delegacia para ele ser preço.” P2 inicial.

Em suma, verificamos que, apesar de ser a primeira produção, metade dos aprendizes conseguiram desenvolver os movimentos, alguns de forma bem simplificada, e ainda que, apesar de não haver o hábito de escrever artigo de opinião, fatores como, por exemplo, a seleção da temática e do gênero pelos alunos facilitaram a escrita.

### *5.1.2 As produções intermediárias*

Na produção intermediária, percebemos a consolidação e o aperfeiçoamento nos conhecimentos dos passos, pois sete das dez produções apresentaram os quatro movimentos. Apenas a P10 não acompanhou os demais.

Destacamos P4, que usou dois passos para formular sua ideia, no primeiro movimento. O fragmento representa a exposição de fatos e a generalização.

Exemplo 34: “**Mesmo após a abolição da escravidão, até mesmo antes da escravidão, as mulheres eram vistas como seres inferiores ao homem, elas não podiam da opinião ou ao menos falar nada já que antigamente isso era normal na sociedade.** Hoje em dia isso ainda acontece mesmo que a maioria dos casos sejam silenciados, ou seja, embora as profissionais que trabalham para encontrar esses casos e ir contra a justiça, a mulher sempre dependendo do homem para quase tudo...” P4 intermediária. (grifo nosso)

Reconhecemos a falta de conexão em alguns trechos e os desvios ortográficos/gramaticais, todavia o que nos interessa é identificar se houve um posicionamento nos movimentos retóricos e observamos que há uma tentativa de mostrar um conhecimento histórico sobre o papel da mulher na sociedade. O excerto destacado traz informações trabalhadas durante as aulas dos componentes curriculares da área de ciências humanas. Recorrendo a fatos históricos, o aprendiz transfere a situação para o período atual e



põe a mulher em um mesmo papel submisso e velado, demonstrando, assim, a generalização da classe feminina “dependente do homem”.

Analisando a contextualização, temos duas produções que selecionaram o método de apresentar o tema através de fatos, duas escolheram abordar por meio de definição, três optaram por discorrer o tema a partir de um evento motivador e quatro recorreram a generalização. Destas, uma mudou a estratégia, a P6, que inicialmente apresentou fatos para contextualizar sua produção. Interpretamos que os alunos tentaram modificar a estratégia de contextualização, de forma a experimentar as alternativas e aperfeiçoar o texto.

Citamos como exemplo a P4, que já fora reportada, e a P8, que passou de generalização a apresentação mediante tema motivador, como exposto:

Exemplo 35: “Por que fazer agressão contra a mulher? Muitos homens fazem agressões a mulher por causa de ciúmes, todos agressores pensam que agredir a companheira vai ajudar com esses problemas.” P8 intermediária.

O avanço da contextualização não se repetiu no segundo movimento, uma vez que três articulistas não desenvolveram essa etapa. A produção 2, repetiu a exclusão e P6, P10 não evoluíram nesse passo, provando que os alunos-autores não tiveram domínio para explicitar seu ponto de vista. Os demais conseguiram manifestar argumentos, alguns de forma clara, outros deixaram para o leitor a missão de entender as inferências.

Exemplo 36: “**Uma pessoa da minha família**, mulher já foi agredida, a primeira coisa que ela fez, foi se separar, **fez a coisa certa**.” P7 intermediária. (grifos nossos).

Neste fragmento, o argumento de exemplificação é evidente, porque o autor expõe um caso de agressão da sua família e tal situação tem grande valor argumentativo.

No que diz respeito à defesa da tese, terceiro movimento, metade dos textos explícita pelo menos um argumento, fato positivo no que se refere a manter um posicionamento diante da tese. Em contrapartida, a maior quantidade de textos com um argumento caracteriza-o como simples, isto é, “aquele que parte de um dado ou fato único” (SILVA, 2019, p. 94) e isso indica a fragilidade dos articulistas em sustentar a tese em base lógica.

Exemplo 37: “Os motivos? Sempre irrelevantes, uns dizem “Estava de cabeça quente” outros tentam justificar seus atos com desculpas esfarrapadas. A obcessão é tão grande a ponto de verem as mulheres como escravas ou objetos, algo que viva só para satisfazer suas vontades absurdas”. P9 intermediária.

Exemplo 38: “Os motivos podem ser: Alcoolismo, ciúmes, machismo, problemas conjugais entre outros, de acordo com a lei nº 11340 maria da penha qualquer tipo de violência

doméstica e familiar contra a mulher resulta em prisão.” P1 intermediária.

No exemplo 37, há apenas um argumento baseado em fatos, que foram reportados através de jornais ou revistas lidos pelos alunos sobre o assunto violência doméstica. Já no exemplo 38, o argumento utilizado foi de generalização, uma vez que já é comprovado que fatores como alcoolismo, ciúmes, etc. são impulsionadores de violência contra mulher. E de provas, visto que o autor descreveu o número e o nome da lei que criminaliza a violência doméstica. Portanto, os argumentos foram mais elaborados e podem ser considerados como complexos, porque dispõem de mais informações que consolidam a defesa da tese.

No último movimento, a sugestão para a solução foi o passo mais comum. Oito produções apontaram que soluções para a violência são a denúncia, ou a educação social igualitária, ou o aumento da pena dos agressores. Duas produções não revelaram uma possível solução para a situação, nem mesmo sinalizaram uma alternativa.

A denúncia ou a busca por ajuda se transfigurou como uma concretização de um problema social grave. Acreditamos que, para os alunos-autores, as atitudes concretas projetam a sua necessidade de combater uma problemática tão pertinente à realidade deles.

### **5.1.3 As produções finais**

Nas produções finais, constatamos as maiores diferenças nos artigos. A partir desses textos, pudemos acompanhar a evolução e os fatores em que, aparentemente, não houve progresso para alguns articulistas.

Observando o quadro 12, notamos que todos os textos desenvolveram os quatro movimentos. Em alguns casos, os alunos conseguiram evoluir em mais de um passo em cada movimento, demonstrando que pelo menos um passo de cada movimento foi contemplado. É certo que algumas produções são bem sucintas, e seus parágrafos apresentam os passos de forma ainda embrionária. Outras conseguiram se sobressair e expressar a opinião de forma clara e mais estruturada.

A contextualização foi mudada na produção final. Enquanto nas anteriores prevaleceu a generalização, nessa a apresentação a partir de fatos foi mais presente.

Atribuímos essa mudança ao desenvolvimento dos módulos que foram concentrados nas dificuldades dos aprendizes. É obvio que a generalização ainda permaneceu como uma forte estratégia para iniciar o artigo de opinião, assim como a definição e o evento motivador se fizeram presentes, entretanto isso não implica afirmar que o discente não tenha assimilado o que cada passo representa, mas que, por opção, por praticidade ou outra

motivação, tenha escolhido esta ou aquela forma de contextualizar.

Exemplo 39: “A violência contra a mulher no Brasil é um problema sério no país, essa violência não é atual, ela já acontece a anos e só tem aumentado durante os últimos anos.”

Passo 1 d - generalização. P2 final.

“Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em conjunto com o Instituto Datafolha a violência contra a mulher aumentou entre 2007 a 2017.” Passo 1 a - apresentação de fatos. P2 final.

Em relação a apresentação da tese, verificamos que todos conseguiram expressar argumentos, na grande maioria contrários à violência. Alguns recorreram à informação bem explícita, outros à informação implícita, mais velada. Todavia, o importante é que o movimento foi empregado.

Exemplo 40: “Ficam abaladas psicologicamente achando que vão ser mortas, isto é, pessoas sem um **pingo de noção** de respeito a sociedade ao todo, não tenha medo deste tipo de crime denuncie o mais rápido possível...” P6 final. (grifo nosso).

Exemplo 41: “Neste caso o marido até pode não ter a agredido de forma física, mas acabou a agredindo de forma verbal. Através de xingamentos e humilhações. E só porque ele não bateu nela, não quer dizer que não tenha a machucado de verdade”. P10 final.

Percebe-se, no exemplo 40 que o autor se coloca avesso aos agressores, à situação de agressão, e defende que a denúncia deve ser feita com brevidade. Já no exemplo 41, não foi visível, nem extraído implicitamente. A posição do autor em relação à tese nas produções anteriores, fato bem divergente na produção final, quando ele se coloca diante da natureza e seriedade da agressão verbal.

Na defesa da tese, o aperfeiçoamento através do acréscimo de mais de um argumento se dá em seis produções, fato bem significativo. Imputamos essa mudança ao fato de termos estudado um módulo sobre os tipos de argumentos. Sendo assim, os aprendizes conseguiram reconhecer e utilizar o argumento com a consciência de relacioná-lo com mais de um. Reconhecemos ainda, que quatro permaneceram com o uso de apenas um argumento, contudo diante das demais produções, destacamos que o avanço foi considerável.

Exemplo 42: “Relacionamentos abusivos são violências silenciosas, na maioria das vezes o casal só finge está bem na frente de todos mas ao chegar em casa a história é diferente além de sofrer xingamentos isso pode causar um problema mental na vítima se achar incapaz ou que ele precisa do companheiro para tudo o que deve fazer e acaba se tornado um relacionamento toxico onde o medo une os dois a ficarem juntos”. P4 final.

No exemplo, há dois argumentos imbricados, a exemplificação quando trata dos

relacionamentos abusivos e o argumento de causa e consequência quando se refere à situação tóxica que une o relacionamento. Nas demais produções esse autor não conseguiu desenvolver dois argumentos. Embora os desvios sejam aparentes, a essência da mensagem consegue traduzir o pensamento do articulista.

Para o movimento 4, a progressão nas produções finais também foi perceptível. Se os demais movimentos se mostraram em uma crescente, a expectativa que o mesmo ocorresse com os últimos passos.

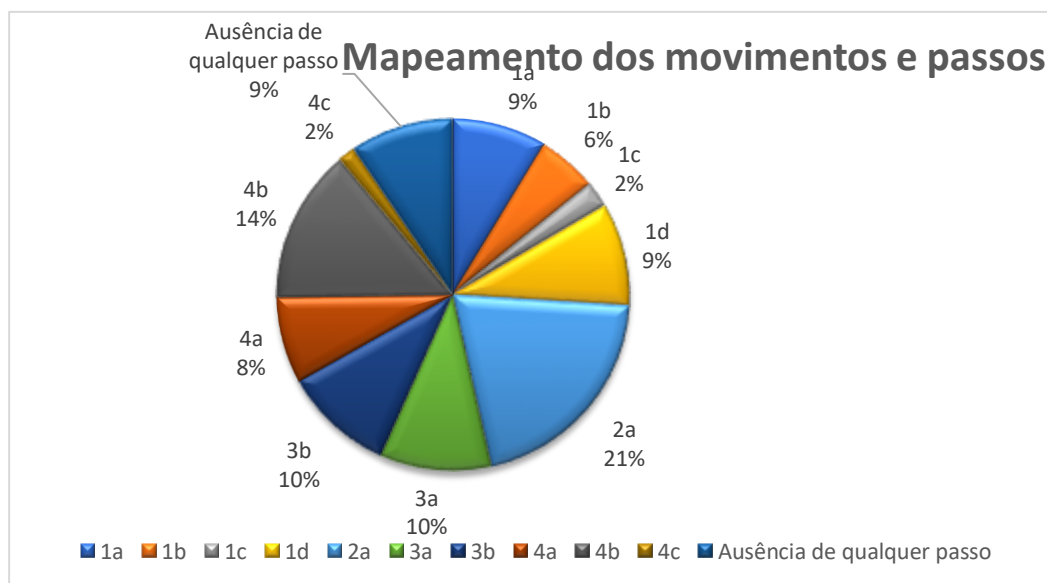
Além de apresentar uma possível solução, muitos aprendizes realizaram síntese e ainda dois deles finalizaram seus textos com uma pergunta retórica, uma das estratégias de Koch e Elias (2017 a) estudadas para concluir o texto. Quatro alunos-autores recorreram a duas formas de finalizar o texto, e três, igualmente, escolheram sintetizar ou apontar uma solução que, em grande parte, foi a denúncia.

Exemplo 43: “Século XXI, violência doméstica não deveria mais existir (jamais deveria sequer existir), mesmo durante todos esses anos, o homem ainda não aprendeu que a mulher não é um objeto, uma propriedade ou algo assim tão descartável. O que nos resta é batalhar para que no futuro uma igualdade se estabeleça. Mas, por quanto tempo ainda existirá essa desigualdade? P5 final.

O aluno-autor desenvolveu o texto baseado na desigualdade de gênero e apontou as injustiças, atribuiu o problema à falta de educação adequada para os homens e concluiu que apesar do avanço cronológico, estamos muito aquém do avanço social ao acontecer determinadas atrocidades com as mulheres. Ele finalizou o texto com um questionamento retórico.

O exemplo é a demonstração do amadurecimento e da evolução de autor, diante da temática tão sensível que é a violência doméstica contra a mulher. Outros exemplos também seguem a mesma linha de pensamento. Ficou explícito que, em uma turma com a maioria de meninos, a sensibilização em relação a temática ficou muito presente no íntimo de cada um e, possivelmente, vai interferir nas relações interpessoais.

Gráfico 2 – Mapeamento geral dos movimentos e passos nas produções



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico sintetiza os movimentos e passos nas trintas produções, independente se inicial, intermediária ou final. O objetivo foi visualizar o quantitativo de passos utilizados no *corpus* de forma a verificar a efetividade da sequência didática para avanço na produção do gênero argumentativo artigo de opinião.

Investimos no estudo da estrutura retórica do gênero em questão. No capítulo seguinte, analisaremos as estratégias para iniciar, desenvolver e finalizar o texto argumentativo, porque essa percepção coaduna com o que acabamos de discorrer.

## 5.2 As estratégias argumentativas nas produções

Estabelecemos algumas estratégias, amparadas nos estudos de Koch e Elias (2017 a), para delimitar a análise das produções dos alunos. Nosso intuito foi propiciar a compreensão dessas estratégias para que o processo de escrita fosse mais apropriado.

Para iniciar o texto, elencamos as seguintes estratégias:

- i. Apresentar fatos.
- ii. Estabelecer relação entre textos.
- iii. Lançar perguntas.
- iv. Fazer comparação.
- v. Mudar o ponto de vista.
- vi. Declarar.

- vii. Contar história.
- viii. Apresentar definição.
- ix. Enumerar ou exemplificar.

Dentre os itens, dois foram retirados da pesquisa, devido à dificuldade que os participantes manifestaram em assimilá-los; são eles: a invenção de uma categoria e a observância da mudança cronológica. Ambos geraram dúvidas e foram rejeitadas para uso. Os demais, de forma geral, fizeram parte do *corpus* e houve recorrência do uso das estratégias, tanto nas produções analisadas dentro deste trabalho, como naquelas que não fizeram parte da análise.

De acordo com a leitura realizada das produções, a estratégia mais recorrente para iniciar o texto foi a declaração (vi), independentemente de o texto ter sido da etapa inicial, intermediária ou final. Os produtores optaram por esta estratégia, possivelmente, por entender que, ao fazer uma afirmação ou mesmo uma negação, poderiam justificar sua fala ao longo do texto. Isso não implica que outras estratégias não tenham sido utilizadas, ou até que o aluno tenha utilizado mais uma estratégia para iniciar o texto, como por exemplo<sup>14</sup>:

Exemplo 44: “O Brasil é um dos países mais violentos do mundo, o que pouca gente imagina é que boa parte dos casos de violência ocorre dentro de casa, é a chamada violência doméstica, que na maioria das vezes ocorre com mulheres”. P1 final.

Exemplo 45: “O homicídio de mulheres, conhecido como feminicídio apresenta números altos, foi registrado em 2017 que 193 mil mulheres chegaram a registrar queixa por violência, em média 530 mulheres acionam a lei maria da Penha todos os dias”. P1 final.

Dentre as nove estratégias colocadas como referência, três não foram identificadas em nenhum texto: o estabelecimento da relação entre os textos (ii), a comparação (iv), a mudança de ponto de vista (v). Atribuímos essa exclusão a dificuldades de escrita e de compreensão, por parte dos estudantes.

Uma observação relevante constatada foi que, ao desenvolver os módulos e escrever as produções, houve mudança nas estratégias. Em grande parte das produções, a estratégia para iniciar era distinta, apenas em P9, observamos a mesma estratégia de declarar nas três produções. Inferimos, assim, que os aprendizes conseguiram lograr êxito nesse aspecto, pois a diversidade leva a considerar que eles são capazes de discernir as estratégias para iniciar um texto.

Exemplo 46: “A violência contra a mulher é algo que acontece em nosso dia a dia, exemplo

---

<sup>14</sup> Todos os exemplos foram transcritos conforme o texto original.

disso é o que vemos nos jornais, casos envolvendo crimes contra mulheres” P2 inicial. (exemplificação)

Exemplo 47: “Violência contra a mulher é crime, mas por que muitas mulheres são agredidas, violentadas até mesmo morta por seus companheiros?” P2 intermediária. (lançamento de perguntas).

Exemplo 48: “Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em conjunto com o Instituto Datafolha a violência contra mulher aumentou entre 2007 a 2017”. P2 final (apresentação de fatos).

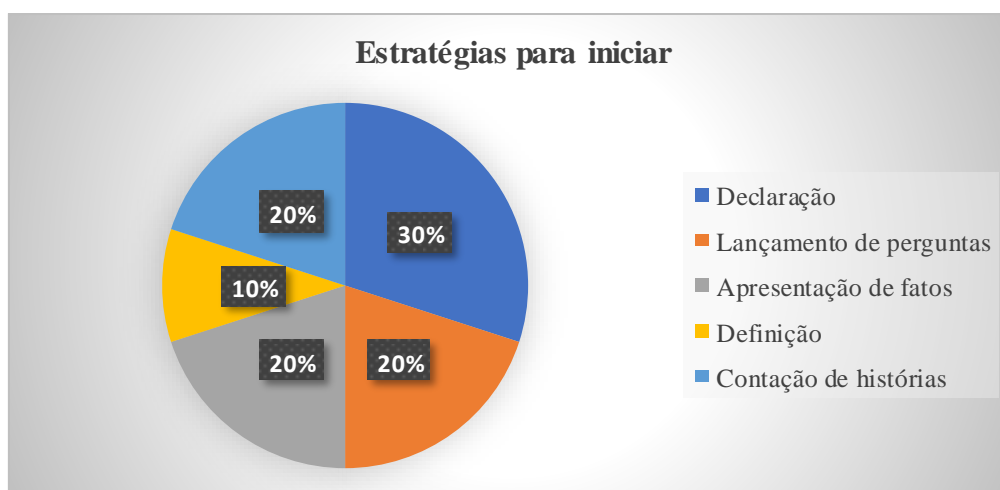
Os gráficos 3, 4 e 5 oportunizam a visibilidade das estratégias utilizadas para iniciar as produções nas três fases: produção inicial, intermediária e final.

Gráfico 3 – Estratégias iniciais - produção inicial.



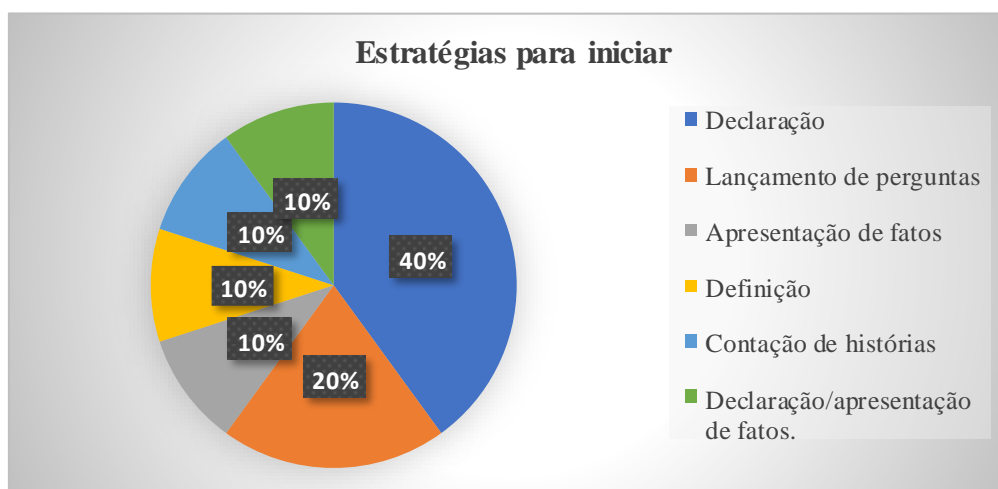
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 4 – Estratégias iniciais - produção intermediária.



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 5 – Estratégias iniciais - produção final.



Fonte: elaborado pela autora

Diante do que descrevemos e com a demonstração dos gráficos, julgamos que a etapa de iniciar o texto com estratégias foi bem sucedida.

No que tange às estratégias de desenvolvimento do texto, elencamos:

- i. Situar o problema e apontar solução.
- ii. Exemplificar.
- iii. Apresentar perguntas e respostas.
- iv. Apontar semelhanças e diferenças
- v. Indicar argumentos favoráveis e contrários.

As estratégias para o desenvolvimento não se apresentaram de maneira tão repetida quanto para iniciar. Nas produções iniciais e finais, a estratégia mais recorrente foi a exemplificação, enquanto nas intermediárias, situar o problema e apontar solução (i) se mostrou mais regular.

Os aprendizes ao aplicar as estratégias de exemplificação, entenderam que o mecanismo pode “servir para provar uma posição ou opinião pessoal” e “contribuir para defesa da tese” (KOCH; ELIAS, 2017 a, p. 198).

Na seleção dos alunos, percebemos a utilização de várias estratégias. Analisando os gráficos, é perceptível que, na produção intermediária, há uso em maior quantidade, uma vez que os alunos uniram duas estratégias em um mesmo parágrafo como é possível constatar no fragmento:

Exemplo 49: “Muitas perguntas são feitas para os agressores pararem de agredir as mulheres. Por que você acha a mulher mais frágil que você? Por que a mulher merece ser agredida? Eles dizem que são mais fortes por serem homens e elas são frágeis e agredidas por



serem mulheres, são respostas que não fazem o mínimo sentido. A maioria dos agressores são homens mais próximos, como por exemplo amigos e familiares”. P3 intermediária (perguntas/respostas/ exemplificação).

Interpretamos que houve progressão na escolha pela estratégia. Enquanto, na inicial, os aprendizes optaram por aquelas com as quais eles, supostamente, teriam mais familiaridade, na intermediária houve uma imbricação das estratégias (o que consideramos natural, pois se trata da maior parte do texto) e os textos ficaram bem divididos. Então, na produção final foi perceptível a ratificação da aprendizagem, porque as estratégias ficaram bem definidas, tendo uma tênue diferença de uma para outra, exceto na P10 intermediária, que não utilizou nenhuma das estratégias de desenvolvimento citadas, pois iniciou contando uma história, desenvolveu-a e finalizou o texto na mesma perspectiva, distanciando-se, assim, do artigo de opinião.

Exemplo 50: “ A um bom tempo atrás havia um casal que havia se mudado para a casa ao lado, alguns dias depois só se ouviam os gritos[...] Cansada de tanta humilhação a mulher decidiu se separar de seu marido, para acabar com as discussões que haviam quase todos os dias entre eles[...]mas a mulher não acreditou em suas palavras e disse que jamais irá voltar para ele[...]porque o que ele fez pode até não ter sido violência física mas uma violência verbal”. P10 intermediária (relato de uma história).

Os gráficos 6, 7 e 8 materializam a escolha, das estratégias, dos alunos nas produções intermediárias.

Gráfico 6 – Estratégias de desenvolvimento - produção inicial



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7 – Estratégias de desenvolvimento - produção intermediária



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 8 – Estratégias de desenvolvimento - produção final



Fonte: elaborado pela autora

A etapa final de um texto requer cuidado tanto quanto as anteriores. Para a estratégia de concluir a produção, optamos por menos opções e destacamos:

- i. Elaborar uma síntese.
- ii. Apresentar uma solução para o problema.
- iii. Realizar uma pergunta retórica.

Destas, unanimemente, apresentar uma solução para o problema foi a mais comum, mesmo que de forma incipiente, vaga ou com fraco poder argumentativo.

A solução para o problema da violência doméstica, conforme a maioria dos produtores, é a denúncia, porque só assim as mulheres poderão ter voz.

Exemplo 51: “Denunciem o agressor disquem 180 para investigarem estas pessoas sem noção”. P6 intermediária.

Exemplo 52: “O que podemos fazer diante disso? Denunciar, apesar da justiça brasileira ser lenta e falha, ela ainda é o único recurso que temos acredite, o silencio não é a melhor solução”. P9 inicial.

Todavia, além da solução alguns aprendizes conseguiram desenvolver, simultaneamente, síntese e realizar perguntas retóricas. Mas ainda houve aqueles que não conseguiram delinear bem uma conclusão.

Exemplo 53: “Mas, por quanto tempo existirá essa desigualdade?” P5 final (pergunta retórica).

Exemplo 54: “Também tem a violência psicológica, muitas mulheres ficam traumatizadas com as humilhações os insultos e as ameaças. P7 intermediária (sem conclusão).

Os gráficos 9, 10 e 11 demonstram as estratégias que os alunos utilizaram nas produções finais.

Gráfico 9 – Estratégias de conclusão - produção inicial



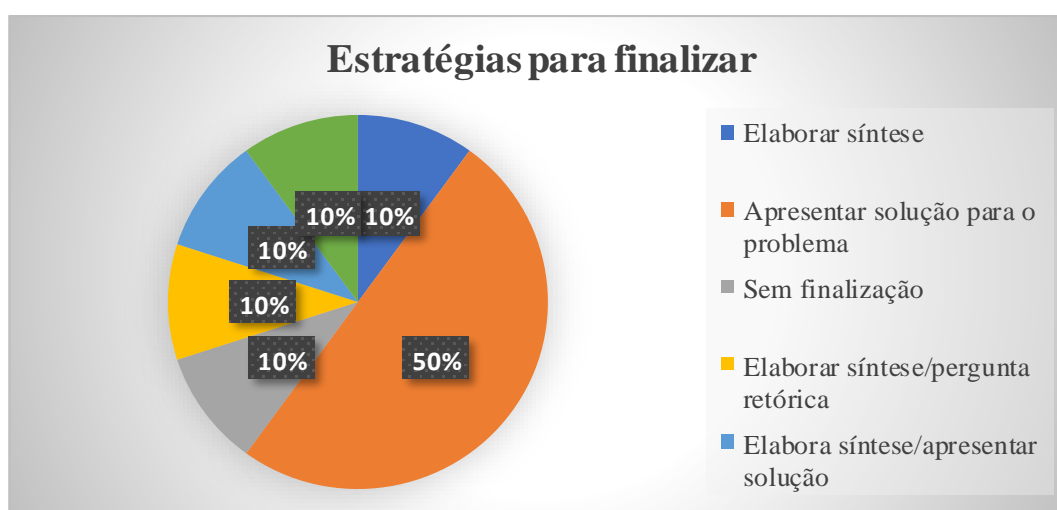
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10 – Estratégias de conclusão - produção intermediária.



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 11 – estratégias de conclusão – produção final



Fonte: elaborado pela autora

No desenvolvimento e na finalização, os tópicos foram abordados de maneira razoável, uma vez que foi perceptível a apropriação por parte dos alunos. Diante de tantas estratégias, constatamos que a aplicação se tornou prática e motivadora e sem dúvidas favoreceu a produção de textos argumentativos com o aperfeiçoamento de escrita do público-alvo.

É importante frisar que as atividades que focaram nas estratégias foram baseadas na dinamicidade e praticidade a fim de que o uso se tornasse mais fácil no momento da escrita, além dos exemplos, pois apresentaram a temática da violência doméstica como forma

de fornecer dados, informações que fosse utilizadas nas produções finais.

Diante do exposto, julgamos que a proposta de utilizar as estratégias de iniciar, desenvolver e finalizar o texto argumentativo se mostrou satisfatória.

E para concluir, destacamos que as estratégias de declarar, exemplificar e apresentar solução para os problemas foram as mais utilizadas no *corpus* desta pesquisa e, ratificando nossa inferência, consolidamos a análise das produções de cada módulo, no quadro 13.

Quadro 13 – Síntese da análise das estratégias argumentativas

Produções	Inicial	Intermediária	Final
<b>P1</b>	As estratégias observadas foram declaração inicial, solução parcial para o problema e indicação de argumentos que justificam a resolução da situação.	A produção se inicia com apresentação de definição, desenvolve-se por meio de perguntas e respostas e finaliza com uma possibilidade de solução.	Declaração inicial, e apresentação de fatos; desenvolve por meio de perguntas e respostas e a finalização acontece por meio da solução para o problema.
<b>P2</b>	A produção apresentou estratégia inicial e de desenvolvimento de exemplificação e finalizou com o recurso da solução.	As estratégias foram lançar perguntas para iniciar, desenvolver através de respostas e alguns argumentos e apresentou solução para finalizar.	Início da produção com uma declaração, desenvolvimento situando o problema e apontando argumentos, finalizando com apresentação de solução.
<b>P3</b>	As estratégias observadas foram lançamento de perguntas para iniciar, em seguida desenvolvimento de argumentos e a finalização com síntese e solução bem superficiais.	A produção iniciou apresentando fatos, desenvolveu-se por meio de perguntas/ resposta e exemplificação e finalizou com síntese.	O texto inicia com apresentação de fatos, o desenvolvimento se dá mediante perguntas/respostas e argumentos e a finalização ocorre com uma síntese e pergunta retórica.
<b>P4</b>	As estratégias estão confusas, aparentemente há uma declaração inicial, o desenvolvimento apresenta argumentos frágeis e a finalização acontece por soluções em tópicos.	A produção inicia apresentando fatos, desenvolve a temática situando problema /apontando solução e finaliza com uma solução genérica.	O texto inicia lançando pergunta, desenvolve-se ainda com perguntas e respostas e finaliza com uma síntese e solução frágeis.
<b>P5</b>	A produção inicia com apresentação de fatos e uma declaração inicial, o desenvolvimento utiliza estratégias de perguntas e respostas, além de argumentos, finaliza apontando uma solução.	O texto inicia contando uma história, faz uma definição, desenvolve-se por argumentos e finaliza apontando uma solução.	As estratégias utilizadas foram lançar perguntas para iniciar, desenvolver através de respostas/solução e argumentos e a finalização com uma síntese, solução e pergunta retórica.
<b>P6</b>	A produção inicia com a apresentação de fatos, o desenvolvimento é confuso, uma vez que expõe argumentos fracos, finaliza com síntese e ainda tangenciou a proposta temática, uma vez que foi idealizada a	As estratégias usadas foram declaração inicial, desenvolvimento mediante exemplificação comum e finalização com solução breve.	O texto se inicia com uma declaração inicial, desenvolve-se com exemplificação e aponta uma solução no final.

	violência doméstica contra as mulheres e o posicionamento foi sobre violência contra crianças e adolescentes.		
<b>P7</b>	Texto com estratégias de definição para iniciar, exemplificação comum no desenvolvimento e um “rascunho” de síntese para finalizar.	A produção utilizou estratégias de declaração inicial, exemplificação breve no desenvolvimento, mas não foi delimitada a finalização.	As estratégias usadas foram definição para iniciar, exemplificação para desenvolver e síntese para finalizar. Todavia, ambas foram breves.
<b>P8</b>	Estratégias do texto: declaração inicial, apontamento de solução para em seguida situar o problema no desenvolvimento e não foi delineado uma finalização plausível.	A produção iniciou com perguntas, desenvolveu-se situando problemas e apontando soluções e a finalização não apresentou demarcação, estava diluída no texto.	Texto iniciado com declaração, desenvolvimento com perguntas e respostas e alguns breves argumentos, além de exemplificações e a finalização também não ficou delimitada.
<b>P9</b>	Texto iniciado com declaração, desenvolvido através de argumentos e delimitação do problema e finalização com pergunta e solução. *Texto sem título.	A produção utilizou estratégias de declaração inicial, desenvolveu-se situando o problema e apontando solução e finalizou com uma pergunta e, em seguida, uma solução.	Estratégias do texto: declaração inicial, desenvolvimento situando o problema e citando argumentos e finalização com pergunta e solução.
<b>P10</b>	Estratégias utilizadas: definição inicial, desenvolvimento por meio de exemplificação e não houve finalização.	O texto apresentou somente a estratégia de iniciar contando uma história, não foi perceptível um desenvolvimento ou finalização dentro dos parâmetros das estratégias argumentativas.	A produção iniciou com uma contação de história, desenvolveu-se através de exemplificação e finalizou com uma solução incipiente.

Fonte: elaborado pela autora

O quadro reitera que a proposta de selecionar e utilizar estratégias para escrever um texto argumentativo contribui para o aperfeiçoamento da competência escrita e reverbera na percepção de que recursos pedagógicos, se trabalhados de forma coerente e ininterrupta, dentro da perspectiva de tempo estipulado pelo professor, impactam positivamente na aprendizagem.

Dando continuidade à nossa análise, ressaltaremos os operadores argumentativos, que são fundamentais para conferir ao texto a coerência e a coesão tão necessárias à sua tessitura.

### 5.3 Operadores argumentativos nas produções

Como anteriormente mencionado, demos ênfase aos pressupostos de Koch e Elias (2017 a) e Koch (2018) para alicerçar a análise, no que tange à articulação, das produções que

fazem parte desta pesquisa. Para tanto, recorreremos a dois tópicos: operadores argumentativos e articuladores discursivos argumentativos.

Os articuladores, também chamados de operadores, assim afirmam Koch e Elias (2017 a, p. 132) encadeiam, e determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Portanto, consideramos, para efeito de investigação dos textos do *corpus* da pesquisa, que os articuladores e operadores são complementares e/ou equivalentes. A fim de esclarecer a expressão a qual nos reportaremos, optamos pela nomenclatura operadores argumentativos.

Sobre os operadores argumentativos, observamos (ver Quadro 3) que o item três (deixam subtendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes) e o dez (funcionam numa escala orientada para afirmação ou para negação da totalidade) não fazem correlação com os articuladores, assim como não há equivalência entre os operadores para a relação de correção/redefinição e comprovação dos articuladores discursivos argumentativos. Contudo, essas ponderações não serão entraves para nossa análise.

Os operadores argumentativos estão dispostos em dez divisões. Analisamos a recorrência dos operadores nos textos das produções inicial, intermediária e final dos aprendizes e constamos os seguintes operadores.

Quadro 14 – Operadores argumentativos encontrados nas produções

OPERADORES ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES			
Produções	Inicial	Intermediária	Final
<b>P1</b>	e, ou.	Mas, e, pois, ou.	Mas, e, ou, pois.
<b>P2</b>	e, mas, pois.	Mas, como, e, até mesmo	e, como, já,
<b>P3</b>	porque, mas, por causa do, até mesmo, e.	e, porque, mas, nem, até, por causa do, então.	E, por isso, pois, por causa do, nem,
<b>P4</b>	mais do que, por isso, até mesmo, e, ou, mesmo.	Ou, já que, e, é igual a, mas, até mesmo, como, ao menos.	Ou, e, como, até, mas, além de, tudo
<b>P5</b>	e, ou, até mesmo.	E, até, porém, porque.	Mas também, pois, e, ou,
<b>P6</b>	como, mas, mesmo assim	ou, e, até, porque, por isso, também.	Ou, por causa de, e, então.
<b>P7</b>	porque, pois, e, ou	pois, e, também.	Pois, ou, até, e.
<b>P8</b>	porque, por isso, ou	por causa de, já, ou, ainda.	Porque, e, por isso, já, ou.
<b>P9</b>	porém, e, ainda.	Porém, e, ainda, até, como, apesar da.	Porém, e, ainda, apesar da
<b>P10</b>	como, e.	e, mas, porque, até	e, porque, mas, ou, até.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 15 – Tipos de operadores argumentativos encontrados nas produções

Tipos de operadores argumentativos	Operadores iniciais	Operadores intermediários	Operadores finais
1. Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	E.	E, também, ainda.	E, além de, mas também.
2. Indicam o argumento <u>mais forte de uma escala</u> a favor de uma determinada conclusão.	Até mesmo.	Até mesmo, nem, até.	Nem, até.
3. Deixam subtendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes			
4. Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Mas, porém, mesmo, mesmo assim.	Mas, porém.	Mas, porém.
5. Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	Por causa de, pois, por isso.	Pois, por causa do, então.	Pois, por isso, por causa do, então.
6. Introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	Porque, como.	Como, porque, já que.	Como, porque.
7. Estabelecem relação de comparação entre elementos visando uma determinada conclusão	Mais do que.	É igual a.	
8. Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	ou	ou	ou
9. Introduzem no enunciado conteúdo pressupostos	Ainda.	Já, ainda.	Já, ainda.
10. Funcionam numa escala orientada para afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade			tudo

Fonte: elaborado pela autora

Estabelecendo uma relação contrastiva e cronológica de acordo com a numeração, podemos verificar que, no operador tipo um, há predominância em quase todos os textos do modificador que adiciona em favor do argumento “e”, demonstrando que os autores recorrem a esse recurso como forma de unir argumentos que indicam uma conclusão. Além deste, foram observados os operadores *também, ainda, além de e, mas também*.

Exemplo 55: “...ajudando não somente a si mesmas **mas também** ajudando outras mulheres ao inspirá-las a querer mudar sua atual situação de violência e abuso.” P5 final.



No que se refere ao operador do tipo dois, que indica o argumento mais forte de uma escala favorecendo a conclusão, percebemos a recorrência de *até, nem e até mesmo*.

Exemplo 56: “...pois de uma simples agressão verbal chega **até** a morte.” P7 final

Um aspecto interessante foi perceber que, somente em uma produção, foi percebido o operador que “deixa subtendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes”, ou seja, que podem ser iniciados por *ao menos, no mínimo*. Tal recurso não se revelou comum ao conhecimento dos aprendizes.

Exemplo 57: “... ou **ao menos** falar nada já que antigamente isso era normal na sociedade...” P4 intermediária.

Diferentemente, o recurso que contrapõe argumentos para uma posição contrária revelou outros dados. Como os alunos queriam discordar da posição em que a mulher é agredida dentro do próprio lar e grande parte por seus companheiros, foi necessária a discordância para sobrepor suas ideias ou expor seus argumentos contrários. Entretanto, dois foram mais utilizados: *mas e porém*, e operadores distintos *mesmo e mesmo assim* assumiram a mesma relevância no texto dos alunos.

Exemplo 58: “**Mesmo** sendo uma cidadã os direitos que os homens recebe tem que ser o mesmo aplicado na mulher...” P4 inicial.

Em relação ao tipo cinco, que se refere à introdução de uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores, a presença marcante de *pois, por isso e por causa de* é inegável. Contudo, evidenciamos o uso do *então* nessa categoria. O operador funcionou para exprimir a mesma condição dos demais.

Exemplo 59: “..., **então** ligue para 180 e vamos parar com este crime horrível que é o feminicídio.” P6 final.

A justificativa ou exemplificação foi comprovada através dos operadores *como, porque e já que* na maioria das produções. Destacamos o trecho que foi encontrado em apenas um texto.

Exemplo 60: “...elas não podiam falar da opinião ou ao menos falar nada **já que** antigamente isso era normal na sociedade...” P4 intermediária.

O estabelecimento da comparação foi salientado na produção inicial e intermediária, inclusive do mesmo autor, demonstrando assim que sua percepção sobre os operadores argumentativos foi produtiva, apesar de suas produções não terem sido tão significativas em outros aspectos analisados.

Exemplo 61: “... mesmo a mulher se esforçando o dobro por dia a **mais do que** o homem, por exemplo sendo dona de casa... P4 inicial.

Exemplo 62: “... isso é **igual a** uma prisão domiciliar sem a mulher ter direito a nada somente a obedecer seu companheiro... P4 intermediária.

A introdução de argumentos que levam a conclusões distintas ou contrária foi representada pelo *ou* em todas as produções. Não houve tentativa de mudança de repertório para esse tipo de operador.

Exemplo 63: “Caso você sofra esse tipo de violência, perca o medo e ligue para o 180 ou procure a Casa da mulher brasileira... P1 inicial.

Para o tipo nove, que diz respeito à introdução no enunciado de conteúdo pressupostos, dois operadores foram detectados: *ainda e já*. Em pequena quantidade, os aprendizes ora utilizavam *ainda* como somatório de argumentos a serviço de uma mesma conclusão, ora principiavam conteúdos hipotéticos. Da mesma forma, deu-se com o operador *já*, que, algumas vezes, foi delimitador de tempo e não exerceu a função de introdutor de enunciado.

Exemplo 64: “... apesar da justiça brasileira ser lenta e falha, ela **ainda** é o único recurso que temos, acredite o silencio não é a melhor solução. P9 inicial.

Exemplo 65: “...ela **já** acontece a anos e só tem aumentado durante os últimos anos. P2 final.

O último operador argumentativo, tipo dez, atua na escala orientada para afirmação ou negação da totalidade. A priori, não detectamos nenhum exemplar, todavia mais uma vez o autor do texto quatro surpreendeu e citou um operador desse tipo.

Exemplo 66: “...isso pode causar um problema mental na vítima se achar incapaz ou que ela precisa do companheiro para **tudo** o que deve fazer... P4 final.

O operador *tudo* assume a função de afirmação da totalidade. O autor tentou expressar a relação de dependência que a mulher tem em relação ao companheiro quando esta não trabalha ou não tem autonomia para tomar suas próprias decisões ou é impedida de fazer tais coisas.

Ainda convém frisar que, mesmo considerando os articuladores discursivos argumentativos correspondentes na maioria dos aspectos em relação aos operadores argumentativos, encontramos alguns termos que fazem parte apenas do contexto dos articuladores.

Operadores como, *ou seja, isto é*, foram encontrados nas produções P3 final, P4 intermediária, P6 intermediária e P9 inicial e final. São considerados, consoante Koch e Elias (2017 a) articuladores de correção/redefinição, embora compreendam as duas possibilidades. Nos textos analisados, o intuito foi reforçar o comprometimento com o que fora dito anteriormente, como forma de legitimar o enunciado.

Outra expressão encontrada nas produções P2 intermediária, P3 inicial e intermediária, P4 inicial, P10 inicial foi *por exemplo*, que, como os articuladores discursivos, funcionam como exemplificador de uma declaração. Verificamos que o objetivo dos articulistas foi realmente dar ênfase à explicação para fundamentar seus argumentos.

Diante dos dados analisados, consideramos procedente o desenvolvimento da habilidade de utilizar operadores argumentativos em textos como o artigo de opinião, uma vez que, desde a produção inicial, foi percebida uma apropriação contínua dos operadores.

## 6 CONCLUSÃO

A atividade corriqueira de utilizar o livro didático para responder questões de análise linguística, de leitura, de produção de textos sem a devida contextualização e significância não atinge o aluno satisfatoriamente e se distancia da forma como a aprendizagem precisa se configurar, sobretudo na contemporaneidade.

A presente investigação partiu da premissa de que alunos no ensino fundamental II enfrentam dificuldades em produzir textos do gênero argumentativo, o que, à primeira vista, pode se revelar um paradoxo, uma vez que argumentar é inerente ao ser humano. Logo, a dificuldade está relacionada a como expressar um ponto de vista e convencer o outro ao escrever? Que estratégias utilizar para facilitar o processo de escrita? O que se escreve vai convencer mesmo o leitor? Ele vai compreender o que se quer defender e mais, ele vai pensar como espero que pense?

Partindo dos questionamentos, mergulhamos no mundo da argumentação e traçamos caminhos: a nova retórica, a sequência didática, a ação social, enfim enveredamos na direção de buscar a melhor forma para contribuir com a aprendizagem desses alunos no que se refere ao refinamento da competência escrita.

O viés da argumentação retórica se alinhou ao pensamento de que a aprendizagem precisa partir daquilo que faz parte do cotidiano, quer dizer, daquilo que faz sentido e é, portanto, importante para ser desenvolvido. Selecionar o gênero que melhor se adapta ao que se deseja expressar é significativo para os discentes que ainda estão acostumados a somente receber conteúdos com se houvesse uma maneira única e “mágica” de aprender. Ser ativo, reflexivo, interagir na construção do conhecimento, infelizmente, ainda não é uma prática predominante.

Entretanto, esta dissertação aponta que passos largos já foram dados e que a transformação está acontecendo. Atestamos isso com a seleção da temática da produção feita pelos estudantes. Diante de vários assuntos inerentes às suas vidas, a violência doméstica foi mais marcante, e o gênero que conseguiu representar o que eles gostariam de expressar foi o artigo de opinião. Em outras palavras, o gênero foi verdadeiramente interpretado como um movimento de ação social.

A ferramenta da sequência didática (SD) é singular e proporciona aperfeiçoamento da prática escrita se imbricada a outros conhecimentos da língua, como a perspectiva textual, a análise linguística, a revisão ortográfica, e a disposição como o docente ajusta a SD às necessidades dos alunos.

Para nossa pesquisa, a adaptação foi de suma importância. Recorremos à sugestão de Swiderski e Costa-Hübes (2009), que dispõem de um módulo com pesquisa, leitura, análise linguística antes da produção inicial e a circulação do gênero após a produção final, a fim de fundamentar a prática da SD na sala de aula. Acrescentamos, ainda, um módulo de produção intermediária, pois, diante da verificação das dificuldades dos alunos na turma, inseri-la se mostrou eficaz, no sentido de oferecer subsídios para detectar limitações e, por consequência, elaborar possíveis estratégias para minimizar tais barreiras.

Os módulos proporcionaram não somente aprendizagem na prática escrita, mas oportunizaram a interação e o autoconhecimento. Expor fraquezas e opiniões, tentar argumentar com o colega de classe a respeito de seu ponto de vista, desenvolveram o amadurecimento pessoal em muitos alunos, tanto que do *corpus* analisado duas produções são de meninas, as demais são de meninos, que respeitam e querem que outros como eles entendam que as mulheres não merecem ser vítimas de violência doméstica.

Fundamentados no documento que o Ceará assumiu como norteador, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que absorve integralmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e acrescenta especificidades estaduais, acreditamos que a metodologia aplicada no trabalho foi pertinente por seguir alguns dos princípios, já que o “fazer docente” foi mediador e orientou a trilha a ser percorrida. Nesse sentido, foram ofertadas possibilidades de enxergar o que estava a volta e o que estava além, promovendo, assim, o protagonismo juvenil, marcado quando os alunos escolheram, além do gênero, onde deveria circular as suas produções, em um blog. A opção pelo blog tinha um propósito definido: todas as pessoas poderiam ler e assim os homens poderiam se conscientizar e não praticar a violência doméstica com sua companheira e as mulheres, por sua vez, teriam coragem de denunciar.

Como traçamos direções a percorrer para analisar o *corpus*, é conveniente mencionar o que constatamos. Partimos de pontos como a estrutura retórica, as estratégias argumentativas e os operadores argumentativos.

Empregando o modelo de Eckert e Pinton (2015), estabelecemos critérios para perceber o emprego dos quatro movimentos retóricos: contextualização, apresentação da tese, defesa da tese e reiteração e /ou apresentação de sugestões, nas produções dos articulistas.

Os movimentos foram divididos em passos e constatamos que, no universo de trinta produções, doze apresentaram o tema por meio de generalização na contextualização; vinte e seis se posicionaram em relação a tese, com argumentos contrários; vinte e seis apresentaram argumentos, sendo que a metade desses apresentou apenas um argumento, e os

demais mais de um argumento em defesa da tese; dezoito apresentaram sugestão de solução, o que coincide com as estratégias orientadas para dar fechamento ao texto argumentativo.

Os movimentos contribuíram para percepção de que é possível organizar a forma como o artigo de opinião pode se estruturar em situação real de uso, sem mencionar que trouxe uma nova perspectiva de compreensão de um gênero pertencente ao campo jornalístico/midiático.

Ancorados nos estudos de Koch e Elias (2017 a), estabelecemos as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir o texto. Para iniciar o texto a estratégia mais utilizada foi a declaração, cujo objetivo foi afirmar ou negar algo sobre a violência doméstica, que posteriormente foi fundamentada. Isto não implica afirmar que outras estratégias não foram percebidas, ao contrário, nas produções finais a diversidade de estratégias demonstrou o avanço dos educandos em relação ao conhecimento das possibilidades de iniciar uma argumentação.

Para desenvolver os textos, também houve uma diversidade de escolhas, dificultando até a análise, porém, sob uma outra ótica, ficou clara a capacidade de não somente usar uma estratégia, mas de mesclar duas em um mesmo parágrafo, como nas situações de realizar perguntas e respostas e ainda exemplificar. A estratégia mais comum foi a exemplificação, que ratifica o reconhecimento de muitos casos de violência doméstica.

Para a conclusão dos textos, a estratégia foi mais uniforme, apesar de ter sido perceptível, principalmente, na produção inicial o uso de outras estratégias. Apresentar uma solução para o problema foi o posicionamento da maioria dos alunos, que quiseram destacar que, independentemente da situação, a denúncia ou a busca por algum tipo de ajuda é a melhor solução para um grave problema social.

Não poderíamos tratar da estrutura do gênero, das estratégias, sem destacar a importância dos articuladores. Mais uma vez, sustentamo-nos na teoria de Koch e Elias (2017 a) sob dois enfoques: os operadores argumentativos e os articuladores discursivos argumentativos.

Para efeito de observação na pesquisa, julgamos que são tão interligados que determinamos um quadro que resumiu o uso dos operadores em todas as produções dos educandos e averiguamos que houve progresso na utilização desse recurso, principalmente, aqueles que se remetem à ideia de adição de argumentos, de contraposição de argumentos, de introdução de conclusão ou de introdução de justificativa/explicação. Presumimos que os operadores são tão utilizados na oralidade que, ao utilizar na escrita, foi relativamente fácil, mas foram necessárias algumas intervenções para que houvesse um conhecimento criterioso.

Por fim, observamos que muitos desvios ortográficos permaneceram, mas o objetivo da pesquisa foi o aperfeiçoamento da escrita de um gênero argumentativo por meio da real ação social e isto foi alcançado. E para além, conseguimos contextualizar a aprendizagem, incentivar o protagonismo juvenil, articular a comunidade com a escola quando o jornal do bairro publicou alguns textos dos alunos da escola, ressaltando o sentimento de pertencimento e, principalmente, investimos na prática social dentro da sala de aula, com o intuito de colaborar na formação de educandos críticos, reflexivos, que sabem se posicionar diante das diversas situações de interação social da língua.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ANTUNES. Irandé. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática.:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Ângela Paiva (Org.). **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Retórica da ação letrada**. Tradução Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Chambliss, PietraAcunha. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões(meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Monica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J. C; SOUSA, S. C. T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.17-32

BORDIN, Caroline T.; PINTON, Francieli M.; SCHMITT, Rosana M. **Produzindo artigo de opinião**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 27 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC, 1998.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.1999

BUNZEN, Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, A. *et al.* (Org). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros de Discurso, 2004, p. 221-257.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2019.

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.130-151.

CARVALHO, Jorge Luis Queiroz. **Tradições discursivas em resenhas acadêmicas: mudanças e permanências entre o s séculos XX e XXI**. 2016. 147 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

CARVALHO, Maria Nagela da Silva Ferreira. **Aprimorando a escrita de textos argumentativos por meio de sequência didática**. 2019.177f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

CASSEB-GLAVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC,2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti. RIOS- REGISTRO, Eliane Segati. (Org.) **Experiências com sequências didáticas com gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: A. P. DIONISIO; A. R. MACHADO; M.A. BEZERRA (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 179-193.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: \_\_\_\_\_ e col: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16,1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.81-108.

ECKERT, G. P.; PINTON, F. M., 2015. Descrição e análise do artigo de opinião veiculado no Jornal Zero Hora. In: **Anais do XV Seminário Internacional em Letras**, Santa Maria, 2015.

ELIAS, Vanda Maria. Estudos de texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **Revel**, edição especial. v. 14. n. 12. 2016. Disponível em <<http://www.revel.inf.br>> Acesso em: 10 maio 2018.

FERREIRA, Marília Mendes. Uma aplicação da abordagem pedagógica “Movimento Abstrato para o Concreto” para o ensino de gênero textual. **Revista Solta a Voz**, v. 20. n.1. p. 115-129, 2009.

FERREIRA, Mayara de Souza. **Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no ensino fundamental**. 2018.186 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. A sacralização da política. In: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (Org.). **Linguagem e política: princípios teórico-discursivos**. São Paulo: Contexto, 2013, p.21 – 38.

GOMES, A.D.F.R; SOUZA, S. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. v. 9 n. 14. p.8-22, 2015

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday’s Introduction to Functional Grammar**. New York / London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, v. 5, n. 2, p.93-116, 1993. WEBSTER, J. J. (Ed.). **The Language of Childhood**, v. 4 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. London: Continuum, 2003, p. 327-352.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez; 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017 a.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed, 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017 b.

MARCHIONI, Rubens. **Escrita criativa: da ideia ao texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p.19-38.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984.

\_\_\_\_\_. **Gênero textual, agência e tecnologia**: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NUNES, Valfrido da Silva. O conceito de gêneros entre tradições de estudo: uma introdução. **Vértices**, Campo dos Goytacazes-RJ, v. 19, n. 3, p. 7-29, set.-dez.2017.

OLIVEIRA, Juciana Soares de. **Argumentação no ensino de escrita no ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. 2016. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

PERFEITO, A. M; COSTA-HÜBES, T.C. Gramática: (re)construção de conceitos teóricos-metodológicos nos livros didáticos. **Lingua & Letras**, Cascavel, v.6, n.11, p.89-103, 2ºsem.2005.

PERFEITO, A. M. **Artigo de opinião: análise lingüística**. In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá, 2007. p. 745-755.

PINTO, R. B W.S. **Como argumentar e persuadir**. Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris - Sociedade Poética, 2010.

RAMOS, Wiliam César; BICUDO, Cíntia; RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di. **A organização retórica do artigo de opinião no contexto do vestibular**. Entre palavras, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 93-111, maio-ago/2019.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.184-207.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In ROJO, R.H.R. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.207-220.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem:** a abordagem de Bakhtin. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. **Gênero, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p.152-183.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso:** Considerações psicológicas e ontogenéticas. In DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-34.

SENA, Geane Cássia Alves; FIGUEIREDO, Maria Flávia. **Um estudo da Teoria da Argumentação da Retórica Aristotélica à Teoria dos Blocos Semânticos.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 4 – 23, jan./jun. 2013.

SILVA, Cleiton Reisdorfer. **Mapeando a escrita de estudantes do ensino fundamental:** em foco o artigo de opinião. 145 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019.

SILVEIRA, Josefa Almeida da. MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Argumentação, ensino da língua e discurso político. **Revista Fórum Identidades.** Itabaiana: Gepiadde, v. 20, jan./abr., p. 285-300, 2016.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Estudos em linguagem e ensino,** v. 10, n. 18, p. 113-128, 1. sem. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOULMIN, S. The Uses of Argument. (Trad.française les Usages de l'argumentation, PUF, Paris, 1993/ Trad. Portuguesa **Os usos do Argumento,** Martins Fontes, São Paulo, 2001). Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião:** estudos sobre um gênero discursivo. 23 f. TCC (Curso de Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad.:E.F. da Rosa. Porto Alegre:Artmed, 1998.

ZANINI, M. Artigo de Opinião: do ponto de vista à argumentação. In: J. D. ANTONIO; P. NAVARRO (Org.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular.** Maringá: Eduem, 2017. p. 42-58.

ZAVAM, Aurea. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros textuais:** um estudo com editoriais de jornal. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

## APÊNDICE A - MÓDULO: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

**Objetivo:** Apresentar uma situação real de comunicação em que os alunos estejam inseridos

**Duração:** 50 minutos (1 h/a)

Organizar o momento através de dinâmicas, diálogo.



*Estratégia:*



**1º momento:** Colocar situações no quadro como:

- ✓ O que você faz para convencer seus pais a comprar algo que queira?
- ✓ Como persuadir seu amigo a sair com você para um lugar que ele não gosta?
- ✓ Como você conquistou seu namorado(a)? Quais foram seus artifícios?

Proporcionar as discussões e questionar porque é preciso convencer? Qual a necessidade de usar estratégias para persuadir o outro?


## APÊNDICE B - MÓDULO DE RECONHECIMENTO: Pesquisa e leitura<sup>15</sup>

**Objetivo:** Reconhecer nos gêneros argumentativos escritos a função social, o estilo e a estrutura composicional.


**Duração:** 100 minutos (2 h/a)


**Gêneros selecionados:** Crônica argumentativa, resenha crítica, editorial, artigo de opinião, carta argumentativa e abaixo-assinado online.


 **Estratégia:**


 **1º momento:** Entregar, aleatoriamente de acordo com a quantidade de alunos, cinco ou seis tipos tirinhas com teor argumentativo e pedir para encontrar a relação de semelhança. Em seguida, compor os grupos e então questionar: **(ver Anexo B)**

- ✓ Qual o motivo que os levou a se agrupar?
- ✓ Os personagens das tirinhas são conhecidos?
- ✓ Qual o assunto predominante de cada grupo formado?
- ✓ É possível encontrar expressão de opinião nas tirinhas?

 **2º momento:** Formados os grupos, entregar textos argumentativos distintos para cada um e pedir que leiam. **(ver Anexo C)**

 **3º momento:** Cada grupo falará do seu texto e posteriormente o professor deverá questionar as possíveis semelhanças e diferenças.

 **4º momento:** Depois da leitura, os alunos preencherão uma ficha com as seguintes perguntas **(ver Anexo D)**

 **5º momento:** Socializar as respostas dos grupos e estabelecer discussão sobre cada gênero, semelhanças e diferenças.

---

<sup>15</sup>O módulo de reconhecimento compreende pesquisa, leitura e análise linguística. Todavia, devido ao tempo e a precariedade de recursos de material impresso por parte dos alunos, as duas primeiras etapas foram difundidas e aplicadas em duas aulas.

## APÊNDICE C - SELEÇÃO DO TEMA E GÊNERO

**Objetivo:** Selecionar o tema e o gênero que exerça função social relevante para os alunos, ou seja, que represente a realidade social.

**Duração:** 50 minutos (1h/a)



### *Estratégia*



**1º momento:** Roda de conversa com os alunos questionando sobre assuntos do cotidiano.

- ❖ O que te incomoda na escola, na rua, em casa?
- ❖ Qual assunto você gostaria de expressar a opinião?
- ❖ O que te causa revolta ou indignação ou medo?



**2º momento:** Após a seleção da temática, relembrar os gêneros argumentativos e definir qual corresponde à necessidade de escrita dos alunos e indagar:

- ✓ Qual gênero será mais conveniente para expressar a opinião sobre o tema?


Para a turma de 9º ano, para os quais foram organizados esses módulos, o tema escolhido foi a violência doméstica contra a mulher e o gênero definido foi artigo de opinião.


## APÊNDICE D - MÓDULO DE RECONHECIMENTO: Análise Linguística

**Objetivo:** Realizar análise linguística (articulação, estrutura composicional) do gênero.



### *Estratégia*


 **1º momento:** Dinâmica com o texto das ferramentas. **(ver Anexo E)**

 Entregar figuras ou ferramentas aos alunos e pedir que eles a defendam como a mais importante. Em seguida, realizar uma atividade escrita sobre os organizadores textuais e aspectos linguísticos.

Realizar leitura de texto e resolução de atividade proposta a fim de ressaltar a importância dos organizadores no texto.


**Duração:** 50 minutos (1h/a)

**ATIVIDADE (ver Anexo F)**

 **2º momento:** Atividade lacunada e de correspondência para prática de uso dos articuladores.

Realizar leitura de texto e resolução de exercício para contemplar a regularidade e a utilização de articuladores.

**ATIVIDADE: (ver Anexo G)**

 **3º momento:** Atividade sobre a estrutura do gênero artigo de opinião

Expor e comentar acerca da estrutura do gênero, enfatizando a possibilidade de que nem todos os itens estão presentes no mesmo artigo de opinião. Alguns fazem parte da estrutura de outros gêneros argumentativos.

**Duração:** 50 minutos (1h/a)

**ATIVIDADE: (ver Anexo H)**



## APÊNDICE E - MÓDULO: PRODUÇÃO INICIAL

**Objetivos:** Oferecer subsídios para a primeira produção e escrever a produção inicial.

**Duração:** 100 minutos (2h/a)



### Estratégia



**1º momento:** Atividade de orientação sobre a escrita com intuito de refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência.

- ✓ O QUÊ? Protocolo de escrita
- ✓ PRA QUÊ? Atitudes de escrita do cotidiano
- ✓ COMO? Refletir sobre as atitudes de escrita propostas.



Para cada letra há uma pergunta que os alunos deverão escrever respostas.

**A** Quais gêneros você escreveu na última semana?

**B** Qual foi o objetivo da escrita do gênero?

**C** Para quem escreveu?

**D** Qual o tipo de linguagem você utilizou?

TABELA (**ver Anexo I**)

Depois de conversar sobre as respostas da atividade, lembrar para quem e porque escreverão o texto, logo após entregar a folha de produção textual.




**2º momento:** Produção textual inicial.


## APÊNDICE F - MÓDULO DE INTERVENÇÃO: Modalização

**Objetivo:** Realizar atividade de modalização vocabular.


**Duração:** 100 minutos (2h/a)

### Estratégia

 **1º momento:** Ouvir a música sem apresentar a imagem do clipe e solicitar a interpretação sobre o assunto e se há outra forma de falar algumas expressões. Só depois assistir ao clipe e comparar as opiniões. **(ver Anexo J)**

 **2º momento:** Organizar slides (usar tirinhas, memes) para demonstrar situações de modalização.



 **3º momento:** Atividade escrita direcionada à prática de modalização.

## ATIVIDADE<sup>16</sup>

Leia o texto abaixo e responda as questões de 1 a 5.



(Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best News, 1995. v. 1, p. 29.)

### Questão1

A qual gênero pertence esse texto? Justifique sua resposta.

### Questão2

Por que Calvin fez essa ligação telefônica?

### Questão3

Qual o significado das expressões abaixo, retiradas do texto? Se necessário, consulte um dicionário.

a) loja de ferragens b) catapultas c) arremessar d) fazer negócios:

### Questão4

Calvin conseguiu concluir o seu pedido por telefone? Por quê?

### Questão5

Observe os dois tempos verbais a seguir:

Tempo 1	Tempo 2
Eu <b>gosto</b> de saber	Eu <b>gostaria</b> de saber
Você <b>pode</b> sugerir algo?	Você <b>poderia</b> sugerir algo?

- Qual dos tempos verbais demonstra mais educação para com o interlocutor?
- Então, qual dos dois tempos foi usado por Calvin? Por quê?

<sup>16</sup> Agradecimento especial, a minha amiga, Rosemeire Pedro da Silva que compartilhou esta atividade comigo.

**Questão 6**

Suponha que você vai chamar uma pessoa até o local onde está. Como faria para chamá-la, se ela fosse

- a) uma idosa, com mais de 65 anos?
- b) um amigo da sua classe, alguém com quem você tem intimidade?
- c) uma moça que você não conhece?

**Questão 7**

Você está em pé, num ônibus lotado, e de repente alguém pisa no seu pé. Você sente uma dor horrível, mas o passageiro que pisou no seu pé pede desculpas. Existem as seguintes possibilidades de resposta:

- ✓ Não foi nada.
- ✓ Fazer o que, né?
- ✓ Tudo bem!
- ✓ Veja se toma mais cuidado!

Qual delas parece ser

- a) a mais formal e tradicional?
- b) a mais informal e simpática?
- c) a menos educada e direta?

Leia o texto abaixo e responda as questões 8 e 9.



Disponível em <https://diegoamaro.com/blog/expresoes-populares-o-preguicoso-trabalha-dobrado/> Acesso em 13 jan. 20.

**Questão 8**

Tente explicar a frase: “A preguiça é a mãe de todos os vícios”.

**Questão 9**

Observe o trecho destacado: “mas uma mãe é uma mãe e é preciso respeitá-la, pronto!” Qual o efeito de sentido expressa o que está em destaque?

- A) necessidade.
- B) obrigação.
- C) permissão.
- D) proibição

Leia o texto a seguir para responder à questão 10.



Disponível em <http://cronisias.blogspot.com/2013/09/cinco-tirinhas-do-menino-maluquinho.html>. Acesso em 13

jan. 20

### Questão 10

Leia novamente a tirinha e diga qual das frases abaixo expressa obrigação.


- a) Salvem os Pandas! Salvem as baleias!
- b) Carolina, você não acha errado lutar pra salvar os bichos dos outros?
- c) Por que você não salva os bichos brasileiros?
- d) Pra ficar famoso, ecologista tem que defender bicho grande, meu filho.


## APÊNDICE G - MÓDULO DE INTERVENÇÃO: Argumento, tese e contra-argumento

**Objetivo:** Reconhecer e estabelecer diferenças entre a tese, argumentos e contra-argumentos.

**Duração:** 100 minutos (2h/a)

### *Estratégia*

 **1º momento:** Dividir a turma em trios e entregar placas com os termos argumento, tese, contra-argumentos.

 **2º momento:** Apresentar em slides textos e destacar fragmentos que se configurem como tese, argumentos ou contra-argumentos. Os discentes após a leitura, dos trechos selecionados, deverão escolher uma das placas, aquela que consideram a correta. Ao pedido do professor, todos os grupos, ao mesmo tempo, devem levantar a placa que corresponde a resposta.

ARGUMENTOS


TESE


CONTRA-  
ARGUMENTOS

## ATIVIDADE

O docente pode incentivar uma competição saudável, ao contabilizar o quantitativo de acertos de cada grupo e oferecer pequenos brindes como chocolates, por exemplo.

TEXTOS: **(ver Anexo K)**

 **3º momento:** Escrita de um parágrafo que utilize argumentos para defender a mulher contra a violência doméstica. A situação pode ter sido vivida ou presenciada pelo aluno.  
(Entre 5 a 8 linhas)


 **4º momento:** Avaliação da produção inicial. **(ver Anexo L)**

## APÊNDICE H - MÓDULO: PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA

**Objetivo:** Escrever a produção intermediária, levando em consideração o que foi trabalhado nos módulos de intervenção.

**Duração:** 100 minutos (2h/a)

 *Estratégia*

 **1º momento:** Apresentar reportagem sobre a violência doméstica e debater sobre o assunto, a fim de fornecer mais informações que ajudem na produção. **(ver Anexo M)**



## APÊNDICE I - MÓDULO DE INTERVENÇÃO: Movimentos e passos retóricos do artigo de opinião.

**Objetivo:** Reiterar a estrutura do gênero artigo de opinião, agora com movimentos e passos retóricos que divergem da primeira perspectiva, com intuito de facilitar a assimilação e aprendizagem.

**Duração:** 50 minutos (1h/a)



*Estratégia*



**1º momento:** Os alunos em equipes receberão o texto fatiado, uma folha em branco e cola. O objetivo é montar o texto de forma coerente. **(ver Anexo N)**



**2º momento:** Depois da montagem, da leitura e da discussão sobre a ordem do texto, os estudantes realizarão atividade escrita de reconhecimento dos movimentos da estrutura retórica do gênero.

### ATIVIDADE

1. Pesquise no texto que você montou e leu os movimentos e passos retóricos do gênero artigo de opinião e preencha o quadro. **(ver Anexo O)**.

## APÊNDICE J - MÓDULO DE INTERVENÇÃO: Estratégias

**Objetivo:** Expor possibilidades de iniciar, desenvolver e finalizar por meio de estratégias que auxiliem na construção de argumentos que defenderão a tese. **(ver Anexo P)**


**Duração:** 100 minutos (2h/a)

### Estratégias

 **1º momento:** Fazer questionamentos sobre a atividade escrita.


- ✓ Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
- ✓ O que pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
- ✓ A quem dirijo minha escrita? Quem é meu leitor?
- ✓ Em que situação nos encontramos eu e meu leitor? Qual a situação que envolve a mim(escritor) e a meu leitor?
- ✓ O que eu sei que meu leitor já sabe, e portanto, não preciso explicitar?
- ✓ O que sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?
- ✓ Qual gênero textual produzir pensando a situação comunicativa?

(KOCH; ELIAS, 2017, p.160)

 **2º momento:** Apresentar algumas estratégias para iniciar a argumentação em slides e pedir que identifique qual estratégia é preponderante nos fragmentos.

### Para iniciar a argumentação


- Apresentar fatos
- Estabelecer relação entre os textos
- Lançar perguntas
- Fazer comparações
- Realizar declaração inicial
- Contar uma história
- Apresentar uma definição
- Enumerar ou exemplificar

 **3º momento:** Apresentar algumas estratégias para desenvolver a argumentação em cartazes pela sala e pedir que identifique a estratégia nos fragmentos que via harmonizar com àquela selecionada para iniciar.

### **Para desenvolver a argumentação**

- Situar o problema e apontar para uma solução.
- Exemplificar
- Perguntar e responder.
- Indicar argumentas favoráveis e contrários.
- Apontar semelhanças e diferenças.

Para argumentar apresentamos dados, explicações, razões e etc. que fundamentam uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista, uma tese, mas para isso é preciso explicar ou justificar porque assumimos esta ou aquela posição, é preciso apresentar argumentos que a sustentem. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 183)

 **4º momento:** Apresentar estratégias, no quadro, para finalizar o texto, ressaltando que essa precisa comungar com as demais escolhas de iniciar e desenvolver a argumentação. Pedir o reconhecimento nos excertos.


### **Para concluir a argumentação**

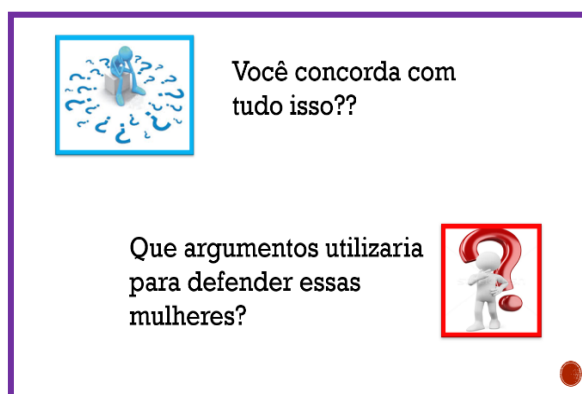
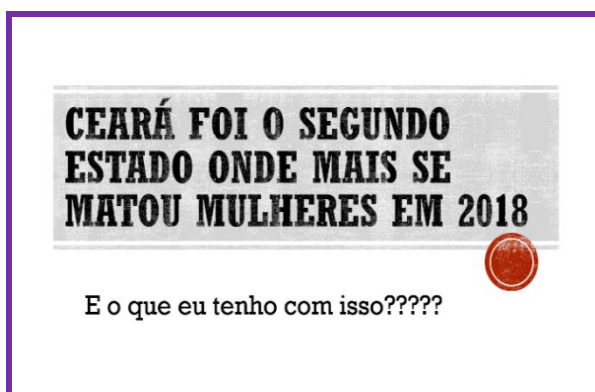
- Elaborar síntese.
- Solucionar o problema
- Fazer pergunta retórica

## APÊNDICE K - MÓDULO DE INTERVENÇÃO: Tipos de argumentos

**Objetivo:** Explanar sobre alguns tipos de argumentos que reforçam o ponto de vista, se bem utilizado.

**Duração:** 50 minutos (1h/a)


 **1º momento:** Organizar a sala em meio círculo, a fim de que todos possam se observar e depois expor situações de violência doméstica em slides e direcionar questionamentos para que os alunos argumentem (debatam) defendendo sua tese sobre o assunto exposto e que tipo de argumento utilizou.






ARGUMENTOS	DEFINIÇÃO
De autoridade	Reproduz a voz de um especialista, uma pessoa respeitável ou uma instituição de pesquisa considerada autoridade no assunto para dar credibilidade ao seu argumento.
De causa e consequência	Apresenta as causas que explicam fatos ou efeitos resultantes de um acontecimento.
De exemplificação	Relata um fato ocorrido com o autor ou outra pessoa para comprovar que o argumento defendido é válido.
De generalização	Expõe uma conclusão baseada no estudo de um conjunto significativo de exemplos.
De analogia e semelhança	Apresenta a semelhança entre termos ou recursos comuns em fenômenos. Trata-se da similitude de relações, cuja função é passar de um caso específico para outro semelhante.
De comparação	Confronta ou relaciona diversos elementos ou fenômenos. Às vezes as comparações se efetuam por oposição; outras podem manifestar-se mediante o uso do superlativo.
De provas	Apresenta informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos e acontecimentos notórios.

Adaptado de: MATEUCCI, Norma. (2013)

 **2º momento:** Apresentar textos e pedir que identifiquem os tipos de argumentos utilizados nos fragmentos. **(ver Anexo Q)**

 **3º momento:** Realizar a autoavaliação da produção intermediária. **(ver Anexo R)**


## APÊNDICE L - MÓDULO: PRODUÇÃO FINAL


**Objetivo:** Motivar os alunos a escreverem o texto final, atentando para todos os aspectos que foram estudados no decorrer dos módulos.

**Duração:** 100 minutos (2h/a)

 **Estratégias**

 **1º momento:** Leitura compartilhada de texto motivador. **(ver Anexo S)**

 **2º momento:** Discutir a situação de violência relatada no texto e incentivar a escrita da produção textual final.

 **3º momento:** Escolha da circulação do gênero.



**Os alunos deverão opinar a respeito da forma como querem que o seu texto circule, ou seja, chegue ao público pretendido. O professor deve ser um bom ouvinte e mediador, para que a escolha seja viável e os articulistas possam perceber que atingiu o objetivo de aprimorar sua escrita, impactar e persuadir os seus leitores.**

**Sugestões:** Jornal da escola, da comunidade, exposição em sala, redes sociais, livros de coletâneas dos textos que possam ser repassados para outras turmas da escola etc.

**APÊNDICE M - MOMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS**

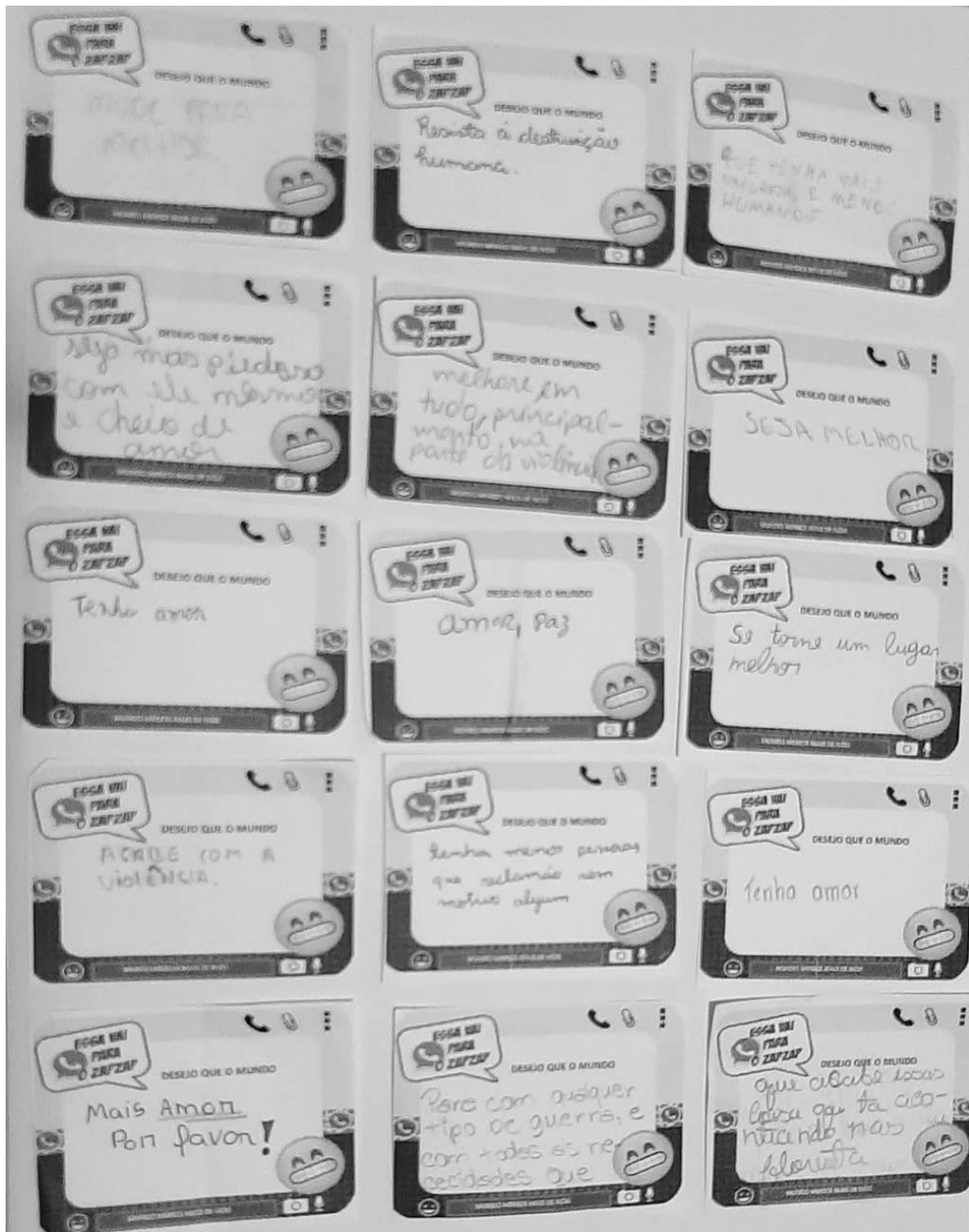


**APÊNDICE N - MODELO DE DINÂMICA PARA INTERAGIR E CONHECER O PENSAMENTO DOS ESTUDANTES.**





## APÊNDICE O – RESPOSTAS DOS ALUNOS



## APÊNDICE P – ANÁLISE DE UMA PRODUÇÃO QUE NÃO FEZ PARTE DO CORPUS DA PESQUISA.

O texto a seguir, não está inserido na análise, pois o articulista (doravante, autor ou escritor) não participou efetivamente de todos os módulos e tal critério é pré-requisito para fazer parte da análise do *corpus* da pesquisa. No entanto, é visível a utilização de estratégias para iniciar e finalizar o texto. O mesmo não ocorre com o desenvolvimento que é fragilizado pela falta de sustentação dos argumentos anteriores. No entanto, é preciso considerar que houve progresso no entendimento e principalmente no uso das estratégias, ainda que de forma incompleta.

PRODUÇÃO TEXTUAL

A Tal da Violência Contra as Mulheres.

01 A Violência contra a mulher é um ato que  
02 está presente no nosso cotidiano. Semelhante às  
03 física, sexual ou psicológica, nos mais graves  
04 dos casos resulta a morte. Na maioria das vezes  
05 não de seus companheiros de quem vem as agressões.

06 No Brasil, existe a Lei Maria da Penha que  
07 defende e protege as mulheres com medidas penais.  
08 Quem comete esse tipo de crime, pode leva de três  
09 meses a três anos de prisão.

10 O Melhor é denunciar, essa atitude pode  
11 mudar as coisas, para tentar resolver a si-  
12 tuação e ir atrás do culpado. Em alguns ca-  
13 sos, os agressores ameaçam seus amigos  
14 ou familiares. Por esse e outros motivos as vi-  
15 timas optam a não denunciar.

16 Então, se você conhece uma mulher que so-  
17 fre esse tipo de violência, denuncie, lembrando  
18 que a denúncia pode ser anônima. É você po-  
19 de esta salvar vidas.

20

1 2 3 4

Nos itens 1 e 2, percebe-se o uso da estratégia apresentação de fatos, uma vez que o articulista utiliza informações veiculadas na TV, ou nas mídias sociais. Como por

exemplo<sup>17</sup>: “No Brasil, existe a lei Maria da Penha que defende e protege as mulheres com medidas penais.” A informação é amplamente divulgada nos casos de violência contra mulher e feminicídio, logo está presente na esfera da realidade.

No ponto 3 é apontada uma solução, o que poderia justificar uma das estratégias de desenvolvimento, porém o uso de uma explicação do motivo de não denunciar os agressores, fragiliza a estratégia de desenvolvimento.

Em relação ao quesito 4, é notório o uso da estratégia de solução para a problemática, quando há a exposição da ideia “denuncie, lembrando, que a denuncia pode ser anônima.”

---

<sup>17</sup> Os trechos retirados da produção não sofreram alteração, ou seja, encontram-se da mesma forma como foram escritos pelo produtor, pois o objetivo foi demonstrar os usos das estratégias.

**APÊNDICE Q – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** EVANILCE CHAGAS LOPES SAMICO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 19917919.6.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.578.323

ANEXO A – PRODUÇÕES INICIAIS, INTERMEDIÁRIAS E FINAIS

Produção 1 - P1

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

não temo medo e denuncio

01 Um dia muitas mulheres que vivem  
02 a nossa sociedade é a violência doméstica, mais  
03 especificamente a violência contra a mulher,  
04 na maioria dos casos, as mulheres que sofrem  
05 agredidos de seus companheiros tem medo de  
06 denunciar, com o pensamento de que vai  
07 agravar a situação e tornar o risco de perder  
08 a vida.  
09 Como você acha esse tipo de violência,  
10 pensa o medo e ligue para o 180 ou procure  
11 a casa da mulher brasileira, para registrar  
12 um boletim de ocorrência e logo após, peça por  
13 medidas protetivas.  
14 Não denunciar, é um erro muito grande,  
15 isso não vai impedir de continuar lhe agredindo  
16 ou de matar você, um dia muitos que os  
17 homens alegam, é que a mulher não estava  
18 cumprindo seus deveres.  
19  
20  
21  
22

**Intermediária** PRODUÇÃO TEXTUAL

Quem sabe, consente

01 A violência doméstica consiste em um padrão  
02 de comportamento violento que trata de uma pessoa  
03 contra a outra, dentro de casa, geralmente acontece  
04 entre pessoas casadas.  
05 Mas quais são os motivos que as pessoas  
06 tem para cometer esse tipo de violência?  
07 Quais são as consequências para quem pratica  
08 essa violência? e que deve fazer caso se passe  
09 por essa situação?  
10 Um motivo comum são: Alcoolismo, Ciúmes,  
11 machismo, problemas conjugais, entre outros, de  
12 acordo com a Lei nº 11340 sobre de como  
13 qualquer tipo de violência doméstica e familiar  
14 contra a mulher resultará em prisão.  
15 Existem pessoas que falam que o certo  
16 é não denunciar, mas isso é um erro muito  
17 grande, pois a situação só irá se agravar podendo  
18 ocasionar a morte de quem sofre essa violência.  
19 Como você entende isso caso for isso, ligue para  
20 o 180 e denuncie, ou procure a casa da mulher  
21 brasileira para registrar um boletim de ocorrência  
22 e logo após peça por medidas protetivas.  
23  
24  
25

**Final** PRODUÇÃO TEXTUAL

Quem sabe, consente

01 O Brasil é um dos países mais violentos  
02 do mundo, o que causa grande preocupação e que  
03 uma parte dos casos de violência são  
04 dentro de casa, é a chamada violência  
05 doméstica que na maioria das vezes ocorre  
06 com mulheres.  
07 O número de mulheres consideradas como  
08 "vítimas" aumenta, números altos, foi  
09 registrado em 2017 que 193 mil mulheres  
10 chegaram a registrar queixas por violência  
11 doméstica, em média 530 mulheres acionam  
12 a Lei Maria da Penha todos os dias.  
13 Mas quais os motivos que as pessoas  
14 tem para cometer esse tipo de violência? e  
15 o que fazer nessa situação? denunciar ou  
16 não?  
17 Existem vários motivos, entre eles: Ciúmes,  
18 Alcoolismo, machismo, problemas conjugais,  
19 entre os subusuários etc...  
20 O melhor para se fazer é ligar para o  
21 180 ou procurar a casa da mulher brasileira,  
22 para registrar a Lei Maria da Penha qualquer  
23 tipo de violência seja física, sexual, psicológica,  
24 resultará na prisão do agressor que varia  
25 de 1 a 3 anos.  
26 Muitas pessoas falam que o certo é  
27 não denunciar, mas isso é um erro muito grande,  
28 pois a situação só irá piorar, podendo  
29 ocasionar na morte da mulher que sofre  
30 violência.

## Produção 2 – P2

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

Violência contra a mulher é crime.

01 A violência contra a mulher é algo que  
02 acontece em nosso dia a dia, exemplo disso  
03 é o que vemos nos jornais, casos envolvendo  
04 crimes contra a mulher.  
05 Muitas mulheres vivem em relaciona-  
06 mentos agressivos, onde os companheiros as  
07 agredir e fazem ameaças. Muitas mulheres não  
08 denunciam os companheiros para a delegacia por  
09 medo de suas ameaças. Mas em casos assim  
10 a mulher tem que vencer o medo e ir atrás  
11 de denuncia o companheiro para delegacia, para  
12 assim ele ser preso. Pois crimes contra a mulher  
13 é crime.  
14  
15  
16  
17  
18

**Intermediária** PRODUÇÃO TEXTUAL

A violência contra a mulher.

01 Violência contra a mulher é crime, mas  
02 por que muitas mulheres são agredidas, violentadas e  
03 até mesmo morto por seus companheiros?  
04 Um dos motivos principais é o machismo,  
05 onde os homens veem as mulheres como objetos  
06 de sua propriedade, fazendo assim que eles pensem  
07 que podem agredir, violentar e até mesmo matar  
08 a sua companheira. É um outro motivo é a falta  
09 de impunidade para os agressores.  
10 Para solucionar esse problema somente uma  
11 reeducação social, onde os homens aprenderiam que as  
12 as mulheres não são suas propriedades e punições  
13 severas para os agressores que cometem tais atos.  
14  
15  
16  
17

PRODUÇÃO TEXTUAL **Final**

A violência contra a mulher no Brasil

01 A violência contra a mulher no Brasil é um  
02 problema sério no país, essa violência não é atual,  
03 ela já acontece a anos e só tem aumentado du-  
04 rante os últimos anos.  
05 Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança  
06 Pública, em conjunto com o Instituto Datafolha  
07 a violência contra a mulher aumentou entre 2007 a  
08 2017.  
09 Uma das principais causas da violência con-  
10 tra a mulher é o machismo, onde os homens veem  
11 as mulheres como objetos de sua propriedade. É  
12 uma outra causa é o alcoolismo, onde muitas vezes  
13 maridos que vão para a casa alcoolizados e acabam  
14 violentando suas mulheres em todo caso são maridos  
15 que sofrem problemas na rua e acabam descontando to-  
16 da sua raiva em suas mulheres.  
17 Uma reeducação social seria capaz de fazer  
18 com que os homens parassem de verem as mulheres como  
19 seus objetos de sua propriedade e aprenderiam a respeita-  
20 -las e que juntos poderiam enfrentar seus problemas e  
21 formar um país melhor.  
22

Produção 3 - P3

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

A mulher também é um ser humano

01 Sempre a pergunta é a mesma, porque  
02 você pratica o feminicídio? Os agressores  
03 inventam desculpas que não faz sentido,  
04 eles falam que a culpa é da mulher,  
05 porque não fazem nada em casa. A  
06 agressão também é causada muitas vezes  
07 pelo ciúme.

08 Mas infelizmente nem em todos os  
09 casos de violência contra a mulher  
10 os policiais podem ajudar, são poucas  
11 mulheres que denunciam, muitas não  
12 falam para os policiais por causa do  
13 medo. Mas para acabar com isso elas  
14 tem que ter coragem até mesmo porque  
15 tem denúncia anônima. Não é só a  
16 mulher que pode denunciar os amigos,  
17 vizinhos e familiares também podem  
18 fazer isso.

19 As mulheres sofrem vários tipos  
20 de violência, por exemplo: estupro, agres-  
21 são física e verbal, até mesmo a morte.  
22 Vamos acabar com isso, todos unidos  
23 conseguimos. Tenha coragem e inúmeras  
24 mudas o mundo. #TOPICOSCONTRA A VIO-  
25 LÊNCIA.COM AS MULHERES

A mulher tem o direito de se defender

01 Cerca de 12 mil mulheres são agredidas por dia no  
02 Brasil e a pergunta sempre é a mesma, por que vo-  
03 cê pratica o feminicídio? Os agressores inventam desculpas  
04 que não fazem sentido, eles falam que a mulher é a cul-  
05 pada porque não faz nada em casa e também porque eles  
06 ficam dando em cima dos outros homens. Mas todos nós  
07 sabemos que eles inventam essas desculpas e mesmo  
08 se isso acontecer não precisamos agredir a mulher  
09 para resolver esses problemas.

10 Muitas perguntas são feitas para os agressores  
11 por que agredir as mulheres. Por que você acha  
12 a mulher mais frágil que você? Por que a mulher  
13 merece ser agredida? Eles dizem que são mais  
14 fortes por serem homens e elas são frágeis e agre-  
15 didas por serem mulheres, são respostas que  
16 não fazem o mínimo sentido. A maioria dos  
17 agressores são homens mais próximos, como por  
18 exemplo, amigos e familiares.

19 Graças a uma mulher chamada Maria da Penha  
20 que era casada com Marco Antônio que cometeu  
21 violência com ela. Essa mulher criou uma lei  
22 que até nos dias atuais ajudaram muitas  
23 mulheres. O problema é que nem todas das denun-  
24 ciam o agressor por causa do medo.

25 As mulheres não merecem ser agredidas, vio-  
26 lentadas. Ninguém gostaria de ser agredido,  
27 então é melhor amar um no outro como a si  
28 mesmo, com certeza seria melhor para todos  
29 se os homens respeitassem mais as  
30 mulheres. O mundo iria melhorar muito.

**Intermediária**

PRODUÇÃO TEXTUAL **Final**

Por que o homem pratica o feminicídio?

01 A maior parte das violências que acontecem contra  
02 as mulheres são dentro de casa, a maioria dos agres-  
03 sores são familiares, amigos, ou seja, pessoas mais  
04 próximas. Cerca de 12 mil mulheres são agredidas  
05 por dia, segundo o projeto Relações da Violência  
06 do Instituto Maria da Penha.

07 Porque o homem se acha mais forte que a  
08 mulher? Por que a mulher pode ser agredida? Essas  
09 perguntas são feitas para os agressores e as  
10 respostas deles são todas iguais e não tem  
11 o mínimo sentido, eles disseram que são mais  
12 fortes e podem agredir a mulher por serem  
13 homens. Isso não pode acontecer todos nós  
14 temos direitos iguais e por isso ninguém pode  
15 ser agredido.

16 A lei Maria da Penha foi criada para de-  
17 fender as mulheres e evitar as violências  
18 contra elas, mais infelizmente nem todas as  
19 mulheres agredidas fazem a denúncia, por causa  
20 das ameaças e do medo. Para esses casos ligue  
21 180, pois você faz a denúncia anônima.

22 Tem mulheres que fazem a denúncia, mas a  
23 justiça não se preocupa e acaba acontecendo uma  
24 tragédia. Todas elas merecem ter segurança para  
25 não andarem com medo. Para mim todos os  
26 agressores não são seres humanos, pois o ser  
27 humano é aquele que ama o outro como a si  
28 mesmo. Para o mundo melhorar temos que  
29 fazer com que essas violências acabem. Se não  
30 forem as mulheres o que servem dos homens?

Produção 4 - P4

PRODUÇÃO TEXTUAL **Inicial**

As mulheres merecem sim mais que os Homens!

01 Mesmo hoje em dia com várias leis ajudando as mulheres, conspi-

02 - mente a lei maria da penha que por anos salta muitas

03 mulheres de homicídios, em seus trabalhos gostam mais que os

04 homens, o principal ponto disso é por ser o machismo na sociedade

05 - na a mulher não quer ser mais homem do que os mu-

06 - lheres trabalhando por isso o salário acaba sendo menor

07 que o de homem, mesmo a mulher se esforçando o dobro por

08 dia mais que o homem, por exemplo sendo dona de casa, estar

09 grávida ou até mesmo já sendo mãe de filhos, se a mulher é

10 agraciada por estar trabalhando o seu desempenho não é

11 valorizado no seu trabalho e por isso muitas acabam sendo

12 descontentadas de seu salário mesmo dando os seus melhores

13

14 ideias e ideias, criar uma lei em que seja o estado de mulher

15 não grávida ou sem uma criança em que prejudique no seu tra-

16 - balho

17 2- não mesmo sendo uma líder os direitos que os homens possui

18 - m que não o mesmo aplicado na mulher direito no meio

19 - do trabalho

20 3- ter uma lei que tente ao máximo ajustar os salários entre os

21 - homens e as mulheres

22

23

24

PRODUÇÃO TEXTUAL **Intermediária**

Mulheres ainda escravas

01 Mesmo após a abolição da escravidão, até mesmo

02 antes da escravidão, as mulheres eram vistas como

03 seres inferiores aos homens, até das mães poriam de

04 opinião ou até mesmo falar nada já que antigamente era

05 era normal na sociedade, hoje em dia isso ainda existe

06 - e o mesmo que ocorreu com as mulheres também aconteceu

07 com elas, muitas as profissionais que trabalham para eventos

08 - e os seus salários são muito baixos, a mulher sempre depende

09 - mais do homem para quase tudo, não podendo trabalhar

10 - fora de casa e sendo obrigada a fazer todos os afazeres

11 - de casa.

12 Isso é igual a uma prisão domiciliar em a mulher

13 - tem direito a nada comente e obedecer ao seu companheiro

14 - isso dele nel conta as leis mas na maioria das vezes

15 - acontece silenciosamente, e a mulher sempre do dia sobre

16 - que ainda existindo no relacionamento esperando alguma

17 - mudança para o "B.O. esperando a ajuda

18 - A "escrava", por isso, a mulher deveria fugir para um abil-

19 - - go especializado nesses casos, recorrer a uma ajuda psicoló-

20 - - gica e até mesmo a ajuda terapêutica.

21

22

23

24

PRODUÇÃO TEXTUAL **Final**

As mulheres sofrem mais que os Homens

01 As mulheres tem culpa de continuar no relacionamento

02 mesmo depois de sofrer tanto mentalmente e fisicamente?

03 É a Resposta é bem clara, não obedece que não é na

04 maioria dos relacionamentos as mulheres se sentem inco-

05 - - ngruas de largar o companheiro se machucado por ter sofrido

06 - - tantas humilhações como "Puta, vadia, porco, mal comido

07 - - entre outros, isso a prejudica e a deixa insegura de se

08 - - sentir e acaba ficando no relacionamento abusivo como

09 - - na maioria dos casos pode desenvolver até o transtorno

10 - - de estresse

11 - - Relacionamento abusivo são violências psicológicas, na

12 - - maioria das vezes o mal se dirige para bem no sentido

13 - - do poder mas ao longo em caso a história e diferente

14 - - além de sofrer humilhações que pode causar um problema

15 - - mental na vítima se achar insegura ou que ele precisa

16 - - do companheiro para tudo o que deve fazer, e acaba se

17 - - tornando um relacionamento tóxico onde a vida não é

18 - - mais a ficção perfeita.

19 - - Isso é um crime psicológico onde se a vítima se apresenta

20 - - além disso, mas a vítima sempre tenta de pedir aos seus

21 - - familiares ou amigos para que o partner ajude, mas acaba

22 - - sentindo na maioria das vezes. A mulher sente um medo de

23 - - não se conseguir por se em perigo sem, ficar insegura em

24 - - um abrigo preparado para esse tipo de situação.

25

26

27



Produção 5 – P5

PRODUÇÃO TEXTUAL Inicial

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A CADA 14 MINUTOS UMA MULHER É AGREDIDA

01 PENSE NAS 5 MULHERES MAIS IMPORTANTES DA SUA  
 02 VIDA, SEGUNDO AS ESTATÍSTICAS, POR MENOS UMA DELAS PODERÁ TER  
 03 SOFRIDO ALGUMA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA. A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA  
 04 ACONTECE EM TODOS OS ÂMBITOS SOCIAIS, RELIGIOSOS, CULTURAIS E  
 05 ECONÔMICOS, DE DIVERSAS MANEIRAS, SENDO, VIOLÊNCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA,  
 06 SEXUAL, PATRIMONIAL E MORAL.

07

08 64% DOS AGRESSORES SÃO COMPANHEIROS OU EX-COMP-  
 09 ANHEIROS. A CADA 14 MINUTOS UMA MULHER É AGREDIDA FÍSICAMENTE  
 10 NO BRASIL. DE MÉDIA EM MEIA HORA ALGUÉM SOFRE VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA  
 11 OU MORAL. A CADA 3 HORAS ALGUÉM RELATA UM CASO DE CÂNCER  
 12 PRIVADO. POR DIA 8 CASOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL SÃO DESCOBERTOS NO  
 13 PAÍS (ESTUDO, ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO SEXUAL) TODA SEMANA 30 MULHERES  
 14 SÃO ASSASSINADAS E PARA 69% DAS VÍTIMAS ESTES AGRESSORES SÃO  
 15 SEMANTEIS E PODEM DURAR ATÉ 6 ANOS.

16

17 POR QUE ESSAS MULHERES NÃO DENUNCIAM ESSES AGRESSORES?  
 18 POR MEDO, POR MEDO DE SOBREVIVER, UMA AGRESSÃO AINDA PIOR DO QUE MESMO  
 19 HOMICÍDIO. E A FALTA DE PUNIÇÃO ADEQUADA PARA O AGRESSOR (A MAIORIA  
 20 NÃO É PRESO, E QUANDO É, FICA SOMENTE DE 3 MESES A 3 ANOS) NÃO  
 21 COLABORA NADA PARA A SEGURANÇA DA VÍTIMA APÓS A DENÚNCIA. OUTRO  
 22 PONTO É, 4 DE 10 VÍTIMAS DEPENDEM FINANCEIRAMENTE DO AGRESSOR  
 23 E 18% DAS VÍTIMAS SÃO MÃES.

24

25 A RAIZ DE TODO ESSE PROBLEMA É HISTÓRICA, A IGUALDADE  
 26 DE GÊNERO PERANTE A LEI É MUITO RECENTE NO BRASIL. A SAÍDA  
 27 É APROVEITAR DATAS COMO O DIA DA MULHER PARA DEBATER CLARO QUE  
 28 ESSE TIPO DE VIOLÊNCIA NÃO É ACEITÁVEL.

29

PRODUÇÃO TEXTUAL Intermediária

AGREDIR UMA MULHER É INACEITÁVEL, UM ATO DE VIOLENCIA

01 "ONTEM, ELE [SEU COMPANHÃO] ME DEU UM TACO NA CABEÇA E HOJE ELE  
 02 PUXOU A FURCA E VEIO PARA CIMA DE MIM. EU CORRI PARA O QUARTO, CONSEGUI ESCAPAR  
 03 ATÁ DA SÓ QUE NINGUÉM VEIO. EU SUJEI NA LATE E LÁ TEM COMO AS VÍTI-  
 04 MIZ VEREM, ELE NÃO SURTIU, FICOU EM CASA COM A MENEM NO COCHO.  
 05 EU FIQUEI LÁ EM CIMA E LIGUEI PARA A POLÍCIA." RELATOU UMA MULHER  
 06 VÍTIMA DE AGRESSÃO DOMÉSTICA. DE ACORDO COM O ART. 5º DA LEI MARIA  
 07 DA PENHA, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR COMO A MULHER É "QUALQUER AGÃO  
 08 OU DOUTRINA BASEADA NO GÊNERO QUE LHE CAUSE MORTE, LESÃO, SOFRIMENTO  
 09 FÍSICO, SEXUAL OU PSICOLÓGICO E DANO MORAL OU PATRIMONIAL."  
 10 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA OU QUALQUER VIOLÊNCIA CONTRA MULHER É  
 11 INACEITÁVEL, E INEFETUOSAS, MUITAS PESSOAS NÃO PENSAM ISSO. AINDA É BASTA  
 12 MUITOS PENSAMENTOS ERRADOS SOBRE O TEMA, COMO, "AS MULHERES ABANDONAM  
 13 PORQUE QUEREM OU PORQUE PROVOCAM" OU "SE A SITUÇÃO NÃO FORTE  
 14 TÃO RUIM, AS VÍTIMAS ABANDONARIAM SEUS AGRESSORES". QUEM É VÍTIMA  
 15 DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA PASSA MUITO TEMPO ENVIOLADA PARA ASSEGURAR SUA  
 16 PRÓPRIA PROTEÇÃO E A DE SEUS FILHOS. AS MULHERES FICAM AO LADO DOS  
 17 AGRESSORES POR MEDO, VERGONHA OU FALTA DE RECURSOS FINANCEIROS E  
 18 GRANDE PARTE DOS FEMINICÍDIOS OCORRE NA FASE EM QUE AS MULHERES  
 19 ESTÃO TENTANDO SE SEPARAR DOS AGRESSORES.

20 São 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, em que quase 30% dos  
 21 crimes ocorrem em domicílios. A JORNADA PARA ISSO PODE ATÉ PARCEER  
 22 FÁCIL, PORÉM, É MUITO COMPLICADA. SENDO NECESSÁRIO TER MELHORAS NA EDUCAÇÃO  
 23 CONTRA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA PARA QUE NÃO ACONTEÇA ESSE TIPO DE VIO-  
 24 LÊNCIA, E PUNIÇÕES MAIS SEVERAS PARA OS AGRESSORES.

25

26

PRODUÇÃO TEXTUAL Final

SERIA A BASE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA A FALTA DE EDUCAÇÃO SOBRE ESSE ASSUNTO?

01 QUANTAS MULHERES QUE VOCÊ CONHECE JÁ SOFRERAM ALGUM  
 02 TIPO DE VIOLÊNCIA? QUANTAS MULHERES SOFREM MALDIZ SEM NINGUÉM  
 03 SABER? AO OBSERVAR OS NÚMEROS, NOTA-SE QUE OS CASOS DE VIOLÊNCIA  
 04 DOMÉSTICA AUMENTARAM DESDE OS ÚLTIMOS ANOS, ESSE NÚMERO CRESCENTE (E  
 05 ALARMANTE) SE DEVE AO FATO DE MUITAS MULHERES DECIDIREM DENUNCIAR OS  
 06 SEUS AGRESSORES.

07 AO DENUNCIAREM SEUS AGRESSORES, AS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA ESTÃO  
 08 REALIZANDO UM PAPEL FUNDAMENTAL CONTRA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, ALÉM DO  
 09 NÃO SOMENTE A SI MESMAS MAS TAMBÉM AJUDANDO OUTRAS MULHERES A  
 10 INSPIRAR-LAS A QUERER MUDAR SUA ATUAL SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA E  
 11 ABUSO.

12 CREIO EU, A BASE DESSE PROBLEMA TÃO VIL SEJA A FALTA DE  
 13 EDUCAÇÃO DESDE CRIANÇA SOBRE TAL ASSUNTO. SE HOUVESSE UMA MELHOR  
 14 EDUCAÇÃO SOBRE, CREIO EU, OS CASOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NUNCA  
 15 AUMENTAR BASTANTE, POIS, OS HOMENS SABERIAM O QUANTO ESTÃO MACHUCANDO  
 16 NO ESTAS MULHERES - SEQUELAS NÃO SOMENTE FÍSICAS, MAS TAM-  
 17 BÉM PSICOLÓGICAS -. SE COLOCAR NO LUGAR OUTRO E QUERER A  
 18 IGUALDADE SÃO COISAS SIMPLES QUE AS PESSOAS DIFICULTAM TANTO  
 19 POR CAUSA DE EGO, ORGULHO E GANÂNCIA...

20 SÉCULO XXI, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NÃO DEVERIA MAIS  
 21 EXISTIR (JAMAIS DEVERIA SEQUER EXISTIR), MESMO DURANTE TODOS  
 22 ESSES ANOS, O HOMEM AINDA NÃO APRENDEU QUE MULHER  
 23 NÃO É UM OBJETO, UMA PROPRIEDADE OU ALGO ASSIM TÃO  
 24 DESNECESSÁRIO. O QUE NOS RESTA É BATALHAR PARA QUE NO FUTURO  
 25 UMA IGUALDADE SE ESTABELEÇA. MAS, POR QUANTO TEMPO AINDA  
 26 EXISTIRÁ ESSA DESIGUALDADE?

27

28

## Produção 6 - P6

Inicial		PRODUÇÃO TEXTUAL
Violência doméstica infantil		
01	02	03
04	05	06
07	08	09
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30
31	32	33
34	35	36
37	38	39
40	41	42
43	44	45
46	47	48
49	50	51
52	53	54
55	56	57
58	59	60
61	62	63
64	65	66
67	68	69
70	71	72
73	74	75
76	77	78
79	80	81
82	83	84
85	86	87
88	89	90
91	92	93
94	95	96
97	98	99
100	101	102

A violência doméstica existe desde os primórdios das sociedades, até o século XVII as crianças eram consideradas como objetos, que tinham sem molduras do mundo com o direito dos adultos, das eram educadas.

Por meio de punições, castigos e espancamentos, atualmente a criança não é mais considerada como objeto, mas sim sujeito com direitos e deveres, como qualquer outro cidadão. Mesmo assim, a violência contra da criança.

É no entanto um problema de saúde pública, pois o número de crianças violentadas tem crescido no país, sendo alguns casos não a ódio. As crianças brasileiras de todas as classes sociais são submetidas a violência pelo país.

Intermediária		PRODUÇÃO TEXTUAL
Agressão Doméstica		
01	02	03
04	05	06
07	08	09
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30
31	32	33
34	35	36
37	38	39
40	41	42
43	44	45
46	47	48
49	50	51
52	53	54
55	56	57
58	59	60
61	62	63
64	65	66
67	68	69
70	71	72
73	74	75
76	77	78
79	80	81
82	83	84
85	86	87
88	89	90
91	92	93
94	95	96
97	98	99
100	101	102

É normal quando uma mulher inocente é agredida por um homem ou por mãe gosta mais dele ou não ter sentido algo, fazendo uma agressão verbal e até física, com isso a mulher fica com medo de tudo em sua vida.

Ficam com medo de conversar com qualquer outra pessoa levando até depressão, também existe uma grande agressão contra crianças sendo até dos pais e mães sem saber e que está acontecendo levando elas até a morte.

Mais também existe até agressão também ou porque estão alcoolizado ou drogado, por isso denuncie e agressor denuncie ao 190 para investigar estes casos sem medo.

Final		PRODUÇÃO TEXTUAL
Crimes de feminicídio		
01	02	03
04	05	06
07	08	09
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30
31	32	33
34	35	36
37	38	39
40	41	42
43	44	45
46	47	48
49	50	51
52	53	54
55	56	57
58	59	60
61	62	63
64	65	66
67	68	69
70	71	72
73	74	75
76	77	78
79	80	81
82	83	84
85	86	87
88	89	90
91	92	93
94	95	96
97	98	99
100	101	102

O Brasil está entre o 5º país em mortes violentas de mulheres, crimes que se apresentam delas, sempre tentados por o marido, grande maioria destes crimes acontecem por causa do seu marido ou alguém que seja íntimo dela.

Principalmente em suas próprias casas onde seu marido chega bêbado ou com uso de drogas fazendo agressões físicas e ameaçando dela de morte, fazendo com que elas sintam medo e não fale nada para ninguém.

Ficam ataladas psicologicamente achando que não tem mais, não é possível sem um pouco de respeito a sociedade ou todo, não tem mais medo deste tipo de crime denuncie o mais rápido possível podem salvar mais o quanto antes, então ligue para 190 e denuncie para com este crime horrível que é o feminicídio.

## Produção 7 - P7

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

Amor Agressivo

01 Agressão Doméstica ocorre quando um  
02 Homem bate em uma mulher dentro de casa,  
03 muitas mulheres são mortas, esses casos são chamados  
04 FEMICÍDIO  
05 Também tem agressão contra crianças e  
06 adolescentes, que ocorre quando os pais agredem  
07 a criança ou o adolescente, por algo que não  
08 gostaram ou porque gostam de bater.  
09 O FEMICÍDIO DEVE ACABAR pois muitas  
10 mulheres estão morrendo no Brasil, muitos  
11 homens são muito ciumentos e por qualquer  
12 coisa agredem a mulher, os agressores tem  
13 que sofrer mais de 30 anos de prisão.

**Intermediária** PRODUÇÃO TEXTUAL

A agressão contra mulher

01 A agressão contra a mulher está  
02 se tornando cada vez mais frequente, isso é  
03 muito ruim pois mulheres estão morrendo,  
04 as mulheres ficam assustadas e não denunciam  
05 o agressor  
06 A mulher não pode ficar assustada  
07 isso acaba piorando as coisas, tem mulheres  
08 que continuam como agressor com  
09 medo das ameaças.  
10 Uma ~~mulher~~ pessoa da minha  
11 família, mulher, já foi agredida, a primeira  
12 coisa que ela fez foi se separar, fez  
13 a coisa certa.  
14 Também tem a violência psicológica,  
15 muitas mulheres ficam traumatizadas, com  
16 as humilhações os insultos e ameaças  
17  
18

**Final** PRODUÇÃO TEXTUAL

AGRESSÃO NO AMOR

1 Agressão doméstica acontece quando um  
2 homem agreda uma mulher, quando isso acontece  
3 as mulheres ficam com medo de denunciar pois o  
4 seu companheiro faz ameaça, ou as mulheres acenam  
5 e inventam desculpas, falando que ele estava com  
6 raiva. Quando elas falam isso acaba piorando as  
7 coisas pois de uma simples agressão verbal  
8 chega até a morte.  
9 É isso que está acontecendo no Brasil as  
10 mulheres não se separam e acabam morrendo por  
11 seus companheiros.  
12

Produção 8 - P8

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

O número de agressões a mulher aumentou

01 A violência contra a mulher ta cada  
02 vez maior, isso Bucupa toda População  
03 Porque eles não tm todo direito em  
04 bater no mulher, Poron que diminuios tentou  
05 impedir essa agressão contra a mulher  
06 As mulheres tem que procura ligar  
07 Para 180 ou Procurar essa do mulher  
08 Brasileira Para fazer um Boleim de de-  
09 munção.

10 Para voas homens que são agressores  
11 tentou Procura um Psicologo, Para tentar  
12 ajudar voas com essa mania de bater  
13 em mulheres

14 Voas tem que parar, Porque essa coisa  
15 de agressão pode ficar mais serio, Pode  
16 Luta o rodar, até homicidio, Por Bateias  
17 e desumão, todos os agressores são julga-  
18 dos ~~em~~ O que ele fez.

**Intermediária** PRODUÇÃO TEXTUAL

Mulher recebe graves agressão pelo homem

01 Por que fazer agressão contra a mulher?  
02 Muitos homens fazem agressão a mulher  
03 por causa de ciúmes, todos agressores pensam  
04 que agredir a companheira vai ajudar com  
05 seus problemas.

06 Para voas agressores que tem esse  
07 problema, procura psicologo para ajudar  
08 voas que pratica agressão contra a  
09 mulher, todos mulheres tem o direito  
10 de procurar alguma ajuda.

11 Voas mulheres pode procura delegacia  
12 e essa da mulher Brasileira, tem que  
13 encontrar uma solução para acabar com  
14 essa violência e mulheres são difíceis,  
15 mas pode acabar com algumas mulheres  
16 que não procura ajuda

17 Todos mulheres que fo sofrem ou sofru  
18 ainda mal trata o homem, não temer  
19 medo denuncia, algumas mulheres tem  
20 medo de denuncia e agredem por amba-  
21 dos ou tem medo de voltar no passado  
22 que fo sofru suas agressões, Procura conversar  
23 com pessoas que pode ajuda voas a libertar  
24 de de sair dos apertados, todos mulheres não  
25 merecem receber mal trata mulher tem vida

**Final** PRODUÇÃO TEXTUAL

Por que agredir a mulher?

01 Todos os proleleiros são os homens que são  
02 por praticar agressão, todos os dias mulheres  
03 recebem agressão pelo homem. Por que praticar  
04 agressão contra a mulher? voas nunca aprende?  
05 por que trata em mulheres? Muitos fazem isso  
06 porque pensam que vai avilita sua natureza.  
07 Muitos homens afetam mulheres com palavras  
08 que são a mesma coisa que agredir elas  
09 com unhas no corpo.

10 Na minha opinião homens perdem o senti-  
11 dade e parti para agressão, todos os agressores  
12 pensam que são mais forte, por isso eles  
13 pensam que tem o direito de agredir a sempre  
14 mulher.

15 Voas agressores nunca procura ajudar, voas  
16 pode ir no psicologo para tentar ajudar voas com  
17 essa mania de partir para agressão.

18 Mulheres são guerreiras e seres humanos,  
19 por isso mulheres que fo receberam agressões  
20 pode procura ajudar ou voas também pode  
21 denuncia, não tenham medo, essa que não  
22 não denuncia sua consequência vai ser pior,  
23 quanto mais calado ficar, mas o homem vai agredir  
24 voas.

25 Voas agressores pensam que os mulheres são  
26 modo de trair? Para voas ser lutadoras e mais  
27 fortes? Para que isso? por que não deixa mulher  
28 em paz? voas pensam que os mulheres são mais  
29 frágil, voas são bastante enganado, mulheres são  
30 guerreiras todos os mulheres são lutadoras, merecedora  
e isso que simus de aprendizagem.

## Produção 9 - P9

**Inicial** PRODUÇÃO TEXTUAL

A violência doméstica é um tema pouco abar-  
 dado, porém de extrema importância para nossa  
 sociedade.

É revoltante saber que milhares de mulhe-  
 res são agredidas e mortas diariamente e  
 ainda mais revoltante saber que no Brasil  
 diversas agressoras passam até dois anos,  
 para serem julgadas, e condenadas, eu  
 sei, mesmo após a denúncia, ainda há mu-  
 lheres agressoras em liberdade.

Durante uma matéria feita pelo G1 em  
 uma entrevista com um homem que agre-  
 diu sua companheira, foi perguntado ao  
 mesmo, qual motivo ele teve para agredi-  
 la a resposta foi: "Estava de cabeça quente".

O que podemos fazer diante disso?  
 Denúncias! Apesar da justiça brasileira  
 ser lenta e falha, ela é nossa única  
 opção.

PRODUÇÃO TEXTUAL **Intermediária**

A dor do silêncio

A violência doméstica é um tema pouco  
 abordado, porém de extrema importância  
 para nossa sociedade.

É revoltante saber que mulheres do  
 mundo inteiro são agredidas e mortas  
 diariamente e ainda mais revoltante  
 saber que no Brasil, as agressoras passam  
 até dois anos para serem julgadas e  
 condenadas, dois anos em LIBERDADE.

Os motivos? sempre irrelevantes, elas  
 dizem "Estava de cabeça quente" outras  
 tentam justificar seus atos com descul-  
 pas esfarrapadas. A violência é tão  
 grande a ponto de verem as mulheres  
 como escravas ou alijas, algo que  
 vive só para satisfazer suas vanta-  
 des absurdas.

O que podemos fazer diante disso?  
 Denunciar, apesar da justiça brasilei-  
 ra ser lenta e falha, ela ainda é  
 o único recurso que temos, acredite,  
 o silêncio não é a melhor solução.

PRODUÇÃO TEXTUAL **Final**

A justiça Brasileira construiu indiretame-  
 nte, na violência contra as mulheres.

A violência doméstica é um tema pouco abar-  
 dado, porém de extrema importância para nossa  
 sociedade.

É revoltante saber que milhares de mulheres  
 são agredidas e mortas diariamente e  
 ainda mais revoltante saber que no Brasil,  
 diversas agressoras passam até dois anos  
 para serem julgadas, e condenadas, eu  
 sei, mesmo após a denúncia, ainda há mu-  
 lheres agressoras em liberdade.

Durante uma matéria feita pelo G1 em,  
 uma entrevista com um homem que agre-  
 diu sua companheira, foi perguntado ao  
 mesmo, qual motivo ele teve para agredi-  
 la a resposta foi: "Estava de cabeça quente".

A várias casas como esse, todos os dias  
 e não presenciamos nenhuma mudança.

O que podemos fazer diante disso?  
 Denúncias! Apesar da justiça brasileira  
 ser lenta e falha, ela ainda é o único  
 recurso que temos, acredite que não,  
 mulher, pode sair dessa situação.

## Produção 10 - P10

**Inicial**

PRODUÇÃO TEXTUAL

Abreão conta história

01 A violência doméstica não é algo que  
02 acontece só com as mulheres, ela também acontece  
03 com crianças, idosos e adolescentes, como por exemplo  
04 na rua onde morei ocorreu um caso de uma  
05 idosa ser maltratada pela sua filha, praticamente  
06 todos os dias quando a filha chegava em casa,  
07 depois de poucos minutos começava as discussões  
08 entre elas que acabavam resultando em agressões  
09 físicas contra a idosa, tudo foi levado a população  
10 livre para a polícia e logo que a mulher ficou  
11 presa por agressões verbais e físicas contra a idosa  
12 que era a sua própria mãe que vive de sua  
13 interdição pelas discussões levadas para sua  
14 própria filha de 34 anos de idade que disse  
15 que se ~~nunca~~ arrependeu pelo o que fez.  
16

**Intermediária**

PRODUÇÃO TEXTUAL

VIOLÊNCIA NÃO É SÓ FÍSICA!

01 A UM TEMPO ATRÁS HAVIA UM CASAL QUE  
02 HAVIA SE MUDADO PARA A CASA AO LADO, A ALGUNS DIAS  
03 DEPOIS SÓ SE OUVIAM FRITOS DE DISCUSSÕES DO  
04 CASAL. NA MAIORIA DAS DISCUSSÕES A MULHER SEMPRE  
05 ACABAVA CHORANDO POR CONTA DOS XINGAMENTOS DO  
06 MARIDO E DA FORMA QUE ELE A HUMILHAVA.  
07 CONSTA DE TANTA HUMILHAÇÃO A MULHER DECIDIU  
08 SE SEPARAR DE SEU MARIDO, PARA ACABAR COM AS  
09 DISCUSSÕES QUE HAVIAM QUASE TODOS OS DIAS  
10 ENTRE ELAS. O HOMEM QUE NÃO QUERIA ACABAR COM  
11 O RELACIONAMENTO ENTRE OS DOIS, DISSE QUE  
12 NUNCA MAS IRIA TRATAR ELA DE FORMA INDEBIDA,  
13 MAS A MULHER NÃO ARREPENDIU EM SUAS  
14 PALAVRAS E DISSE QUE JAMÁS IRÁ VOLTAR PARA  
15 ELE, PORQUE O QUE ELE FEZ PODE ATÉ NÃO TER  
16 SIDO UMA VIOLÊNCIA FÍSICA MAS UMA VIOLÊNCIA  
17 VERBAL.  
18  
19

**Final**

PRODUÇÃO TEXTUAL

VIOLÊNCIA NÃO É SÓ ~~verbal~~ FÍSICA!

01 A UM TEMPO ATRÁS HAVIA UM CASAL QUE TINHA SE MUDADO  
02 PARA A CASA AO LADO, A ALGUNS DIAS DEPOIS SÓ SE OUVIAM  
03 DISCUSSÕES ATRÁS DE DISCUSSÕES ENTRE O CASAL. SEMPRE  
04 EM TODAS AS DISCUSSÕES A MULHER SEMPRE ACABAVA  
05 CHORANDO POR CONTA DOS XINGAMENTOS DE SEU MARIDO E DA  
06 FORMA QUE ELE A HUMILHAVA.  
07 NESTE CASO O MARIDO NÃO PODE NÃO TER A AÇÃO DO  
08 DE FORMA FÍSICA, MAS ACABOU A AÇÃO DO DE FORMA  
09 VERBAL, ATRAVÉS DE XINGAMENTOS E HUMILHAÇÃO, E SÓ  
10 PORQUE ELE NÃO BATEU NELA, NÃO QUIS FAZER QUE  
11 ELE NÃO TENHA A AÇÃO DO DE VERBAL.  
12 PARA QUE A MULHER DESISTISSE DE SEU ARREPENDIMENTO  
13 VERBALMENTE, ELA ACABOU DEIXANDO O SEU MARIDO.  
14 TODA VEZ QUE VOCÊ VER OU ESTIVER NESTE TIPO DE  
15 SITUAÇÃO, SEMPRE PROCURE DENUNCIAR O Agressor,  
16 PORQUE DE UMA VIOLÊNCIA VERBAL PODE, MUITO RÁPIDO  
17 PASSAR PARA A VIOLÊNCIA FÍSICA.  
18  
19

## ANEXO B – TIRINHAS UTILIZADAS NA DINÂMICA



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/141019032068440178/>. Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://notaterapia.com.br/2015/11/18/30-anos-de-calvin-e-haroldo-a-tirinha-mais-incrive-de-bill-watterson/>. Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://artemanhasdalngua.blogspot.com/2011/06/calvin-e-autobiografia.html>. Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://www.pinterest.fr/pin/352617845797305260/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://oladoescurodosol.wordpress.com/tag/calvin/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/610871136925962540/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2014/12/1561255-comece-a-segunda-feira-com-garfield.shtml>. Acesso em 13 mar. 20.





Disponível em <https://coisasdaelis.wordpress.com/2009/04/28/aranha/>. Acesso em 13 mar. 20.



Disponível em <https://coisasdaelis.wordpress.com/2009/04/28/aranha/>. Acesso em 13 mar. 20.



Disponível em <https://coisasdaelis.wordpress.com/2009/04/28/aranha/>. Acesso em 13 mar. 20.



Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/711146597387560858/>. Acesso em 13 mar. 20.



Disponível em: <http://universodda.blogspot.com/2013/08/tirinhas-do-armando.html> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114087015594/tirinha-original> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163269252084/tirinha-original> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://www.casosacasoselivros.com/2013/04/calvin-mafalda-armandinho.html> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/145994685919/tirinha-original> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163079686389/tirinha-original> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://forum.br.leagueoflegends.com/t5/Off-topic/Olha-este-%C3%A9-o-mundo/td-p/627560> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/tirinhas-humor-nas-aulas/tirinha-mafalda-2/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://medium.com/@maurocard/20-tirinhas-da-mafalda-a-favor-do-voto-nulo-ceed4500e9>  
Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://guilhermeulema.blogspot.com/2012/11/analises-de-imagens.html> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://arquivo.comprov.ufcg.edu.br/files/Concursos/processo-seletivo-cajazeiras-2019-medio/provas/PROVA%20%203%20ANO.pdf> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/606086062329384602/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://atividadesemacanosiniciais.blogspot.com/2014/08/tirinhas-do-menino-maluquinho.html>  
Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <https://docplayer.com.br/48678967-Caderno-do-professor.html> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://acaoetica.blogspot.com/2011/09/> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://atividadesemacanosiniciais.blogspot.com/2014/08/tirinhas-do-menino-maluquinho.html>  
Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://cronisias.blogspot.com/2013/09/cinco-tirinhas-do-menino-maluquinho.html> Acesso em 13 mar. 20.



Disponível em: <http://meninomalquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=07102015> Acesso em 13 mar. 20



Disponível em: <http://omeninomalquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/imprimir.asp?IdPagina=1832> Acesso em 13 mar. 20

## ANEXO C – TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA DISCUSSÃO.

### TEXTOS DA ATIVIDADE



#### ✓ CRÔNICA ARGUMENTATIVA

É proibido fumar

Gustavo Álvaro

Agora é lei: não pode fumar em local fechado, não pode fumar em local aberto... não pode fumar.

É proibido fumar, e acho até um pouco bom. Particularmente, não sou fumante, mas acho que é complicado jogar a culpa da fumaça toda no tabagista. Ora, de que adianta a pessoa ter o direito de comprar seu cigarro em qualquer lugar, se ela não pode fumar em qualquer lugar?

A fumaça incomoda, faz mal; mas também incomoda o cheiro de álcool e os acidentes provocados por bêbados –que saem dos mesmos bares, onde não se pode mais fumar– e causam pior estrago. Então por que não se proíbe o consumo de álcool, em bares e restaurantes? A mim, me incomoda mais um bêbado do que um fumante. Aliás, os dois incomodam tanto quanto o barulho dos carros na cidade do Rio. Por que não se proíbe o tráfego de carros barulhentos nos centros das cidades? E a fumaça dos carros? Por que não se proíbe? Por que não se põe uma centena de propagandas negativas, tarjas pretas dizendo que a fumaça dos carros contém mais de 4,700 substâncias tóxicas, e que não há níveis seguros para o consumo? Parece impossível. Afinal, se tantas coisas incomodam, fazem mal e tralalá, por que não se proibir tudo?

Agora imaginem nossa sociedade modelo: é proibido fumar, beber, transgênicos, conservas, frituras, comunismo, drogas (elas já são proibidas, mas ninguém se importa), música alta, carros barulhentos, carros fedorentos, carros calorentos... É proibido estacionar, caso ainda haja algum carro na rua que não tenha sido multado, apreendido, roubado ou desmanchado. Não se pode espirrar ou tossir, evitando a contaminação de gripes e resfriados (o infrator deverá pagar uma multa de uns trocentos reais), extinguindo assim os surtos da doença. Aliás, só pra constar: sexo é proibido. Só para procriação, caso haja congestionamento nos sistemas de fertilização artificial. Isso tudo é bom pra você?

É importante deixar bem claro que não sou a favor do fumo, e sim da liberdade. E não adianta aumentar o preço do tabaco, encher de impostos, propagandas negras e campanhas

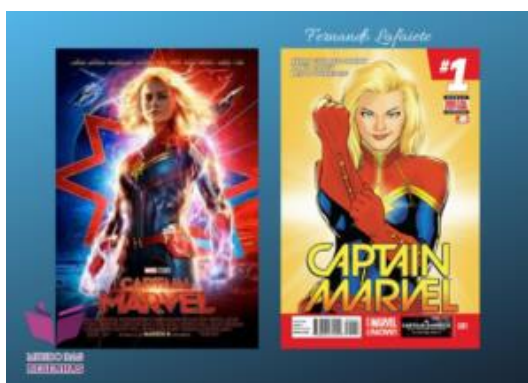
anti-fumo. O tabagista sabe dos malefícios do cigarro, e isso é problema dele. Agora, o doente, esse sim, é problema do governo. É para isso que pagamos impostos, mas nem hospitais podemos ter. Pagamos tanto imposto e não vemos nada aplicado em coisas básicas, como saúde (só pra não citar educação), e só vemos proibições, altos preços e aquele cerceamento sinistro que nos acomete desde a época da ditadura. E vai seguindo. Quem sabe, daqui há alguns anos, falar não seja proibido?

Aviso: fumar causa multa e apreensão do cigarro.

Disponível em: <http://letrasmundosaber.blogspot.com/2009/11/cronicas-argumentativas.html>. Acesso em 10 abr.2019.

## ✓ RESENHA CRÍTICA

### CAPITÃ MARVEL: MUITO MAIS DO QUE APENAS FRACO.



Muita gente está afirmando que **Capitã Marvel**, o mais novo filme do universo **Marvel** nos cinemas, é ruim. E eu irei reiterar esta opinião. Ou melhor, o filme não é ruim, ele péssimo! Sendo o primeiro filme da **Marvel Studios** protagonizado por uma personagem feminina, a única coisa que se salva é a representativa e a importância que o feminismo vem tomando dentro da indústria cinematográfica. Mas fora esta questão, o filme é uma bomba.

A desculpa usada por alguns de que ele é um filme de transição de “**Vingadores: Guerra Infinita**” para “**Vingadores: Ultimato**” e que por isso ele é mais descompromissado e menos épico, não cola pra mim. Esta é a típica desculpa preguiçosa de quem não quer admitir que o filme é sim ruim, muito mais do que apenas um filme fraco.

Inspirado na HQ de **Kelly Sue Deconnick**, o filme não consegue nem ser uma boa adaptação. O roteiro além de ser ruim, sofre ainda mais quando os problemas são ressaltados pela péssima direção. Quem será que pensou que escolher **Anna Boden** e **Ryan Fleck** para dirigir um filme tão importante como **Capitã Marvel** era uma boa ideia? Não há uma cena de



ação que presta. A câmera não nos entrega um panorama amplo de tais cenas, as mesmas são mal coreografadas e algumas são escuras. Tudo ruim.

E o que dizer da trilha sonora? Horrível! Músicas deslocadas que surgem e somem do nada em momentos que chegam a dar vergonha... pura vergonha alheia! Esse filme é um desrespeito com a personagem feminina mais importante do **universo Marvel** e uma das mais antigas. Personagem esta que tem na **Marvel** a importância que **Mulher-Maravilha** tem para a **DC comics**. Roteiro ruim, trilha sonora ruim... daí você deve pensar, o que se salva então? As atuações? Negativo.

O que aconteceu com **Brie Larson**? A atriz ganhadora do Oscar pela atuação no filme Quarto (adaptação de um livro excelente, fica a dica!) está robótica, forçada e nem um pouco carismática. Parece que não está feliz de estar atuando. Não sei se o roteiro que é horroroso demais e acabou não dando espaço para a atriz mostrar todo o seu talento ou se ela mesma que não soube lidar com o papel. **Samuel L. Jackson** de personagem austero se transforma no bobo da corte. Piadinhas idiotas o tempo todo e atuação por incrível que pareça, fraca. Os vilões são péssimos e durante o filme eu já estava tão de saco cheio, que além de alguns momentos me darem sono, me vi incomodado até com os efeitos especiais.

O filme não tem emoção, é cansativo, chato e se não fosse pela força feminina, nem relevante seria. Os desfechos e explicações para questões importantes são mais decisões preguiçosas, mal inseridas e que chegam a passar do ridículo. Parecia que eu estava assistindo um filme de classe B e não um *blockbuster* que faz parte de um universo sólido composto por filmes como Pantera Negra.

Nem momentos aguardados que costumam levar os fãs ao delírio (como o momento em que ela veste o universo nas cores originais dos quadrinhos) são funcionais. Momento sem graça que poderia ter sido apresentado como um ponto alto da trama, como ocorre em **Aquaman** por exemplo.

Pra mim **Capitã Marvel** não serve nem como filme de origem, nem como filme de apresentação e nem como filme transitório. É um filme feito as pressas que pelo que percebi pelas reações no cinema, não está agradando nem as pessoas aparentemente leigas. Se você assistiu e gostou, que bom! Eu também gostaria muito de ter gostado, mas sai do cinema irritadíssimo com tudo que vi. Esperava sair feliz, emocionado, como saí ao ver **Mulher-Maravilha**. Nunca imaginei que este filme me traria sentimentos opostos.

✓ **ABAIXO ASSINADO ONLINE**

Queremos Vingadores Ultimato em Português, Cinemark Santa Cruz de La Sierra-BO  
Cinemark,  
Prezado Cinemark,

Nos Brasileiros que estamos residindo na cidade de Santa Cruz de laSierra - Bolívia.  
Solicitamos uma sessão em Português do filme Vingadores Ultimato em sua pre-estreia,  
estreia e durabilidade de cartaz no cinema Cinemark Ventura Mall.

Excelentíssimo Sr(a) Cinemark,

Os cidadãos abaixo assinados, residentes e domiciliados na cidade de Santa Cruz de laSierra -  
Bolívia, se valem do presente para solicitar a Vossa Excelência uma sessão em Português do  
filme Vingadores Ultimato em sua pre-estreia, estreia e durabilidade de cartaz no cinema  
Cinemark Ventura Mall., tendo em vista que se possível queremos sessões futuras em  
português devido o grande público brasileiro que reside no local citado.

Santa Cruz de laSierra, 26 de Março de 2019.

Assinado, Manoel Victor

Disponível em: <http://www.euconcordo.com/peticao/2204/vingadoresultimatoemporguesbo/Acesso27> mar. 2019.

Solicitação de abrigo para ponto de ônibus no Alphaville RP

[diretoria@alphavilleribeiraopreto.com.br](mailto:diretoria@alphavilleribeiraopreto.com.br)

Nós, associados do Condomínio Alphaville abaixo-assinados, localizado no Distrito de  
Bonfim Paulista, cidade de Ribeirão Preto, recorremos à nossa associação para reivindicar  
junto à Transerp a construção de abrigos nos referidos pontos de ônibus já existentes e  
localizados na Avenida Rebouças s/n.

Comunicamos que as paradas de ônibus que já existem em nosso condomínio se encontram  
no momento sem a estrutura de abrigos que possam proteger os usuários do transporte Leva e  
Traz das intempéries do tempo.

A levar-se em conta também que o número de usuários aumenta a cada dia devido ao  
crescimento dos moradores nos condomínios, assim consideramos de extrema importância a  
solicitação feita acima.

Em anexo encaminhamos o abaixo assinado realizado pelos moradores.

Solicitamos uma resposta formal da Transerp a respeito da solicitação no prazo de 30 dias.

Assinado, ana.p.claudia@gmail.com

Disponível em : <http://www.euconcordo.com/peticao/2201/alphavillerp/>. Acesso em 27 mar. 2019.

## ✓ EDITORIAL

### O belo exemplo dos jovens eleitores

01:30 | 03/09/2018

No mundo de descrenças e desânimos em que se transformou o ambiente político brasileiro, dê-se como fato altamente relevante a posição de destaque que o Ceará registra no balanço por estados do número de jovens que buscou se cadastrar para uma participação voluntária no processo eleitoral de 2018. Ficamos atrás apenas de São Paulo e Minas Gerais, situação que nos coloca, em termos relativos, numa condição privilegiada, já que, dos três, apresentamos em números absolutos a menor população.

Um ponto a destacar, como diferencial, é o trabalho continuado de sensibilização que se faz há alguns anos dentro do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), através de um projeto denominado de "Eleitor do Futuro". Uma articulação de excelentes resultados com a Unicef, na qual se busca chamar os jovens à discussão sobre política, eleição e voto, merecedora de todos os elogios não apenas pelos resultados que apresenta em relação ao presente, mas, e especialmente, pela perspectiva que estabelece de estarmos criando para o amanhã uma geração muito mais consciente do que seja o exercício prático de cidadania.

O dado relativo ao elevado número de jovens cearenses que se voluntariou para votar em 2018 é, sim, para ser comemorado. Ainda mais quando vamos atrás das motivações, como fez a repórter Sara Oliveira em matéria publicada ontem pelo O POVO, e encontramos cearenses de 16 e 17 anos absolutamente conscientes do papel que lhes cabe dentro do processo e manifestando crença no poder que tem o voto de ajudar a transformar suas vidas a partir do que querem e sonham. A postura que apresentam esses jovens é animadora e exemplar, numa hora difícil, que exige de todos nós, exatamente, ânimo e exemplo.

A classe política é muito responsável pelo quadro de desalento que domina o processo eleitoral em curso no País. Apesar disso, a sociedade não fará sua parte na reversão do cenário crítico se optar pelo caminho da omissão e do distanciamento, ampliando o quadro de abstenção, cuja consequência natural é uma piora futura, considerando que os maus candidatos, que em geral dispõem de mecanismos próprios para garantia de manutenção do apoio do seu eleitor, é que acabam se beneficiando e tirando proveito de situações do gênero.

Valorizemos, então, os exemplos de jovens como Caroline, Ingrid, Wesley e Karl, apresentados na matéria do O POVO. Todos com uma vida pela frente, sonhos em construção,

objetivos a conquistar, e que, evitando uma atitude passiva ou contemplativa, foram à justiça eleitoral, inscreveram-se e participaram do processo. Uma atitude cidadã e que determina ao conjunto de eleitores uma reflexão profunda sobre a atitude correta a ser adotada diante de um quadro de tanto desalento com a política como o que temos hoje no Brasil.

Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniaio/2018/09/editorial-o-belo-exemplo-dos-jovens-eleitores.html>.

### ✓ CARTA ARGUMENTATIVA

Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2011

À população brasileira,

Há muitos anos as mulheres lutam pelos seus direitos, e vêm conseguindo inegáveis avanços. Para que, hoje, possamos votar, trabalhar e usar calças jeans, muito sutiã teve que ser queimado em praça pública. Hoje, no auge de nossas independências, somos diretoras de grandes empresas multinacionais, engenheiras renomadas, grandes cirurgiãs, artistas, e ainda somos mães e esposas. Somos o que há de contemporâneo, de avançado, super-heroínas do dia a dia que se desdobram em mil para atender às nossas próprias exigências, e as da sociedade. Ninguém quer, afinal, menosprezar tanta luta, tanto sacrifício, tanto tempo querendo provar que podemos ser o que bem entendermos. Sou mulher e, assim como os meus deveres, tenho os meus direitos.

No entanto, existe um véu que cobre, ainda, todo esse avanço. Na grande maioria das vezes, isso é somente aos nossos olhos. Valorizamos cada conquista, cada meio centímetro percorrido a caminho da independência porque ela é nossa. Mas para os homens, para muitos deles, ainda somos, somente, mulheres. Seres difíceis de se entender. Ainda apanhamos, é verdade. Literalmente ou não. Muitas de nós morrem todos os dias, fruto da violência doméstica, da mão pesada daquele parceiro que escolhemos para amar. Morremos, também, de pouquinho em pouquinho com agressões verbais, descasos, desinteresses. Não é fácil ser mulher. Mais difícil ainda é lutar pelos nossos direitos, uma vez que, embora possamos gritar, nossa voz continua sendo abafada pelo machismo, patriarcalismo, e pelo preconceito.

Quem por nós? Nós mesmas. Quem contra nós? Todo resto. Feminismo já é ultrapassado, vitimização mais ainda. Sutiãs não precisam mais ser queimados. A sexualidade não precisa mais ser conquistada. Os direitos a trabalhar e a votar, também não. Isso tudo já

foi alcançado. Acima de tudo, conquistamos o livre-arbítrio. Escolhemos nossas escolhas. Pelo que lutar agora?

Lutemos pela dignidade reconquistada. Pela coragem de nos queixarmos dos maus tratos. Pelo fim do massacre do que nos resta de mais precioso: nosso feminino, nosso lado que quer gritar, que quer justiça para aquelas de nós que perdem a vida em represas, em sítios, em qualquer esquina desse país. Quanto tempo mais ficaremos esperando? Não proponho feminismo. Não proponho nenhum tipo de superioridade. Proponho denúncia, atenção e ajuda mútua. Igualdade. Gênero é muito mais do que sexo. É atitude.

Atenciosamente,  
Uma brasileira.

Disponível: <https://descomplica.com.br/blog/sem-categoria/redacao-pronta-carta-argumentativa/>. Acesso em 10 abr.2019.

## ✓ ARTIGO DE OPINIÃO

### **A intolerância perante a opinião contrária na utilização das Redes Sociais.**

Os reflexos do aumento da utilização das redes sociais e a não aceitação de opinião divergente na sociedade.

"A primeira [lei da natureza](#) é a tolerância - já que temos todos uma porção de erros e fraquezas", assim dizia François-Marie Arouet, filósofo iluminista Francês, também conhecido como Voltaire.

Com o avanço das tecnologias e a facilitação da comunicação através do avassalador crescimento das redes sociais, tem-se dissipado pela sociedade o aumento na vontade de expor suas opiniões e participar ativamente de discussões, seja em comentários do Facebook e Twitter, ou nos tão comuns grupos de WhatsApp.

Entretanto, o que se vê atualmente é um perigoso crescimento na falta de aceitação de opiniões, pensamentos e reflexões divergentes das suas, que resultam, por diversas vezes, em ásperas discussões, verdadeiras guerras virtuais infundáveis de quem possui os melhores argumentos, jamais aceitando que ambos podem estar corretos, cada um com sua vertente e experiências pessoais.

O avolumamento da frequência de tais debates, acrescido pelo delicado momento político que assola a República com a desconfiança da população perante seus representantes e gestores, tem formado verdadeiros PhD's em gestão e opinião pública, que diuturnamente possuem rápidas e eficazes soluções aos mais diversos problemas que assolam a sociedade,

discordando, inclusive, de qualquer posicionamento contrário, passando até mesmo a ver com maus olhos pessoas que pensam diferente, em verdadeiro pré-julgamento.

O resultado deste pensamento é a criação de uma verdadeira bolha, onde associam-se pessoas que pensam da mesma forma para, não apenas disseminar seu pensamento, mas também combater avidamente e tentar desconstruir a todos que pensam de maneira diversa, pois, segundo essa linha de raciocínio, quem pensa diferente, logo, está errado.

Posto isso, fica uma séria reflexão de qual rumo à sociedade está tomando, seja com relação às políticas públicas, seja na emissão de opiniões sobre diversos temas, que se findam em verdadeiros discursos de ódio, demonizando opiniões que divergem.

Pensar diferente de seu colega de rede social, de grupo, não o faz errado, menos correto, ou mesmo enseja motivos para ataques de caráter pessoal e pré-conceitos. É necessária a realização do esforço diário da tolerância, da paciência, da aceitação de opinião diferente, da liberdade de expressão e do debate saudável, em prol de uma sociedade melhor, sem ataques pessoais, críticas infundadas ou uma polarização desnecessária.

Em tempos de ampla violência que vivemos, com a incerteza de retornar para casa com saúde, preocupemo-nos com as coisas boas, com a discussão sadia, com o debate fundamentado, e deixemos de lado a intolerância e a resistência ao aceite de opiniões diferentes, em busca da harmonia do convívio social.

Luiz Felipe Canavarros Caldart, Advogado em Cuiabá/MT.

Disponível em: <https://luizcaldart1.jusbrasil.com.br/artigos/546887891/a-intolerancia-perante-a-opinio-contraria-na-utilizacao-das-redes-sociais>. Acesso em 27 mar. 2019.

**ANEXO D - PERGUNTAS QUE FOMENTARAM AS DISCUSSÕES DOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS.**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. ONDE ESTE TEXTO PODE APARECER? COMO VOCÊ CHEGOU A ESSA CONCLUSÃO?	
2. QUE TIPO DE AUTOR O ESCREVEU?	
3. QUAL É O ASSUNTO PRINCIPAL DO TEXTO? É ATUAL OU ULTRAPASSADO EM RELAÇÃO À DATA DE PUBLICAÇÃO?	
4. PARA QUE SERVE ESTE TEXTO?	
5. PARA QUAL TIPO DE LEITOR O TEXTO SE DIRIGE?	
6. QUAL O GÊNERO TEXTUAL? QUAIS PISTAS O LEVOU A RECONHECER?	

## ANEXO E – TEXTO UTILIZADO PARA TRABALHAR A ARGUMENTAÇÃO ORAL E ASPECTOS LINGUÍSTICOS

### O MARCENEIRO E AS FERRAMENTAS

Contam que em uma marcenaria houve uma estranha assembleia.

Foi uma reunião, onde as ferramentas juntaram-se para acertar suas diferenças.

Um martelo estava exercendo a presidência, mas os participantes lhe notificaram que teria que renunciar.

A causa?

Fazia demasiado barulho e além do mais passava todo tempo golpeando.

O martelo aceitou sua culpa, mas pediu que também fosse expulso o parafuso, dizendo que ele dava muitas voltas para conseguir algo.

Diante do ataque o parafuso concordou, mas por sua vez pediu a expulsão da lixa. Dizia que ela era muito áspera no tratamento com os demais, entrando sempre em atritos.

A lixa acatou, com a condição de que se expulsasse o metro, que sempre media os outros segundo a sua medida, como se fora o único perfeito.

Nesse momento entrou o marceneiro, juntou todos e iniciou o seu trabalho. Utilizou o martelo, a lixa, o metro e o parafuso.

Finalmente, a rústica madeira se converteu num fino móvel.

Quando a marcenaria ficou novamente sem ninguém, a assembleia reativou a discussão.

Foi então que o serrote tomou a palavra e disse:

- Senhores, ficou demonstrado que temos defeitos, mas o marceneiro trabalha com nossas qualidades, ressaltando nossos pontos valiosos.

Assim, não pensemos em nossos pontos fracos e concentremo-nos em nossos pontos fortes.

Então a assembleia entendeu que o martelo era forte, o parafuso unia e dava força, a lixa era especial para limpar e afinar asperezas e o metro era preciso e exato.

Sentiram-se então como uma equipe capaz de produzir móveis de qualidade e uma grande alegria tomou conta de todos pela oportunidade de trabalhar juntos.

O mesmo ocorre com os seres humanos. Basta observar e comprovar.

Quando uma pessoa busca defeitos em outra, a situação torna-se tensa e negativa. Ao contrário, quando se busca com sinceridade os pontos fortes dos outros, florescem as melhores conquistas humanas.

É fácil encontrar defeitos, qualquer um pode fazê-lo.

Mas encontrar qualidades...

**Isto é para os sábios!**

Disponível em: [https://www.novaera.org/contos/marceneiro\\_e\\_as\\_ferramentas.htm](https://www.novaera.org/contos/marceneiro_e_as_ferramentas.htm). Acesso em 12 mar. 20



**ANEXO F – ATIVIDADE SOBRE ORGANIZADORES TEXTUAIS/ UBER (2008)**

1. Leia o texto a seguir, observando a importância dos organizadores textuais na constituição dos sentidos do texto:

**Os dois reflexos de uma imagem**

*Carlos Eduardo Bobroff da Rocha*

A tecnologia brasileira referente à produção de combustível à base de etanol e de óleos vegetais é o símbolo de que o país pode dar, de modo competente e eficaz, sua contribuição para o bem-estar da Terra. No entanto, a recente descoberta de uma importante reserva de petróleo e de gás natural na bacia de Santos criou um dilema: ser um inovador ou seguir os exemplos anteriores?

Desde a década de 70, há investimentos no uso de álcool da cana-de-açúcar como alternativa à dependência de combustível derivado do petróleo. O país ainda importava petróleo, mas o álcool, bem como o óleo derivado da mamona, repercutiu no exterior. Surgiram previsões de aumento da importação deste combustível nacional por parte dos países europeus. Lucro para o país, e fama como defensor do meio ambiente.

Entretanto, o cultivo da cana e da mamona demandava extensos pedaços de terra e destruição da vegetação original para dar lugar ao cultivo. Também os preços repassados ao consumidor nos postos de combustíveis não incentivavam o consumo em escala destas energias alternativas, isso mostra que conciliar desenvolvimento material com proteção ambiental não é simples, e para um país emergente como o Brasil, medidas que barateiam os custos de produção são fundamentais para alavancar o progresso da indústria nacional.

As energias alternativas à base de álcool e de óleo possuem menor impacto negativo na atmosfera, mas cria novos problemas. E isso não torna um país inovador, pois não se cria um meio em que a maioria se beneficie. Apenas vende-se uma imagem no exterior. Subitamente, descobre-se uma grande reserva de petróleo e de gás natural. Menor dependência, e maiores chances para exportar este combustível. E como ficaria a campanha feita para o mundo a respeito do biocombustível? Possivelmente, o país conciliaria ambas as formas de energia.

A longo prazo defenderia os alternativos, e no momento daria ênfase para os tradicionais (importante lembrar que as divergências entre Brasil e Bolívia no que refere ao

fornecimento de gás boliviano, bem como a necessidade de superávit, e de crescimento econômico, são fortes motivos para o crescimento imediato das fontes tradicionais). Resta saber se de fato se tornará um país inovador, resolvendo os problemas na forma de uso dos biocombustíveis e do petróleo e gás natural, assim como o impacto social ecológico. O Brasil seguirá exemplos anteriores de nações que defendem piamente seu desenvolvimento econômico ou mudará as regras do jogo do mercado? De que importará ser mais um magnata do petróleo se este combustível acabará um dia, assim como a Floresta Amazônica, a água doce, as terras cultiváveis? Por que não garantir que mais nações se desenvolvam, mas incentivando que estas também se empenhem em preservar o meio ambiente? Mudar a mentalidade de uma nação em início de apogeu é muito mais que alterar somente sua imagem transmitida ao mundo.

**CARLOS EDUARDO BOBROFF DA ROCHA** é estudante de Medicina na Universidade Estadual de Londrina.

Artigo retirado do jornal Folha de Londrina de 11/12/2007.

Depois da leitura, marque no texto o que se pede:

- a) Introduzir uma ideia contrária ao que se afirmar anteriormente
- b) Adicionar argumentos.
- c) Introduzir conclusão.
- d) Acrescentar novos argumentos.

2. O autor introduz o terceiro parágrafo com o pronome “isso”. Ele está se referindo a quê? \_\_\_\_\_

3. O discurso está construído em primeira ou terceira pessoa? Qual o efeito causado por essa escolha? \_\_\_\_\_

4. Que sentidos os advérbios *subitamente* e *possivelmente* dão ao texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quais questionamentos são feitos pelo autor, no texto, e o que ele quer provocar no leitor com esses questionamentos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Encontre, em cada período abaixo, uma palavra enfatizadora e explique qual ideia está sendo enfatizada:

- a) “A longo prazo defenderia os alternativos, e no momento daria ênfase para os tradicionais (importante lembrar que as divergências entre Brasil e Bolívia no que refere ao fornecimento de gás boliviano, bem como a necessidade de superávit, e de crescimento econômico, são fortes motivos para o crescimento imediato das fontes tradicionais).”
- 
- 

- b) “Mudar a mentalidade de uma nação em início de apogeu é muito mais que alterar somente sua imagem transmitida ao mundo.”
- 
- 

7. As formas verbais *ficaria*, *defenderia*, *daria*, estão se referindo a quais possibilidades?

---

---

Disponível em

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_terezinha\\_jesus\\_bauer\\_uber.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf)>

Acesso em 27 mai. 19.

## ANEXO G – ATIVIDADE DE ARTICULADORES DISCURSIVOS

1. Para compreender como funciona a articulação das ideias, leia o artigo de opinião “Idade penal e pensamento mágico” e preencha as lacunas com os conectores dispostos abaixo.

por isso	porque	mas	quando	para	se	ou
----------	--------	-----	--------	------	----	----

### Idade penal e pensamento mágico

Marcos Rolim Jornalista, sociólogo, professor universitário e consultor em segurança pública e direitos humanos

A cada vez que um crime abala a opinião pública, a maioria dos políticos repete que é preciso aumentar as penas. Duas são as razões esboçadas: combater a impunidade e desencorajar a prática delituosa. Infelizmente, a impunidade não guarda relação com a gravidade das penas. Aperfeiçoar regras processuais pode ser útil, \_\_\_\_\_ aumentar \_\_\_\_\_ diminuir penas em nada altera as taxas de esclarecimento dos crimes. A impunidade é o resultado da ausência da prova robusta, sem a qual magistrado sério não condena. \_\_\_\_\_, para superar a impunidade é preciso investir em inteligência policial e em perícia técnica. Imaginar que penas mais graves possam alterar condutas, por outro lado, é sobrevivência de pensamento mágico. As razões são conhecidas há 250 anos, desde que Beccaria assinalou que “não é o rigor do suplício que previne os crimes, mas a certeza do castigo”. Ora, se há Estados onde as taxas de esclarecimento de homicídios estão abaixo de 5% (em cada 100 homicídios, mais de 95 permanecem sem indiciamento) então de que adiantaria aumentar as penas para homicídio? Os potenciais infratores são desencorajados \_\_\_\_\_ percebem que as chances de serem identificados são grandes. Quando intuem que dificilmente serão descobertos, isso os estimula. É o que ocorre amiúde no Brasil; não \_\_\_\_\_ faltem penas, mas porque falta investigação de qualidade (outra razão, aliás, pela qual a PEC 37 que pretende que só as Polícias Cíveis e a Polícia Federal possam realizar investigação criminal é um equívoco histórico).

O tema da maioridade penal é um dos momentos em que o pensamento mágico se acasala com a demagogia. Os que propõem a redução da idade penal deveriam começar por explicar porque a curva de crimes violentos alcança seu pico entre 21 e 24 anos em todos os países, independentemente da idade penal. Ou seja: \_\_\_\_\_ o início da responsabilização penal contribuisse \_\_\_\_\_ reduzir as práticas delituosas, seria de se esperar, logicamente, que houvesse menos crimes a partir daquele ponto (18 anos no Brasil e na grande maioria dos países). O que ocorre é exatamente o inverso. Os crimes seguem aumentando após os 18 anos até um ponto entre os 21 e 24 anos quando, então, caem consistentemente. Reduzir a idade penal só faria com que os jovens que hoje encaminhamos para a Fase e suas congêneres fossem mandados para os “cuidados” das facções criminais que se organizam nos presídios, o que seria um serviço inestimável para o crime. Outra coisa, bem diversa, é aumentar o limite de internação para adolescentes de perfil agravado.

Nesses casos, o teto de três anos previsto pelo ECA não se sustenta. Não parece justo diante dos fatos mais graves, que adolescentes assumam crimes que não cometeram. Em países como Espanha, Alemanha, Chile e Colômbia, os limites de privação de liberdade juvenil alcançam oito e 10 anos, com a devida separação dos jovens adultos. Por este caminho, seria possível corrigir determinadas distorções, especialmente se investirmos na socioeducação. Depois, poderíamos retomar o debate sobre o que é mais importante.

Disponível em: <[www.clicrbs.com.br/opiniaozh](http://www.clicrbs.com.br/opiniaozh)>. Acesso em: jul. 2019. (Adaptado)

2. Após preencher as lacunas, vamos identificar que sentido foi expresso pelos conectores no texto?

<b>(1) Condicionalidade</b>	( ) “porque”
<b>(2) Temporalidade</b>	( ) “para”
<b>(3) Finalidade</b>	( ) “ou”
<b>(4) Oposição ou contraste</b>	( ) “quando”
<b>(5) Justificativa ou explicação</b>	( ) “mas”
<b>(6) Alternância</b>	( ) “se”
<b>(7) Conclusão</b>	( ) “por isso”

## **ANEXO H – ATIVIDADE DE RECONHECIMENTO DA ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO.**

Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos. (Não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião).

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

### **ATIVIDADE**



Leia o artigo a seguir, dividindo-o em partes. Numere cada parte, correspondendo-a aos elementos listados anteriormente.

#### **A natureza já não se defende. Vinga-se!**

Jacir Venturi

Um dos maiores paradoxos atuais da humanidade é zelarmos tanto pela saúde e bem-estar de nossos filhos e pouco nos importamos com a qualidade de vida daqui a 30 ou 50 anos. “A terra não nos pertence. Ela foi emprestada de nossos filhos”, advertia um cacique indígena americano, há mais de um século. Ademais, torna-se insensato e irônico: nós, humanos, que nos proclamamos inteligentes, somos os únicos – os únicos – a promover o desequilíbrio natural.

Existe uma relação direta entre as agressões ao ambiente e aos cataclismos provocados pela natureza injuriada. Conforme estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU), o

aquecimento global tem provocado, a cada ano, 150 mil mortes e prejuízos de 70 bilhões de dólares. Em relação a 2005, a ONU também catalogou 360 desastres ambientais, dos quais 259 foram creditados à elevação da temperatura na Terra. O agravamento foi de 20% sobre o ano anterior.

A Mãe Natureza é, a um só tempo, primitiva e nobre ao agir. É agradecida com quem a trata bem, além de ser espontaneamente dadivosa, bela e vivificante. Porém, pedagógica, ou sabe ser vingativa aos 6.5 bilhões de terráqueos: se alterarem o equilíbrio natural, eu os arruíno” - diria ela. “A sobrevivência de toda humanidade está em perigo. É o momento de sermos lúcidos. De reconhecer que chegamos ao limite do irreversível, do irreparável”, adverte o Comunicado de Paris, assinado por representantes de 40 países, reunidos em fevereiro deste ano.

Não há mais o benefício da dúvida. O ser humano é o principal indutor do efeito estufa, de furacões, tufões, secas, inundações, incêndios. De fato, a Terra lança gritos agônicos por meio dos quais clama por uma atitude não apenas compassiva, mas também pró-ativa. Não basta que haja uma consciência ambiental. Não basta condoer-se com a morte dos ursos polares. A bem da verdade, o planeta será salvo não apenas pelos governos ou ONGs nem pela nossa compaixão, mas pelas ações concretas de cada ser humano.

É preciso agir. Mesmo fazendo pouco, como o fabulativo beija-flor: “Era verão e o fogo crepitava feroz na floresta. Sobressaltados, os animais se dividiram. Alguns fugiram para o grande rio que permeava a floresta; outros se puseram a debelar o incêndio. Um beija-flor, nas suas idas e vindas, apanhava uma minúscula porção de água e arremessava sobre as chamas. O obeso elefante, mergulhado no rio para proteger-se do fogo, perguntou ao beija-flor:

- Meu pequeno pássaro, o que fazes? Não vês que de nada serve a tua ajuda?
- Sim, respondeu o beija-flor, mas o importante para mim é que estou fazendo a minha parte!”.

**Jacir Venturi** é diretor de escola e diretor do Sindicato das Escolas Estaduais Particulares do Paraná (SINEPE – PR) em Curitiba.

Texto extraído do jornal Folha de Londrina de 28/09/2007.

Disponível em

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_terezinha\\_jesus\\_bauer\\_uber.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf). Acesso em 27 mai.2019.

**ANEXO I – ATIVIDADE PROTOCOLO DE ESCRITA**

A	B	C	D
<b>Lista de compras</b>	Não esquecer o essencial	Para mim	Informal



## ANEXO J – DINÂMICA PARA SUSCITAR POSICIONAMENTOS ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.



### **Coração pede socorro**

**Naiara Azevedo**

Um amor desse  
Era 24 horas lado a lado  
Um radar na pele, aquele sentimento alucinado  
Coração batia acelerado

Bastava um olhar pra eu entender  
Que era hora de me entregar pra você  
Palavras não faziam falta mais  
Ah, só de lembrar do seu perfume  
Que arrepio, que calafrio  
Que o meu corpo sente  
Nem que eu queira, eu te apago da minha mente

Ah, esse amor  
Deixou marcas no meu corpo  
Ah, esse amor  
Só de pensar, eu grito, eu quase morro

Ai, esse amor  
Deixou marcas no meu corpo  
Ai, esse amor  
Só de pensar, eu grito, eu quase morro  
Com você, meu coração pede socorro

Ah, só de lembrar do seu perfume  
Que arrepio, que calafrio  
Que o meu corpo sente  
Nem que eu queira, eu te apago da minha mente

Repete refrão.

Disponível em <https://www.lettras.mus.br/naiara-azevedo/coracao-pede-socorro/> Acesso em 26 de dezembro de 2019.

## ANEXO K – TEXTOS PARA TRABALHAR ARGUMENTOS, TESE E CONTRA-ARGUMENTOS.

### Texto 1

*O racismo é uma chaga social no Brasil. Mesmo após mais de um século de abolição da escravatura, a população negra permanece, na maioria das vezes, à margem dos espaços de prestígio. A relação de exclusão com base na cor da pele está presente nos ambientes de trabalho, nas universidades, nos hábitos cotidianos. Compreender como o racismo opera no tecido social e como é possível superá-lo é, dessa forma, confrontar uma ferida que marca o país.*

*Última nação ocidental a conceder liberdade aos escravos, com a Lei Áurea, de 1888, o Brasil buscou construir, desde então, uma autoimagem de território de respeito às diferenças e de convívio racial pacífico. A Lei Áurea, no entanto, foi conservadora em seu texto e não contou com qualquer ressarcimento ou política de inclusão para populações que ficaram tanto tempo afastadas da cidadania, do direito ao letramento e da liberdade de ir e vir. O resultado, previsível, foi a perpetuação de uma violência social herdada do passado, mas renovada no presente.*

*Se foi injustificável o descaso a que acabaram relegados milhares de escravizados, foi também persistente a luta deles pela liberdade plena. Uma luta que ecoou em seus descendentes e que hoje se traduz em batalha por representatividade e mais espaços de poder. Conquista bem conhecida dos brasileiros, a política de cotas, por exemplo, vem legando uma mudança na feição das universidades e das repartições públicas – hoje mais heterogêneas.*

*Os avanços na política de inclusão racial no Brasil, entretanto, ainda continuam pontuais e resultam de pressões da sociedade organizada. O país permanece sem uma política de Estado coordenada, ampla, que ultrapasse governos e esteja presente em diferentes pastas, como o Ministério da Justiça – com políticas mais precisas de ressocialização da população carcerária, em sua maioria negra – e o Ministério da Educação – com ações sistemáticas de conscientização em eventos e materiais didáticos. Só assim, ultrapassando ações pontuais, será possível minimizar de forma mais efetiva o abismo racial que ainda assola o país.*

Disponível em <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/redacao-pronta-sobre-racismo/> Acesso em 28 de agosto de 2019.

### Texto 2

Diga não a Escola sem Partido

**PUBLICADO EM 6 DE NOVEMBRO DE 2017 POR ANTONIO LOSADA TOTARO**

Desde que a proposta da Escola sem Partido foi anunciada, vem se discutindo muito sobre o assunto no Congresso e em escolas. Muitas pessoas são a favor, mas elas não veem o lado bom, e único, de ter discussões na sala de aula entre alunos e professores.

Com o movimento, implementaria uma série de restrições aos professores e educadores que não poderiam, por exemplo, conduzir discussões consideradas doutrinárias e com reflexões críticas. Essas reflexões são importantíssimas aos alunos, em virtude de eles conseguirem formar suas próprias conclusões sobre o assunto, mesmo escutando o professor falar de só um dos lados.

Outro aspecto ruim da Escola sem Partido é que segue a tendência do Brasil de não se discutir educação e é apenas uma forma de chutar para longe as questões educacionais realmente importantes, subordinando assuntos como os de ideologia ou doutrinação. E isso é realmente ruim, pois deixa-se de lado o que importa de verdade para o Brasil atual.

Também é importante ressaltar que não existe escola e/ou professor neutro, ninguém é, sempre se expressa o ponto de vista. Na Escola sem Partido, pessoas são obrigadas a ficar caladas sobre sua opinião, e isso é um absurdo.

Concluindo, a Escola sem Partido tira o direito dos alunos pensarem e discutirem em sala de aula com seus professores. E também desvia um assunto que deveria ser mais discutido no Congresso, que é as condições das escolas públicas e hospitais.

Disponível em <http://site.veracruz.edu.br/blogs/9ano2017/2017/11/06/diga-nao-a-escola-sem-partido/> Acesso em 28 de agosto de 2019.

### Texto 3

#### Violência doméstica contra a mulher

Basta assistir aos jornais diários para perceber que a agressão contra a mulher ainda é frequente, mesmo após a criação da lei Maria da Penha. Em grande parte dos casos, a violência é cometida pelo próprio companheiro, ou seja, o perigo maior está dentro de casa. Diante de tal fato, surge a seguinte indagação: O que leva um marido a agredir a própria esposa? A resposta está na cultura machista, que consiste em ter a mulher como propriedade, sendo muito presente no cenário atual. No início do século passado, não existia a igualdade de gênero, a mulher era vista apenas como dona de casa, não podendo trabalhar fora e devia obediência ao homem. Após muita luta do movimento feminista, as coisas mudaram. A prova maior disso é que hoje temos uma mulher como presidente da república. Nada mais justificaria uma agressão contra a mulher. Entretanto, a violência é gerada por motivos fúteis, como términos de relacionamento incompreendidos pelo homem e ciúmes. Mesmo amparadas pela lei, o medo de sofrer represálias ao denunciar as agressões, faz com que as vítimas permaneçam em silêncio. Para assegurar a integridade da mulher, as autoridades policiais precisam fazer um acompanhamento especial com as vítimas de violência. A vítima deve se sentir amparada, mesmo que para isso necessite de um segurança pessoas até o agressor ser detido. Além dos traumas físicos, os psicológicos também precisam de atenção. É papel do governo oferecer acompanhamento profissional, afim de que a vítima volte a ter uma rotina normal o mais breve possível.

Disponível em: <https://www.projetoedacao.com.br/temas-de-redacao/violencia-contra-a-mulher-o-feminicidio-no-brasil/violencia-domestica-contra-a-mulher/15531>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

## ANEXO L – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

Critérios	Está OK	Deve mudar
<b>1 – Adequação do título</b>		
<b>2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?</li> </ul>		
<b>3 – Estrutura do texto:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação da posição defendida perante a questão.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de argumentos para defender a posição assumida.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma conclusão adequada.</li> </ul>		
<b>4 – Argumentação:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de informações relevantes.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de organizadores textuais.</li> </ul>		
<b>5 – Marcas linguísticas:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às normas gramaticais.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada ao texto).</li> </ul>		

Disponível em

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_terezinha\\_jesus\\_bauer\\_uber.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf).

Acesso em 27 mai.2019.

**ANEXO M – RECORTE DA REPORTAGEM EXIBIDA NO NOTICIÁRIO LOCAL**

Link: <http://g1.globo.com/ceara/videos/v/quando-o-amor-vira-dor-serie-de-reportagens-fala-sobre-violencia-domestica/7634050/>

## ANEXO N – TEXTO BASE PARA TRABALHAR A ESTRUTURA RETÓRICA DO ARTIGO DE OPINIÃO.

### Os jovens da geração Z não passam de consumidores da web

"Jovens de 12 a 18 anos não sabem criar uma pasta para salvar arquivos. Uma geração tecnológica, #SQN! "

Quando iniciei a jornada pelas **tecnologias** educacionais, há 19 anos, lembro que uma das expectativas que pais e educadores mantinham era a de que em alguns anos não precisaríamos ensinar informática às crianças e jovens, pois teriam o mundo digital inserido em suas vidas de forma tão natural quanto assistir TV era naquele longínquo 1999. Sequer imaginávamos o tamanho da revolução que a internet massificada traria, nem os impactos na questão comportamental, nas comunicações e no ensino.

Há duas décadas a "internet discada" impunha limitações que tornavam quase proibitiva uma pesquisa por mídias. Games online, download de aplicações e conteúdo em streaming nem eram objetos de interesse de jovens. O que queriam era saber "usar o computador". Entenda-se explorar o sistema operacional, dominar as ferramentas para edição de textos, apresentação e planilhas eletrônicas, enviar um e-mail.

O tempo passou e algo surpreendente paradoxal aconteceu. Os jovens da **geração Z** (nascidos entre 1990 e 2010) cresceram praticamente nadando em tecnologia, mas como receberam tudo pronto das **gerações X e Y** (entre 1960 e 1990), não passam de consumidores da web. É assustador perceber que jovens de 12 a 18 anos não sabem criar uma pasta para salvar arquivos. Formatar uma página de documento também não está entre suas habilidades, nem enviar um e-mail com anexo. É uma geração viciada e dependente de apps, maravilhas digitais que trazem soluções prontas para quase tudo.

Com a dissociação do ensino básico de informática das práticas pedagógicas curriculares nas escolas, tecnologia para o jovem virou sinônimo de smartphones, games e **redes sociais**. A geração que tornou o computador um objeto doméstico, via-o como um caminho para o conhecimento.

Há algo de saudosista em lembrar que as crianças nos anos iniciais, em 1999, tinham noções de lógica e programação nos primórdios da **informática** educativa. Contudo, percebendo as dificuldades que os jovens têm quando chegam à graduação, simplesmente para "usar o computador", temos a perfeita noção de que erramos em alguma coisa no caminho.

Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/07/os-jovens-da-geracao-z-nao-passam-de-consumidores-da-web-cj4msepx0i9y01pafgxs8jn8.html>>. Acesso 22 ago. 2019.

**ANEXO O – QUADRO PARA PREENCHIMENTO DAS INFORMAÇÕES DO  
TEXTO**

<p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b> i) Apresentação do tema por meio de definição ou do problema e das posições a favor e contra OU  ii) Apresentação do tema vinculado a um fato ou evento cotidiano.</p>	
<p><b>APRESENTAÇÃO DA TESE</b> i) Apresentação do ponto de vista, por meio de índices de avaliação positivas ou negativas e /ou contestação.</p>	
<p><b>DEFESA DA TESE</b> i) Inserção de vozes para defesa do posicionamento do autor (argumento de autoridade, exemplificação, provas, de causa e consequência)</p>	
<p><b>REITERAÇÃO E/OU APRESENTAÇÃO DE SUGESTÕES</b> i) Apresentação de solução para o problema debatido E/OU  ii) Síntese da posição defendida E/OU  iii) Frases interrogativas que sinalizam uma relação de interação direta.</p>	

Fonte (ECKERT; PINTON, 2016, p.12).



## ANEXO P – TEXTOS PARA TRABALHAR AS ESTRATÉGIAS NA ARGUMENTAÇÃO

### **Fim da infâmia**

Torcedores racistas imitam sons de macacos quando certos jogadores negros tocam na bola. Na semana passada, a vítima foi o atacante Tinga, do Cruzeiro, pela torcida do peruano Real Garcilaso. Em 2013, foi o marfinense Touré, do inglês Manchester City, pela do russo CSKA. Ainda em 2013, foi o italiano de pais ganenses Balotelli, do Milan, ante a do Inter –antes disso, na Croácia, os torcedores locais já lhe tinham jogado bananas. Em 2012, o brasileiro Juan, então no Roma, ante a do também italiano Lazio.

A intolerância vem de longe. Em 2005, outro marfinense, Zoro, do italiano Messina, foi tão insultado pelos torcedores do mesmo Inter que, chorando, tentou abandonar o jogo –e só foi convencido a ficar pelo nosso Adriano. O problema é que atitudes isoladas são inúteis. Há pouco, Balotelli ameaçou sair de campo se voltar a ser insultado –apenas para ouvir de Michel Platini, presidente da UEFA, que, se fizer isto, levará cartão amarelo. Que vergonha.

Disponível em <http://blog.chicomaia.com.br/2014/02/22/uma-boa-ideia-para-combater-o-racismo-no-futebol/> Acesso em 11 ago. 2019.

A história recente do Egito pode ser vista como **uma variação sombria da máxima expressa no romance “O leopardo” de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: “Se queremos que tudo permaneça como está, é preciso que tudo mude”**. Nos últimos anos, tudo mudou no país árabe. El alguns aspectos, entretanto, em vez de as coisas permanecerem como estavam, ficaram ainda piores.

Fonte: EDITORIAL. “Retrocesso no Egito” *Folha de S. Paulo*. Opinião, 18 ago. 2015, A2.

O cotidiano de violência contra a mulher é um trabalho jornalístico ainda por ser escrito e investigado, mais uma vez, ou quantas vezes seja necessário sair a campo para retratar esses casos. Afinal, o que o jornalismo tem feito sobre o assunto? Digo, o jornalismo de rua, de reportagem, de sondagem e análise das narrativas, além da obrigatória cobrança das autoridades públicas. O Estado tem responsabilidade sobre os casos de feminicídio e violência contra a mulher. E, afinal, todos os casos são mesmo casos de polícia? Disponível em <https://jornalggn.com.br/artigos/retratos-da-violencia-contra-a-mulher-a-reportagem-que-ainda-pode-ser-contada-por-maira-vasconcelos/> Acesso em 11 ago. 2019.

O Brasil foi um mundo perdido. Um grupo de paleontólogos do Museu de Ciências da Terra, do Rio de Janeiro, acaba de concluir em um estudo que houve um dinossauro gigante no Brasil. O exemplar, uma nova espécie de titanossauro (herbívoros), viveu há aproximadamente 70 milhões de anos e media cerca de 25 metros de comprimento e oito de altura...

Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/05/ciencia/1475693311\\_052090.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/05/ciencia/1475693311_052090.html). Acesso em 11 ago. 2019.

A cidade do Recife, capital do Pernambuco, é também conhecida como a Veneza brasileira, por causa de sua paisagem cortada por rios, canais e dezenas de pontes que ligam um bairro ao outro. Com cenários belíssimos, repleta de áreas verdes, construções históricas e praias lindas, além da cultura bem marcante... A cidade é um museu a céu aberto, principalmente na região chamada do Recife Antigo... Disponível em <https://viajando.expedia.com.br/recife-belezas-naturais-e-historicas-da-veneza-brasileira-807/>. Acesso em 11 ago. 2019.

De acordo com a Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela OEA em 1994) violência contra a mulher é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado.

Disponível em <https://www.tjse.jus.br/portaldamulher/definicao-de-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em 11 ago. 2019.

Recente pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, realizada pelo Instituto Datafolha, mostra que no ano passado 27,4% das brasileiras acima dos 16 anos passaram por algum tipo de violência. Extrapolando os dados para o conjunto da população, a conclusão é que 16 milhões de mulheres entraram nessa estatística em 2018. Dentro de casa, os números não são mais amenos: dentre os casos de violência, 42% ocorreram no ambiente doméstico. Além disso, mais da metade das vítimas (52%) não denunciou o agressor ou procurou ajuda.

Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/1-em-cada-4-mulheres-passou-por-violencia-em-2018-no-brasil-diz-pesquisa/> Acesso em 11 ago. 2019.

Há algumas semanas, havia um pedágio na entrada da cidade de Santa Leopoldina (800 habitantes), na região serrana do Espírito Santo. Jovens pediam dinheiro aos motoristas para ajudar a pagar a viagem das trigêmeas Fábria, Fabiele e Fabíola Loterio ao Rio.

Filhas de pequenos agricultores da zona rural próxima a Vitória, elas iriam a uma cerimônia no Theatro Municipal para receber as medalhas de ouro e prata que conquistaram na 10ª Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas. Fábria e Fabiele empataram no primeiro lugar, e Fabíola ficou em segundo entre os concorrentes capixabas...

Disponível em <http://blogcarlossantos.com.br/as-meninas-de-santa-leopoldina/> Acesso em 11 ago. 2019

## ANEXO Q – ATIVIDADE SOBRE ARGUMENTOS

### *É preciso desenvolver e dar um bom desfecho ao texto!*

[...] “É notada uma crueldade nos crimes. Espancamentos, diversas facadas e tiros. Para o homem, a mulher não o querer é um ataque contra a sua virilidade. Eles sentem que falharam diante de uma sociedade sexista e patriarcal onde a mulher ainda é vista como parte do pertencimento do homem”, opina Lourdes.

Em casos como o do policial militar Epaminondas Silva Santos, que se suicidou após matar a esposa, Lourdes acrescenta que se trata de um ato de covardia. “Ele quer desaparecer, e tem um ato em que decide destruir tudo junto dele. Isso mostra o quanto o homem não respeita a mulher, pois ele decide que, por escolha própria, a companheira não terá direito de liberdade e nem de existir. É o pensamento de ‘ou ela me pertence, ou não será mais de ninguém”, classifica.

Disponível

em:

<[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/08/08/interna\\_cidadesdf,699603/pesquisa-aponta-perfil-de-agressores-de-mulheres.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/08/08/interna_cidadesdf,699603/pesquisa-aponta-perfil-de-agressores-de-mulheres.shtml)>. Acesso em 21 ago. 2019.

[...]O Secretário de Segurança Pública do DF, Cristiano Barbosa considera a denúncia um dos primeiros mecanismos para romper o ciclo de violência contra a mulher. “É um crime covarde, hediondo, que muitas vezes a vítima sozinha não tem coragem de tomar atitude e se sacrifica, seja por causa dos filhos, seja pela dependência financeira, o que torna o ciclo vicioso e se agrava”, observa. Ele sugere que vizinhos e familiares possam prestar assistências. “Essas pessoas podem incentivar a vítima a fazer o registro necessário e realizar a denúncia. Só assim podemos mapear e agir. A sociedade inteira sofre com isso. Precisamos pedir socorro e dar luz a esse problema”, reforça.

Disponível

em:

<[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/08/08/interna\\_cidadesdf,699603/pesquisa-aponta-perfil-de-agressores-de-mulheres.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/08/08/interna_cidadesdf,699603/pesquisa-aponta-perfil-de-agressores-de-mulheres.shtml)>. Acesso em 21 ago. 2019.

## O QUE É A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?

Violência contra a mulher são diversos tipos de violência – desde assédio moral até homicídio – que se manifestam contra ela porque ela é mulher. É uma forma de violência de gênero, ou seja, quando uma pessoa é agredida por **ser** – mulher, transexual, travesti, homossexual – pelo sexo oposto. Esses crimes são a maior maneira de violar os direitos humanos da mulher, sua integridade física, psicológica e moral.

Tais violências são cometidas por vários motivos, de ordem social – configuração do **patriarcado** –, cultural, religiosa em todo o mundo. O maior tipo de violência contra a mulher não é realizada em público – como acontece com os homens, que agem de maneira violenta entre si publicamente –, mas sim em âmbito privado. Principalmente cometida por pessoas que a mulher conhece, como parentes, amigos, cônjuges ou pessoas com quem ela se relaciona.

Disponível em: <<https://www.politize.com.br/violencia-contra-a-mulher-questoes-vitais> > . Acesso em 21 ago. 2019.

[...] Muitas pessoas tentam justificar a morte de alguém e sempre tem aquele que defende o discurso de “bandido bom é bandido morto”, mas o “olho por olho, dente por dente” serve para dizimar a população preta e pobre. Por trás desses discursos existe intolerância, preconceito e falta de amor ao próximo.

Disponível em: <<https://www.vozdascomunidades.com.br/geral/opinia-o-racismo-reforca-violencia-que-existe-no-brasil/>> Acesso em: 22 ago. 2019.

### **Cigarro eletrônico é eficaz na luta contra o tabagismo, afirma estudo**

Os pesquisadores afirmam que, associado a terapia comportamental, a taxa de sucesso do cigarro eletrônico pode chegar a 18%

Por que funciona?

Os cigarros eletrônicos fornecem aos fumantes a nicotina que eles desejam, mas sem o alcatrão tóxico e os carcinógenos criados pela inalação da queima do tabaco. Para especialistas, esse fator é importante já que o uso de tabaco causa cerca de 6 milhões de mortes por ano no mundo – número que pode subir para 8 milhões até 2030 se as tendências de consumo não forem reduzidas.

Por outro lado, diversas pesquisas tem mostrado danos à saúde associados ao uso de cigarros eletrônicos. O mais recente deles realizado pela Universidade do Kansas, nos Estados Unidos, concluiu que o hábito aumenta em 70% o risco de AVC, 60% o risco de infarto ou angina (dor no peito) e 40% a probabilidade de doença coronariana, em comparação com quem não usa o dispositivo.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/cigarro-eletronico-pode-ajudar-na-luta-contr-o-tabagismo-afirma-estudo>>. Acesso em 22 ago. 2019.

### **É proibido fumar**

[...]É importante deixar bem claro que não sou a favor do fumo, e sim da liberdade. E não adianta aumentar o preço do tabaco, encher de impostos, propagandas negras e campanhas anti-fumo. O tabagista sabe dos malefícios do cigarro, e isso é problema dele. Agora, o doente, esse sim, é problema do governo. É para isso que pagamos impostos, mas nem hospitais podemos ter. Pagamos tanto imposto e não vemos nada aplicado em coisas básicas, como saúde (só pra não citar educação), e só vemos proibições, altos preços e aquele cerceamento sinistro que nos acomete desde a época da ditadura. E vai seguindo. Quem sabe, daqui há alguns anos, falar não seja proibido?

Disponível em:<<http://letrasmundosaber.blogspot.com/2009/11/cronicas-argumentativas.html>>. Acesso em 10 abr.2019.

## Suzano e a cultura do ódio

[...] Infelizmente, corremos o perigo de ver, cada vez mais, jovens brasileiros frustrados em suas aspirações, transformados simultaneamente em vítimas e carrascos: seja ao serem tragados pela violência do crime organizado e outras mazelas sociais, seja ao se transformarem loucamente em robôs cibernéticos que espalham sangue e horror em derredor, enquanto o País mergulha cada vez mais no culto à violência, ao ódio e à morte. Só o reencontro do Brasil com as melhores práticas democráticas e humanitárias pode estancar essa avalanche suicida.

Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/blogsecolunas/editorial/2019/03/14/suzano-e-a-cultura-do-odio.htm>>. Acesso 27 mar.2019.

## O crime de Brumadinho

*O rompimento de mais uma barragem, em Minas Gerais, não é a repetição de uma tragédia, nem de um erro da Vale, terceira maior empresa do país. É a reincidência de um crime*

Não foi a chuva nem a ira de Deus. Não foram as pessoas que ali trabalham ou que moram em Brumadinho. Se houve negligência, houve culpados, tanto quanto vítimas. O Estado precisa assumir sua responsabilidade, já que a ele compete outorgar, liberar, conceder, fiscalizar. Basta cumprir seu papel. Estamos esperando.

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/01/27/interna-brasil,733340/artigo-o-crime-de-brumadinho.shtml>. Acesso 27 mar. 2019.

## A intolerância perante a opinião contrária na utilização das Redes Sociais.

*Os reflexos do aumento da utilização das redes sociais e a não aceitação de opinião divergente na sociedade*

[...] Em tempos de ampla violência que vivemos, com a incerteza de retornar para casa com saúde, preocupemo-nos com as coisas boas, com a discussão sadia, com o debate fundamentado, e deixemos de lado a intolerância e a resistência ao aceite de opiniões diferentes, em busca da harmonia do convívio social.

Disponível em: <<https://luizcaldart1.jusbrasil.com.br/artigos/546887891/a-intolerancia-perante-a-opiniao-contraria-na-utilizacao-das-redes-sociais>>. Acesso em 27 mar. 2019.

## **Os dois reflexos de uma imagem**

[...] O Brasil seguirá exemplos anteriores de nações que defendem piamente seu desenvolvimento econômico ou mudará as regras do jogo do mercado? De que importará ser mais um magnata do petróleo se este combustível acabará um dia, assim como a Floresta Amazônica, a água doce, as terras cultiváveis? Por que não garantir que mais nações se desenvolvam, mas incentivando que estas também se empenhem em preservar o meio ambiente? Mudar a mentalidade de uma nação em início de apogeu é muito mais que alterar somente sua imagem transmitida ao mundo.

Artigo retirado do jornal Folha de Londrina de 11/12/2007

## **O roubo do direito de ser criança**

[...] O trabalho é digno quando é exercido de forma digna. Não existe dignidade sem educação de qualidade e, não há dignidade em crianças de 10 anos trabalhando em meios insalubres, perigosos, em jornadas diárias superiores a 12 horas. Não há filhos de médicos, advogados, empresários trabalhando assim. Portanto, se fosse digno, todos desde a infância assim trabalhariam. Crianças devem ser crianças. Esse tipo de trabalho não pode nem deve ser alternativa aos menores de idade porque marginaliza, tira deles um direito essencial de maneira tão violenta quanto àqueles que com uma arma roubam dez reais. Por isso, a importância da máxima de Rui Barbosa: “Aos iguais, tratamento igual; aos desiguais, tratamento desigual”.

JOSÉ ANTÔNIO MIGUEL é estudante de Direito na Universidade Estadual de Londrina Texto retirado do jornal Folha de Londrina de 13/10/2007.

## **VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS AFETA A QUALIDADE DO ENSINO**

[...]Tendo em vista todos os fatos, concluo que, todos precisam se unir para mudar esse atual cenário. Precisamos investir na prevenção, porque assim, se previne problemas futuros, ou seja, levar esse tema para as séries iniciais, com palestras e debates. Para isso acontecer, é essencial a cooperação de todos e o desenvolvimento de projetos e outras medidas para sanar o problema.

Alana Cristina da Silva, 9ªA

Disponível em: <<https://francisprofessora.blogspot.com/2010/11/artigo-de-opinao-tema-violencia-nas.html>>  
Acesso em 22 ago.2019.

### **A violência que vai à escola todo dia**

*Onde estão os responsáveis por alunos tão jovens, antes, durante e depois de eles passarem por traumas? O que fizeram para prevenir ou resolver o problema?*

Chama a atenção que um país como o Brasil, com uma das taxas mais altas de violência do mundo, despreze a necessidade de se pesquisar por que esses níveis inaceitáveis de outras formas de violência atingem as escolas. É de pequenos cidadãos que estamos tratando. Merecem políticas públicas que tornem visível o problema para enfrentá-lo imediatamente.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-violencia-que-vai-escola-todo-dia-21974928>> Acesso em 22 ago. 2019.

**ANEXO R – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA.**

Marcas de autoria – O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?

( )SIM ( )NÃO

Tema – O texto se reporta de maneira pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?

( )SIM ( )NÃO

Adequação linguística – O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (dados)?

( )SIM ( )NÃO

Adequação discursiva – A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade? E para outros leitores?

( )SIM ( )NÃO

Convenções da escrita – O texto atende às convenções?

( )SIM ( )NÃO

Adequação discursiva – O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?

( )SIM ( )NÃO

Adequação linguística – Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto?

( )SIM ( )NÃO

Adequação linguística – Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto?

( )SIM ( )NÃO

Marcas de autoria – Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes? Ao tentar convencer seus leitores, utiliza diversidade de tipos de argumentos?

( )SIM ( )NÃO



## ANEXO S – TEXTO PARA DINÂMICA FINAL

“Fizemos um mês de namoro, ele me enviou flores!

Fizemos dois meses de namoro, ele pediu pra eu vestir uma saia um pouco mais “decente”, mas me enviou chocolates e flores!

Fizemos três meses de namoro. Ontem ele me proibiu de sair com Pedro, meu melhor amigo. Ele disse que “meu melhor amigo agora é ele”. Mas hoje é nosso aniversário e ele me enviou flores!

Fizemos quatro meses de namoro. Ele me pediu que não usasse batom vermelho, pois ele não namorava “uma garota de programa”. Usei batom rosa, mas tudo bem – ele me deu uma aliança!

Fizemos cinco meses de namoro. Ele me empurrou contra a parede porque um moço me chamou de princesa na rua, mas tudo bem – ele pediu desculpas e disse que me ama. Ele disse que me ama!

Fizemos seis meses de namoro, ele me proibiu de viajar para ver minha mãe, pois nessas viagens de férias “rola muita pegação”. Ele viajou sozinho, mas me trouxe sandálias, lindas sandálias!

Fizemos sete meses de namoro. Ele me deu um tapa, um tapa forte! Mas depois chorou, chorou muito, disse que me amava e jurou, jurou que nunca mais o faria. Ele me ama!

Fizemos oito meses de namoro. Ele me pediu para parar de trabalhar, pois meu chefe estava me “assedando”. Então deixei o trabalho. Sim, deixei meu trabalho, deixei também minha casa e fui morar com ele. Mas tudo bem – era só um trabalho, e ele, o amor da minha vida!

Fizemos nove meses juntos. Fomos jantar fora. Sim, ele me levou para jantar! Jantamos e foi perfeito. Só que, na saída do restaurante, um moço passou a mão na minha nádega. Eu fingi não ter visto para não causar confusão, mas, quando chegamos a casa, ele começou a gritar, gritar muito, gritar alto “VADIA!”, “PIRANHA!”, “VAGABUNDA!”, “ELE É SEU AMANTE!”. Ele me bateu, bateu muito, bateu forte, me socou tanto que eu não conseguia nem mais enxergar.

Acordei em um lugar estranho, toda doída, numa sala branca. Estou no hospital? – Sim – uma bela moça de olhos azuis e cabelos presos me respondeu ao fundo. Ela disse que fui assaltada na noite anterior e que meu marido teria me socorrido. Segundo ela, eu estava com três costelas quebradas. Sim, ele quebrou minhas costelas, três delas! Meio que sem jeito, aquela bela moça se aproximou e disse que eu poderia contar a ela o que realmente ocorreu, que ela me protegeria e que a Lei Maria da Penha me ampararia. Ele preso? Preso? PRESO? NÃO!

Estava pensando que o amava muito, muito mesmo, e dependia muito dele, quando, meu Deus! ele entrou com um urso gigante e muito balões! Meu Deus! dizendo que tinha vindo cuidar do amor da vida dele. Como eu o amo! Vamos voltar pra casa!

Fizemos dez meses juntos. Como ele está mudado! Me leva pra jantar ou pro cinema todos os finais de semana. Disse que me ama! Eu também o amo! Ele me enviou flores o dia inteiro!

Fizemos onze meses juntos. Tudo são rosas! Ele é lindo, me ama e já faz meses que não levanta a voz para mim! Fomos à casa do meu sogro, pois é seu aniversário. Ele chegou do trabalho e eu já estava pronta, usando meu tubinho preto e minhas belas sandálias, que há um

tempo ele mesmo me deu.

Pela primeira vez em meses, ele não reclamou da minha roupa, disse que eu estava linda e, quando chegamos, todos vieram me dizer o mesmo. Logo me enturmei com seus primos, começamos a contar várias piadas e percebi que ele me observava de uma maneira estranha, como naquele dia, aquele dia horrível. Não! Eu o perdoei, a gente esqueceu. Afastei da minha mente aquela ideia boba. Quando fomos nos despedir, todos trocamos abraços. Ele apertou forte a minha mão quando abracei seu primo, mas fomos para casa.

Ele havia bebido além da conta, bateu o carro no portão e começou a gritar comigo, gritar muito, como na que... Ai! Não! Não! Não! NÃO!!! Ele estava em cima de mim, me socando com muita força. Meu rosto sangrava, ele gritava MUITO ALTO, “SUA VAGABUNDA!” “VOCÊ DEU EM CIMA DE TODO MUNDO!” “VADIA!” “EU VOU MATAR VOCÊ!” “VOCÊ VAI APRENDER A USAR ROUPA DE MULHER DECENTE!” “VADIAAAA!” “VOCÊ VAI MORRER!”.

Acordei, dessa vez, sem lugares estranhos. Eu estava em casa. Ai! Que dor! Como dóia! Tudo dóia! Ai! Tentei me levantar, mas não deu, dóia muito! Ele chegou e estava ao pé da cama, me pedindo perdão. Disse que bebeu muito e que perdeu o controle. Mas eu estava decidida! Vou embora! Quando disse isso a ele, senti uma pancada muito forte. Abri meus olhos e estava no hospital novamente.

A doutora disse que caí da escada. O que estaria acontecendo? Tantas pessoas na sala! A doutora continuou dizendo que, por um milagre, eu não o havia perdido. Como assim não o havia perdido? E ela me contou que eu estava grávida. Isso veio como um choque, uma pancada, muito, mas muito mais forte do que todas as outras que ele tinha me dado até ali. Eu esperava um filho do homem que mais me fez mal e que eu mais amei no mundo. Chorei, chorei, chorei muito.

Não tinha como eu ser mãe solteira! Ele me pediu perdão, chorou, disse que me ama. Eu vou perdoá-lo. Ele entrou no quarto com um sapatinho amarelo, me pediu perdão novamente e me prometeu que será o melhor pai do mundo. Eu vou perdoá-lo. A partir de agora, seremos uma família.

Fizemos um ano juntos. Estou com dezoito semanas de gestação. É uma menina! Ele tem me tratado muito bem, não me agrediu, como prometido. Eu o amo! Hoje ele fez uma surpresa linda para mim – a gente andou de balão!

Fizemos um ano e um mês de união. Ele quer se casar, casar “de verdade”, como sempre sonhei, como a gente sempre sonhou. “Sim”, foi minha única reação quando ele se ajoelhou no meio do restaurante. Vamos nos casar! Ele é tão fofo! Como eu o amo!

Ontem completei seis meses de gestação e fui fazer exames detalhados para decidir como será o parto. Ele disse que não poderia ir, tinha muito serviço, mas me desejou boa sorte! Mas, no último exame, ele chegou! Ah! Ele veio! Entramos na sala e um médico encantador veio me atender. Eu deveria me despir. Aí ele pediu para trocar o doutor por uma médica do plantão, porque “mulher dele” não ia ficar nua na frente de homem algum, mas o rapaz disse que infelizmente só havia aquele médico no plantão.

Então comecei a me despir. Ele me pegou pelo braço, me arrastou corredor a fora, dizendo que, já que eu queria ficar “pelada”, seria para todos verem. Depois me jogou no carro, me arrastou pela casa gritando, dizendo que eu não merecia a filha dele. Eu chorava, chorava muito, e ele gritava cada vez mais alto: – “QUERIA MOSTRAR O CORPO, VADIA?” “VOCÊ NUNCA MAIS VAI SE EXIBIR ASSIM, ENTENDEU?” “VAGABUNDA!”.

Eu implorei para que ele não me tocasse. Minha filha! Minha filha! Ele acertou meu rosto! Ele está socando minha barriga com força! MEU DEUS! MINHA FILHA, MINHA FILHA, ÁGATA, NÃO!!!

O dia amanheceu. Acho que já recebi mais de 20 buquês de flores. E chegam mais e mais. Ele me enviou flores. Sim, ele me enviou flores. Mas ele não foi o único. Minha mãe está chorando aos meus pés. Meu pai teve uma crise nervosa. E eu? Ah! Eu estou morta! A Ágata? Também está morta! Ele conseguiu nos matar!! Se eu tivesse tido a coragem e a força para deixá-lo... se eu não tivesse abandonado o meu trabalho, não tivesse trocado o meu batom, não tivesse tirado aquela saia, se eu tivesse ido embora naquele tapa, talvez...

Eu sou a Maria, eu sou a Joana, a Débora, a Eva e a Luana, eu sou a Marta, eu sou a Larissa. Sim, a minha história termina com um “talvez”, pois eu me calei desde a primeira agressão. A sua história não acaba aqui. Você pode falar! Sabe aquela ajuda que eu dispensei? Aceite! Eu estou morta! Minha filha está morta! Mas você pode dizer não, você pode resistir, você pode ir embora, você tem família e, se não tiver, você tem a você e você tem força pra lutar, e você tem A Lei Maria da Penha para te amparar.

Ligue 190, procure a Delegacia da Mulher! Do fundo coração, eu lhe desejo coragem e que sua história seja diferente da minha.”

Autor desconhecido

Disponível em: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/consultoriosentimental/ele-me-enviou-flores/Acesso> em 27 de dezembro de 2019.

**ANEXO T – CAPA DO CADERNO DE ATIVIDADES QUE SUBSIDIU PARTE DAS ATIVIDADES**

