

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE

**O AGIR ARGUMENTATIVO NO ARTIGO DE OPINIÃO: DESENVOLVIMENTO DE
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DO ARGUMENTAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

BAURU

2018

SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE

**O AGIR ARGUMENTATIVO NO ARTIGO DE OPINIÃO: DESENVOLVIMENTO DE
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DO ARGUMENTAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2018

Scalise, Salma Oliveira Attuy.

O agir argumentativo no artigo de opinião:
desenvolvimento de capacidades de linguagem do
argumentar nos anos iniciais do ensino
fundamental/Salma Oliveira Attuy Scalise, 2018
227 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Gêneros textuais argumentativos escritos. 3. Sequência didática. 4. Capacidades de linguagem do argumentar. 5. Ensino fundamental - Anos Iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Profa. Dra. ELVIRA LOPES NASCIMENTO do(a) Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Professor JOAQUIN DOLZ do(a) School of Education Sciences / Universidade de Genebra, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE, intitulada "**O agir argumentativo no artigo de opinião: desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar nos anos iniciais do ensino fundamental**" e produto educacional "**Gestos didáticos na organização de atividades escolares para o desenvolvimento do raciocínio argumentativo no ensino fundamental - anos iniciais - mediados pelo gênero artigo de opinião**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA__. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

Profa. Dra. ELVIRA LOPES NASCIMENTO

Professor JOAQUIN DOLZ

Dedico esse trabalho aos profissionais da educação que, apesar de todas as dificuldades para o exercício da função, continuam acreditando que a educação é o caminho para uma sociedade melhor, e para todos os meus alunos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse uma realidade em minha vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, junto com a oportunidade de realizar esta importante etapa de formação profissional, concedeu-me também forças e sabedoria para conduzi-la até o final.

À minha família, que sempre me incentivou, compreendendo minhas ausências em decorrência da batalha contra o tempo.

Ao marido Paulo Scalise que, com paciência e bom humor, acompanhou esta trajetória me incentivando e me apoiando em todos os momentos.

À minha querida orientadora, Rosa Maria Manzoni, a quem serei eternamente grata por ter me concedido a oportunidade do estudo, da pesquisa e do conhecimento, além da honra de desfrutar de sua companhia. Quero honrá-la em cada oportunidade de estudo que a vida me oferecer.

À professora Marisa, pela contribuição teórica acompanhada de sua presença leve e descontraída para aliviar as longas horas de trabalho “pesado”.

À professora Elvira Lopes Nascimento e ao professor Joaquim Dolz, pela gentileza do aceite em compor a banca examinadora, pela leitura atenta e minuciosa do trabalho e pelas contribuições teóricas.

À minha amiga Viviane Sotana, pelo incentivo e exemplo de coragem.

Aos colegas e amigos de turma, pois durante a caminhada a conquista de cada um tornou-se a vitória de todos.

À minha amiga Luciana Apolônio Carneiro, por dividir comigo os momentos de alegria e angústia desta caminhada. Sua amizade foi um presente que ganhei durante o mestrado.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram, acreditaram no meu potencial e me incentivavam a cursar o mestrado e a ousar novos rumos para minha carreira profissional.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse concluída com sucesso.

A todos vocês, minha sincera gratidão.

SCALISE, S. O. A. **O agir argumentativo no artigo de opinião: desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

RESUMO

Esta dissertação, realizada em nível de mestrado profissional, no Programa Docência para Educação Básica, da Unesp de Bauru/SP, foi concretizada a partir da necessidade de desenvolver o raciocínio argumentativo escrito nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, teve como objetivo estudar o ensino-aprendizagem do raciocínio argumentativo em crianças do 5º ano, de uma escola pública do município de Bauru, interior do estado de São Paulo, por meio da elaboração de uma Sequência Didática (SD) fundamentada na didatização do gênero artigo de opinião, e da produção de textos pertencentes a esse gênero. Buscamos colaborar para as reflexões sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem de argumentar dos alunos na aprendizagem do raciocínio argumentativo escrito. Para isso apoiamos na concepção de linguagem bakhtiniana (2014), no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que se refere à compreensão do agir humano da atividade de linguagem e na proposta de SD para o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), com adaptação nas duas primeiras etapas. O percurso metodológico da pesquisa foi delineado nas etapas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008). Dessa forma, construímos o modelo didático do gênero artigo de opinião, elaboramos parte da SD e a desenvolvemos de modo a apresentar o gênero aos alunos e, posteriormente, para a produção inicial (PI) dos alunos do 5º ano. A análise da PI foi feita segundo o modelo de análise de textos (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) proposto por Bronckart (1999, 2003), observando o desenvolvimento do raciocínio argumentativo escrito nos alunos e, portanto, sua aprendizagem especificamente da tipologia textual argumentativa. Essa análise serviu de base para a construção da outra parte da SD, desta vez composta por oficinas de atividades de linguagem organizadas em torno do gênero escolhido, que culminou na produção final (PF) do gênero, a qual recebeu o mesmo tratamento analítico da PI. Os resultados da análise das PI e PF foram cotejados somente na categoria analítica *Sequência Textual Argumentativa*, por ser o foco deste trabalho, para verificar se, na PF, os alunos ampliaram capacidades de linguagem do argumentar, após o desenvolvimento do procedimento da SD. Os resultados de análise mostraram que, apesar de os aprendizes utilizarem as fases da sequência textual argumentativa na construção do raciocínio argumentativo, essas fases foram elaboradas a partir da relação de interação dos aprendizes com a realidade objetiva, portanto, ausentes de conceitos abstratos como, geralmente, os gêneros argumentativos requerem. Fato compreensível do ponto de vista do desenvolvimento intelectual humano. Não obstante a isso, a análise comparativa entre a PI e a PF mostrou que os alunos ampliaram as capacidades de linguagem de modo geral e de maneira específica da linguagem do argumentar na planificação do raciocínio argumentativo, sobretudo na reestruturação do conteúdo temático.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros textuais argumentativos escritos. Sequência didática. Capacidades de linguagem do argumentar. Ensino fundamental - Anos Iniciais.

SCALISE, S. O. A. **O agir argumentativo no artigo de opinião: desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ABSTRACT

This dissertation, carried out at the level of a professional master's degree, in the Basic Education Teaching Program of Unesp of Bauru / SP, was fulfilled based on the need to develop argumentative reasoning written in the initial years of elementary education. The purpose of this research was to study the teaching and learning of argumentative reasoning in fifth year children from a public school in the city of Bauru, in the state of São Paulo, through the elaboration of a Didactic Sequence (SD) based on the opinion genre, and the production of texts belonging to this genre. We seek to contribute to the reflections on the development of language arguing abilities in the students through the learning of argumentative written reasoning. In order to do this we rely on the conception of Bakhtinian language (2014), in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, regarding the understanding of the human action of language activity and in the proposal of Didactic Sequence for language teaching by means of the textual genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), with adaptation in the first two stages. The methodological path of the research was delineated in the stages of action research (THIOLLENT, 2008). Thus, we constructed the didactic model of the opinion article genre, we elaborated part of the Didactic Sequence and developed it in order to present the genre to the students and, later, to the initial production of the students of the 5th year. The analysis of the initial production was made according to the text analysis model (action capacities, discursive and linguistic-discursive) proposed by Bronckart (1999, 2003), observing the development of argumentative reasoning written in the students and, therefore, their learning specifically of argumentative textual typology. This analysis served as a basis for the construction of the other part of the Didactic Sequence, this time composed of workshops of language activities organized around the chosen genre, culminating in the final production of the genre, which received the same analytical treatment of Initial Production. The results of the analysis of Initial Production and Final Production were only checked in the Argumentative Textual Sequence analytical category, because it is the focus of this work, to verify if, in the final production, the students amplified the argumentative language abilities, after the development of the Didactic Sequence. In general, the comparative analysis showed that the students increased argumentative language abilities in the planning of argumentative reasoning, mainly in the restructuring of the thematic content. However, the analysis results also showed that, despite using the argumentative textual sequence phases in the construction of argumentative reasoning, these phases were elaborated from the interaction of the learners with the objective reality, therefore, absent from abstract concepts, as usually argumentative genres require.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Written argumentative textual genres. Didactic sequence. Language abilities of arguing. Elementary School - Early Years.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esquema da sequência didática.....	43
FIGURA 2: Adaptação estrutural da SD da Escola de Genebra em função da ZDR dos aprendizes em relação às operações de linguagem mobilizadas no gênero artigo de opinião.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sinopse da composição de texto e dos níveis textuais segundo Bronckart (2003).....	30
Quadro 2: Síntese do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião.....	52
Quadro 3: Síntese do trabalho didático com o gênero artigo de opinião por capacidades de linguagem	54
Quadro 4: Sinopse da SD desenvolvida.....	66
Quadro 5: Síntese dos critérios de análise para a classificação dos textos nas categorias: nível 1, nível 2 e nível 3.....	76
Quadro 6: Síntese para a análise das capacidades de linguagem dos alunos.....	78
Quadro 7: Oficinas/atividades por módulo.....	84
Quadro 8: Sinopse do contexto de produção e do conteúdo temático do artigo de opinião	88
Quadro 9: Produção inicial 1- nível 1.....	89
Quadro 10: Análise da produção inicial 1.....	90
Quadro 11: Produção inicial 2 – nível 1.....	92
Quadro 12: Análise da produção inicial 2.....	92
Quadro 13: Produção inicial 3 – nível 2.....	95
Quadro 14: Análise da produção inicial 3.....	96
Quadro 15: Produção inicial 4 – nível 2.....	99
Quadro 16: Análise da produção inicial 4.....	99
Quadro 17: Produção inicial 5 - nível 3.....	103
Quadro 18: Análise da produção inicial 5.....	103
Quadro 19: Produção inicial 6 – nível 3.....	107
Quadro 20: Análise da produção inicial 6.....	107
Quadro 21: Síntese da análise da PI acompanhada de fragmentos textuais e/ou unidades linguísticas mobilizadas	112
Quadro 22: Produção final 1- nível 1.....	118
Quadro 23: Análise da produção final 1.....	118
Quadro 24: Produção final 2- nível 1.....	121
Quadro 25: Análise da produção final 2.....	121
Quadro 26: Produção final 3 - nível 2.....	124

Quadro 27: Análise da produção final 3.....	125
Quadro 28: Produção final 4 - nível 2.....	128
Quadro 29: Análise da produção final 4.....	128
Quadro: 30: Produção final 5 - nível 3.....	132
Quadro 31: Análise da produção final 5.....	132
Quadro 32: Produção final 6 - nível 3	135
Quadro 33: Análise da produção final 6.....	136
Quadro 34: Síntese da análise da PF acompanhada de fragmentos textuais e/ou unidades linguísticas mobilizadas	140
Quadro 35: Esquema do raciocínio mobilizado na PI e na PF	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NA AQUISIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM HUMANA: IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA.....	17
2.1 Abordagem sócio-histórica de Bakhtin: concepções filosóficas da linguagem e os gêneros do discurso.....	17
2.2 Categorias da Psicologia Histórico-Cultural: algumas aproximações.....	23
2.3 Atividades de linguagem, textos e discursos na perspectiva do ISD.....	27
3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO QUADRO TEÓRICO DO ISD.....	39
3.1 Ferramentas didáticas do ISD para o ensino-aprendizagem de ação e operação de linguagem.....	39
3.1.1 Modelização didática de gêneros textuais.....	39
3.1.2 Sequência Didática.....	42
4 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO COMO EIXO CENTRALIZADOR DO TRABALHO DIDÁTICO.....	46
4.1 O agir argumentativo no artigo de opinião.....	46
4.2 A construção do Modelo Didático do gênero artigo de opinião.....	48
4.2.1 Modelo Didático do gênero artigo de opinião e o ensino de operações de linguagem do argumentar para alunos do 5º ano.....	49
5 PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	56
5.1 Metodologia da pesquisa.....	56
5.2 Contexto da Pesquisa.....	59
5.2.1 Caracterização da escola.....	59
5.2.1.1 Aspecto geográfico, físico e pedagógico.....	59
5.2.1.2 Sujeitos da Pesquisa.....	61
5.3 Seleção do <i>corpus</i> de textos de referência.....	61
5.4 Adaptação da estrutura da SD da Escola de Genebra.....	62

5.4.1 Sinopse da SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar.....	66
5.4.2 Primeira etapa da SD: apresentação da situação.....	70
5.4.3 Segunda etapa da SD: produção inicial e a construção do <i>corpus</i> de análise.....	72
5.4.4 Critérios de classificação do <i>corpus</i> representativo da produção inicial.....	73
5.4.5 Procedimentos para a análise das produções iniciais.....	77
5.4.6 Terceira etapa da SD: elaboração e desenvolvimento de módulos de atividades de linguagem.....	79
5.4.7 Quarta etapa da SD: produção final.....	83

6 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM UTILIZADAS NO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO EM DECORRÊNCIA DA SD.....86

6.1 Produção Inicial.....	86
6.1.1 Análise das capacidades de ação mobilizadas na produção inicial.....	86
6.1.2 Análise das capacidades discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas na produção inicial.....	88
6.1.3 Síntese da análise das produções iniciais.....	110
6.2 Produção Final.....	117
6.2.1 Análise das capacidades de ação mobilizadas na produção final.....	117
6.2.2 Análise das capacidades discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas na produção final.....	118
6.3 Análise comparativa das capacidades de linguagem mobilizadas na PI e PF..	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....152

REFERÊNCIAS.....155

APÊNDICE – Sequência didática.....159

ANEXO A – Produção coletiva.....205

ANEXO B - Produção inicial e final dos alunos.....206

ANEXO C - Livro: Feminina de Menina, Masculino de Menino.....213

ANEXO D – Termos de Consentimento e Assentimento.....220

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa foi reformulado a partir dos PCN (1997) que apontam o gênero textual como seu objeto de ensino. No entanto, o ensino de língua a partir dos gêneros ainda é feito segundo a subjetividade do professor. A Linguística Aplicada, os fundamentos da aprendizagem vigotskianos e a teoria dos gêneros do discurso contribuíram para essa reformulação do ensino produzindo pesquisas e socializando-as a fim de dar ao professor norte para (re)pensar sua prática pedagógica.

A busca de uma direção para ensinar língua portuguesa também foi uma realidade que enfrentei, logo que recebi a habilitação para ministrar aulas no ensino fundamental, nos anos iniciais. Professora no sistema público de ensino do estado de São Paulo, desde o ano de 2004, iniciei a profissão ministrando aulas de alfabetização para uma turma de 1ª série (hoje denominada 2º ano). Apesar de ter recebido uma formação profissional sustentada em uma base teórica sólida, oferecida pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), assim que me deparei com uma sala de aula, percebi que a prática pedagógica desafiar-me-ia a retomar o vínculo com os bancos escolares, no modelo de formação continuada de professores. Depois dessa curta experiência com a alfabetização, nos anos seguintes, passei a ministrar aulas para turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, descobrindo minha afinidade por praticar um ensino de língua materna tendo os gêneros textuais como entrada. Porém, nem a qualidade de minha formação ofereceu preparo para efetivar um ensino fundamentado nos gêneros, nem a proposta de ensino apresentada nos livros didáticos eram suficientes para assumir um trabalho didático organizado e sistematizado em torno de um gênero textual.

Carente de fundamentação teórica e certa da complexidade que envolvia o estudo desses importantes instrumentos semióticos no processo de ensino-aprendizagem, vi-me como aluna do curso de Pedagogia e, em seguida, de especializações em que os gêneros textuais ocupavam lugar de destaque. Concomitantemente aos estudos, observava a realidade do ensino dos gêneros na escola e deparei-me exercendo uma prática metodológica baseada em conhecimentos subjetivos e intuitivos que me causaram inquietações que só seriam

sanadas com o estudo da teoria dos gêneros textuais. Essa observação, ao longo dos quatorze anos de profissão, permitiu-me constatar que as escolas de ensino fundamental – anos iniciais - desenvolvem trabalhos tímidos com o ensino de gêneros argumentativos, fato que confirmou significativamente meu desejo de encontrar uma base teórica que me permitisse refletir cientificamente sobre o ensino intencional, organizado e sistematizado de língua portuguesa. Foi, então, que me vinculei a um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Foi no programa de mestrado “Docência para a Educação Básica”, da Unesp/Bauru, sob a orientação da prof.^a Rosa Maria Manzoni, que encontrei o viés teórico-metodológico para orientação desse formato de ensino. Trata-se do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual foi construído epistemologicamente na concepção de linguagem como forma de interação social e nos postulados dos gêneros discursivos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014), e na teoria da aprendizagem, de Vigotsky (2007).

Para empreender esta pesquisa formularam-se as seguintes perguntas:

1^a) O psiquismo da criança do 5^o ano do ensino fundamental para lidar com a dimensão dialógica do texto opinativo escrito e a complexidade interna do raciocínio argumentativo constituem um impedimento para deixá-la alijada de um trabalho didático com vistas a desenvolver capacidades de linguagem do argumentar?

2^a) Que resultados podem ser apreendidos no desempenho do raciocínio argumentativo das crianças que foram submetidas a ações didáticas ancoradas no campo particular da Engenharia Didática do ISD?

A resposta a essas questões não sacia a necessidade de conhecimento de um pesquisador, pois, uma vez inserido no mundo das questões investigativas científicas, sempre surgirão novas perguntas. Por isso este trabalho de pesquisa não tem a intenção de responder a todas as perguntas sobre o ensino-aprendizagem, cujo foco é adotar os gêneros textuais como instrumento de ensino, mas sim de apontar caminhos para professores do ensino fundamental – anos iniciais - que, assim como eu, encontram-se tomados pelo desejo de exercer uma prática pedagógica responsável e comprometida com o desenvolvimento humano de seus alunos, a começar por desenvolver neles capacidades para o agir comunicativo na sociedade e, assim, contribuir para a busca da tão sonhada qualidade da educação.

Para responder às perguntas norteadoras da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral desenvolver as capacidades de linguagem do argumentar escrito em

crianças do ensino fundamental – anos iniciais - a partir da didatização do gênero artigo de opinião. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1) introduzir a criança do 5º ano ao raciocínio argumentativo apoiado no esquemas textuais prototipicamente construídos e no esquema dialógico da argumentação;

2) instanciar a noção das fases prototípicas da sequência textual argumentativa como forma angular à organização dos enunciados que se combinam no texto opinativo, subsidiando as crianças a transformarem os conhecimentos intuitivos em conhecimentos metacognitivos;

3) analisar e identificar o esquema textual argumentativo escrito utilizado pelas crianças na construção do raciocínio argumentativo e descrever a trajetória do desenvolvimento das capacidades argumentativas das crianças no plano textual linguístico-discursivo e enunciativo expressos no gênero artigo de opinião em atendimento às demandas do agir comunicativo;

Simultaneamente a este trabalho de pesquisa, elaboramos um material didático que tem como objetivo contribuir com outros professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental – ciclo I. O material será constituído pelo modelo didático do gênero artigo de opinião e pela sequência didática que organiza o ensino de atividades de linguagem, os quais foram construídos a partir dos pressupostos teóricos do ISD, que será disponibilizado, em forma de mídia digital, no repositório do site da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

Este trabalho está estruturado em seis seções. A primeira é esta introdução na qual apresento a problematização da pesquisa, as perguntas que a nortearam e os objetivos investigados. Nesta seção uso a primeira pessoa do singular por se referir à parte do trabalho de ordem mais pessoal. Na segunda seção, nomeada “Fundamentos sócio-históricos e do Interacionismo Sociodiscursivo na aquisição e funcionamento da linguagem humana: implicações para a pesquisa”, são descritas as três concepções de linguagem que exerceram (e exercem) influências sobre o conceito de língua, o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural, os pressupostos do ISD. A terceira seção, nomeada “A transposição didática no quadro teórico do ISD”, discute as ferramentas didáticas propostas pelo grupo de Didática das Línguas, de Genebra: a modelização e a sequência didática.

Na quarta seção, intitulada “O gênero artigo de opinião como eixo centralizador do trabalho didático”, são apresentados, brevemente, o conceito de argumentação segundo os autores Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999) e Breton (2003), e a modelização didática do gênero artigo de opinião utilizado como instrumento para o ensino de operações de linguagem por meio do desenvolvimento de uma sequência didática.

Na quinta seção, designada de “O percurso da pesquisa: abordagem metodológica” descrevem-se o movimento metodológico da pesquisa e o contexto onde foi realizada. Foram incluídos nessa seção, os aspectos geográfico, físico e pedagógico da instituição de ensino e o perfil pedagógico dos participantes da pesquisa. Em seguida, foi apresentado e descrito o *corpus* de texto utilizado no contexto de produção e o quadro geral da sequência didática, acompanhado da descrição detalhada de cada uma das etapas do seu desenvolvimento. Para finalizar a seção, foram descritos os procedimentos utilizados para a análise dos textos produzidos pelos alunos na produção inicial.

Na sexta seção, denominada “Análise das capacidades de linguagem utilizadas no raciocínio argumentativo em decorrência da sequência didática”, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos no desenvolvimento da produção inicial e final dos alunos. O objeto de análise foram as operações de linguagem realizadas pelos alunos na produção do gênero artigo de opinião, cuja análise foi feita a partir das categorias de análise textual postuladas por Bronckart ([1999], 2003). Essas operações envolvem as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Na última seção do trabalho, composta pelas Considerações Finais, são sintetizadas as generalizações feitas com base nos resultados alcançados com esta pesquisa. Considera-se esta seção um espaço aberto ao diálogo para aprofundar o debate sobre o ensino de linguagem para as crianças do ensino fundamental – anos iniciais, e ao encorajamento de novos trabalhos de pesquisa sobre a relação complexa entre linguagem e pensamento no desenvolvimento do raciocínio argumentativo, fundamentados no ISD.

2 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NA AQUISIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM HUMANA: IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA

Esta seção aborda as três concepções de linguagem que permearam os últimos séculos e suas influências para o conceito de língua. Na sequência, abordamos o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Didática de Línguas. Por fim, descrevemos as ferramentas didáticas propostas por Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.

2.1 Abordagem sócio-histórica de Bakhtin: concepções filosóficas da linguagem e os gêneros do discurso

No bojo das discussões e definições filosóficas acerca da concepção de linguagem, três orientações destacam-se como principais: o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato e a teoria da enunciação à qual filia-se este trabalho.

O subjetivismo idealista que durou até meados do século XIX compreendia a língua como forma de expressão do pensamento individual. De acordo com essa concepção, o foco da linguagem estava no enunciador e no nível de sua consciência, considerava-se a língua como monológica e um reflexo da realidade.

Para essa primeira concepção, a língua é constituída como “um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p.79).

Quatro proposições sintetizam as posições fundamentais dessa primeira tendência:

1-A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.

2-As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.

3-A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.

4- A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 74-75).

O objetivismo abstrato, segunda concepção, concentra o foco da linguagem no sistema linguístico (formas fonéticas, lexicais e gramaticais), compreendendo a língua como um código imutável, e que devido a sua identidade normativa a comunicação entre os sujeitos se torna possível. Essa concepção de linguagem considera que “entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2014, p.85).

Pode-se sintetizar as principais considerações da segunda concepção de linguagem nas seguintes proposições:

A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.

As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. As ligações linguísticas específicas nada tem a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

Os atos individuais de fala, constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas [...] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 84-85).

Ao realizar uma análise crítica das duas concepções linguístico-filosóficas, por nós ligeiramente citadas, Bakhtin; Volochínov (2014) apontam importantes considerações. Entre elas, que devemos nos perguntar se para o locutor a língua existe unicamente como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis ou se o verdadeiro uso da língua está na ideologia do signo, ou seja, na sua natureza social. À essa reflexão, os autores respondem afirmando que

[...] a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas [...] na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 95-96).

Bakhtin e Volochínov (2014) apontam o caráter de “sinalidade” do objetivismo abstrato ao considerar que sua origem está na compreensão passiva e isolada que os filólogos-linguistas faziam do objeto de estudo linguístico. Essa passividade não

permitia a compreensão da língua como signo linguístico, apenas como “objeto-sinal”, caracterizando um predomínio do reconhecimento e da identificação sobre a descodificação (compreensão).

Para os autores “uma língua morta apresenta-se claramente como uma língua estrangeira para o linguista que a estuda (p.102). Contudo, os mesmos autores nos colocam uma importante proposição de que “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2014, p.97-98).

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação lhe é correlata seja real (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 97)

Para Bakhtin e Volochínov (2014), o que torna a forma linguística um signo não é seu conteúdo imutável, mas sim sua mobilidade específica e particular, no sentido de compreendê-la em um dado contexto de situação, num processo de evolução e não de imobilismo. Diferente do objetivismo abstrato que caracteriza a língua como pronta e invariável, Bakhtin e Volochínov (2014, p.15) afirmam o caráter de variação social da língua, numa dinâmica positivamente implicada, compreendendo o signo dialético como dinâmico e vivo em oposição ao “sinal” inerte que decorre da análise da língua num contexto sincrônico abstrato.

Seguindo nas reflexões críticas de Bakhtin e Volochínov (2014) sobre as concepções de linguagem, os autores assinalam que o subjetivismo individualista desenvolveu-se num contexto histórico ligado ao Romantismo, tendo os românticos como os primeiros filólogos da língua materna. Foram eles os primeiros a tentar reorganizar com base em uma atividade mental a reflexão linguística, alicerçados num terreno idealista e espiritualista. Nesse sentido, podemos dizer com base em Bakhtin; Volochínov (2014) que o ponto de partida do subjetivismo idealista é a enunciação monológica, sendo a língua “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (p.114-115). Nessa perspectiva, de considerar a linguagem como um ato de expressão individual, julgamos importante

compreender sob qual definição de *expressão* está construída essa concepção. Para isso, buscamos em Bakhtin; Volochínov (2014) esse conceito:

Mas o que é afinal expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A palavra comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 115)

Para Bakhtin e Volochinov (2014) a teoria da expressão que serve de fundamento para a primeira orientação filosófica do pensamento linguístico é falsa, pois tanto o conteúdo interior quanto sua objetivação são formados a partir de um único e mesmo material. Além disso, os autores também afirmam que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades da expressão.” (p.122). “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação”. (p.116).

Da discussão sobre as duas orientações filosóficas da linguagem, Bakhtin e Volochínov (2014) apresentam uma terceira concepção de linguagem, a qual as incorpora no fenômeno da enunciação, considerada pelos autores como “puro produto da interação social” (p. 126). Assim, para eles, “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (idem). Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2014) afirmam que qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele sempre será determinado por suas condições reais de enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata na qual os indivíduos estão socialmente organizados. “O fenômeno social da interação verbal” constitui a “realidade fundamental da língua” (p. 127), e, portanto, a designação da terceira concepção de linguagem, que fundamenta a produção dos gêneros do discurso nos usos práticos da linguagem.

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014), a verdadeira substância da língua não está no código, ou seja, no sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco na enunciação monológica, mas sim no fenômeno social da interação verbal. Nessa perspectiva, apoiados em Bakhtin, entendemos que a verdadeira materialidade da língua é a enunciação concreta construída em determinados contextos de situação.

Cordeiro (2007) salienta que Bakhtin (1992), preocupado em contestar as teses de criação individual do subjetivismo idealista e a rigidez das formas normativas da língua do objetivismo abstrato, afirma que é com base nas especificidades de uma determinada esfera de comunicação, bem como no conteúdo temático e nas representações de mundo (físico e sociossubjetivas) que o emissor determina e elabora o seu dizer. A autora diz ainda “que todo indivíduo possui um vasto repertório de gêneros discursivos orais e escritos, cujo domínio depende necessariamente de um bom conhecimento da esfera de comunicação em que cada gênero é utilizado.” (CORDEIRO, 2007, p.66).

A concepção bakhtiniana de linguagem, à qual aderimos, sustenta que a língua se conforma em enunciados individuais com características particulares que concomitantemente fazem parte de campos de utilização que elaboram seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 p. 261-262 grifos do autor).

Sobre essa definição de gênero, Dolz; Schneuwly (2004, p.23) contribuem relatando que “tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, essa noção encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1953/1979), à qual se referem numerosos autores contemporâneos.”

Os gêneros do discurso são produtos de uma construção sócio-histórica e se configuram como instrumentos que permitem a ação de linguagem entre os indivíduos. De acordo Dolz; Schneuwly (2004, p.24) o gênero é uma forma prescritiva de linguagem que “permite ao mesmo tempo a produção e a compreensão de textos”, portanto, “um instrumento semiótico complexo”.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p.283)

De acordo com Bakhtin (2011), três elementos indissociáveis caracterizam os gêneros do discurso: conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para ele, o conteúdo temático é o que pode ser dizível por meio de determinado gênero do discurso; a construção composicional é entendida como a estrutura discursiva do texto, ou seja, as partes do texto, e o estilo é compreendido como a coerção da

língua por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que são incorporados no gênero do discurso.

Bakhtin (2011) distingue os gêneros do discurso em duas categorias: gêneros primários e gêneros secundários. Ele caracteriza os primários como aqueles que se formam em condições discursivas imediatas, espontâneas e em realidades concretas, e os secundários, são aqueles que surgem num “convívio cultural mais complexo, organizado e desenvolvido”, num processo de incorporação e reelaboração dos gêneros primários. “A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial [...]” para o desenvolvimento de linguagem. (BAKHTIN, 2011, p.264).

Na reinterpretação dos postulados dos gêneros discursivos (gêneros primários e secundários) de Bakhtin (1953/1979 apud Schneuwly, 2004) realizada pelo pesquisador genebrino Schneuwly (2004), são apontadas importantes proposições sobre a transmutação dos primários em secundários para o desenvolvimento de linguagem, quais sejam: (i) os gêneros primários têm seu funcionamento imediato e são controlados mutuamente pela situação discursiva, com pouco ou nenhum controle metalinguístico, enquanto que os gêneros secundários não são controlados diretamente pela situação e necessitam da criação de mecanismos de controle mais elaborados para regular o texto, cuja regulação se faz por meio da elaboração de instrumentos linguísticos relacionados ao contexto do texto. Para Schneuwly (2004), quanto mais autonomia em relação a situação imediata o gênero apresentar, “mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se complexifica.” (p.27)

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, [...] no gênero secundário. (SCHNEUWLY, 2004, p. 27)

Bakhtin (2011) convida-nos a uma importante reflexão ao afirmar que é de fundamental importância o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos, a fim de superar as simplificadas concepções do discurso que ainda dominam a nossa linguística, além de que, o estudo sistemático do enunciado (gênero do discurso) como “unidade real da comunicação discursiva” nos permite

compreender corretamente a natureza das unidades da língua enquanto sistema (p. 269).

2.2 Categorias da Psicologia Histórico-Cultural: algumas aproximações

A Psicologia Histórico-Cultural, cujo maior representante é Vigostky (1896-1934), é uma das áreas que integram o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Portanto a Psicologia Histórico-Cultural é um dos fundamentos deste trabalho. Nesta subseção, não pretendemos discorrer sobre os princípios dessa abordagem psicológica, mas fazer algumas aproximações acerca da formação do psiquismo humano e sobre alguns conceitos caros a este trabalho desenvolvidos por essa teoria, tais como *aprendizagem* e *desenvolvimento*.

Para Vigotsky (2007), o psiquismo humano é constituído por *funções psíquicas* que a princípio são elementares (sensação, percepção, atenção e memória) de origem biológica, presente também nos animais, e funções superiores (pensamento, linguagem, imaginação/criatividade e emoção/sentimentos), específicas do homem. Com o cruzamento do *pensamento* e da *linguagem*, que ocorre aos dois anos de idade aproximadamente, bem como com a mediação das relações socioculturais que envolvem a criança, as funções elementares são requalificadas tornando-se superiores. Segundo o autor (idem), a internalização das *funções psíquicas superiores*, por meio dos *signos* e mediadas pela *linguagem*, provocam “transformações qualitativas” no desenvolvimento humano.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento humano é decorrente do desenvolvimento dessas funções psíquicas, que ocorrem por transformações quantitativas e qualitativas no seu comportamento. Tais transformações são conquistadas tanto pelo meio social quanto pelo ensino escolar formal e sistematizado. Ao desenvolver linguagem, entende-se que todas as outras funções psíquicas são igualmente desenvolvidas. Pelos objetivos desta pesquisa, deter-nos-emos em desenvolver capacidades de linguagem em situações formais de ensino e, para tanto, revisitamos a função psíquica que atua diretamente com a linguagem (o pensamento), e discutimos brevemente sobre a relação *desenvolvimento* e *aprendizagem*, categorias que nos interessam sobremaneira neste trabalho, que tem a Sequência Didática como instrumento de desenvolvimento do comportamento linguageiro.

De acordo com Vigotsky ([2001]; 2010), o desenvolvimento do pensamento em relação à formação de conceitos constitui-se de três estágios básicos (pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual), que, no interior dos quais, cabem outras subdivisões. Neste trabalho, ocupamo-nos apenas do pensamento por complexo por ser o que interessa diretamente aos objetivos desta pesquisa. Teoricamente, segundo o autor (p.178), “o segundo estágio do desenvolvimento de conceitos abrange uma grande variedade – em termos funcionais, estruturais e genéticos – do mesmo modo de pensamento”, que correspondem a diferentes núcleos de generalizações e, por essa razão, denomina-se *pensamento por complexos*, subdividido em cinco fases: *associativo*, *coleção*, *cadeia*, *difuso* e *pseudoconceito*. Esse último complexo representa o limiar para o pensamento conceitual, mas ainda não o é.

Chamamos esse tipo de complexo de pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica. (Vigotsky, [2001]; 2010, p.190)

Para Vigotsky ([2001]; 2010, p.190), nessa última fase do desenvolvimento do *pensamento por complexo*, as generalizações da criança se assemelham, na aparência, ao conceito utilizado pelos adultos, mas não o é na essência. Ainda segundo o autor (idem), a essência e a natureza psicológica desses conceitos diferem daqueles que servem de base para o conceito propriamente dito utilizado pelos adultos, portanto, o que as crianças fazem, na verdade, são “combinações complexas”.

Martins (v.13, n.4, 2016), com base em Vigotsky (2001), esclarece que, diferente das outras fases do *pensamento por complexo*, na base da formação do *pseudoconceito* não estão as relações que a criança estabelece livremente com o mundo, mas sim aquelas que “leva em conta a palavra dada pela linguagem do adulto” (idem, p.1.583). Isso significa, segundo a autora, que a “definição e a noção verbal do conceito não apresentam correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito [...]”.

A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa

abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se contudo do pensamento, possibilita generalizações sem graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem. (MARTINS, v.13, n.4, p. 1.583, 2016)

De acordo com o excerto acima, para a Psicologia Histórico-Cultural, o pensamento conceitual só se desenvolve a partir da adolescência e em conjunto com a interação social e cultural. O tipo de pensamento que crianças antes dessa idade cronológica opera é o *pensamento por complexos*, com predomínio do *pseudoconceito*. As singularidades desse complexo são apreendidas na análise das produções inicial e final, feita na seção 6, deste trabalho.

Para Vigotsky (2007, p. 94), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados, porém, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”, contudo, o aprendizado sistematizado, intencional e formal diferencia-se do aprendizado não escolar. O aprendizado escolar está voltado para a assimilação de conhecimentos científicos.

Na perspectiva de instrumentalizar o conhecimento acerca do aprendizado escolar das crianças e sua relação com o desenvolvimento, Vigotsky (2007) elaborou importantes conceitos, conhecidos como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹. Com tais conceitos Vigotsky (2007) determina dois níveis de desenvolvimento: o real, caracterizado pelo resultado de ciclos mentais de desenvolvimento já completados, ou seja, já amadurecidos, e o potencial, que se caracteriza por aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outro.

[...] é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 97 grifos do autor).

¹ Na tese de doutoramento de Zóia Prestes, há uma discussão sobre equívocos na tradução de alguns conceitos presentes na obra de Vygotsky, que, segundo a autora, as traduções vigentes acabaram distorcendo a compreensão das ideias do psicólogo soviético no Brasil. Assim, a autora defende a substituição da tradução de alguns conceitos, por exemplo, *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) para *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI), cuja expressão substituta atenta para a importância da relação existente entre “instrução” e “desenvolvimento”, negligenciada na expressão substituída. Para o aprofundamento dessas questões de tradução, veja PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**, p. 168. <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>

De acordo com Vigotsky (2007, p.102-103), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”; ele constitui um aspecto essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o autor defende que o processo de desenvolvimento evolui de forma mais lenta e seguido do processo de aprendizagem. Desse modo, quando uma criança aprende algo não significa que seus processos de desenvolvimento já estejam todos consolidados, uma vez que, a partir dessa aprendizagem, a criança passará por vários processos complexos de pensamento para que ocorra, de fato, o desenvolvimento. Portanto, segundo o autor (p.104), há uma relação de unidade entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não de identidade.

Ainda nesse contexto, Vigotsky (2007) afirma a influência da linguagem na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que, para o autor, inicialmente, ela atua como meio de comunicação entre a criança e outras pessoas no ambiente e, só depois de internalizada, passa a regular o pensamento do indivíduo e contribuir decisivamente com seu desenvolvimento e auto-regulação.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. (Vigotsky, 2007, p.16 grifos do autor).

De acordo com a epistemologia marxista, na qual se inscreve a teoria de Vigotsky, a atividade humana desenvolve-se com base numa tripolaridade formada pelo sujeito, pela ferramenta (são objetos socialmente elaborados) e pela situação/objeto. É através da ação que o sujeito, utilizando-se de uma ferramenta, agirá sobre determinada situação. Analogamente, Schneuwly (2004) compara a atividade social de linguagem a essa tripolaridade, considerando o sujeito como o agente-produtor, o gênero como uma ferramenta semiótica complexa com a qual o sujeito age languageiramente sobre determinada situação (MACHADO, 2004, vol.02 n.01).

A definição do conceito de atividade para o ISD faz-se necessária na medida em que ela traça um quadro teórico geral, definindo *atividade de ação* como uma dimensão coletiva e organizada, que elabora o seu agir através de motivações externas. Essas atividades de linguagem são constituídas de ações de linguagem,

que, por sua vez, mobilizam as operações de linguagem - real objeto de estudo do ISD. (MACHADO, 2004, vol.02, N.01).

O viés sócio-histórico do ISD sustenta, portanto, de acordo com Machado (2004), que as atividades sociais são os primeiros determinantes para o funcionamento psíquico humano e para a mobilização das ações. Essas atividades, fundamentadas principalmente nas “atividades de linguagem”, conduziram os indivíduos no decorrer da história a produzirem ferramentas/instrumentos que os ajudaram a transformar a natureza, “do mesmo modo, produziram-se - e são produzidas - formas semióticas [...] para a regulação dessas atividades” (MACHADO, 2004, p.24). Para a autora (idem), “a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade”. Nessa perspectiva, compreendemos que os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) ou gêneros de texto (BRONCKART, 2003) representam os construtos históricos que permitem a interação entre os indivíduos.

2.3 Atividades de linguagem, textos e discursos na perspectiva do ISD

O ISD começou a ser delineado a partir de 1980, por um grupo de pesquisadores em Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, assim como outros colaboradores do grupo, desenvolveram um programa de pesquisa que tem como fonte de referência os postulados de Vigotsky, para o desenvolvimento humano, e de Bakhtin, para a linguagem. Vigotsky atribui à linguagem um papel indispensável para o desenvolvimento humano ao orientar e regular o agir e as interações sociais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Os pesquisados passaram a debruçar-se nos estudos e pesquisas sobre o funcionamento e o processo de produção dos textos, além das capacidades de linguagem que se desenvolvem no processo ensino/aprendizagem formal dos gêneros e diferentes níveis de textualidade (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 10).

O ISD tem suas proposições teóricas derivadas de diversas correntes da filosofia e das ciências humanas e compartilham da tese que “as propriedades

específicas das condutas humanas decorrem de um processo histórico de socialização, mediado por instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2003, p.21).

O fundamento psicológico de desenvolvimento humano do ISD baseia-se nos trabalhos herdados de Vigotsky (1934/1985 apud BRONCKART, 2003), e têm, na sociologia de Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) e Ricoeur (1986 apud BRONCKART, 2003), o fundamento para o conceito de que a atividade está em constante funcionamento nas formações sociais, mobilizando as ações e elaborando por meio delas, a capacidade mental e a consciência dos agentes humanos. Nesse sentido, o termo “ação de linguagem” é empregado para denominar as condutas verbais com as quais esses agentes intervêm nas atividades de linguagem. (BRONCKART, 2003, p13).

É, portanto, através da ação de linguagem que o agente-produtor mobiliza suas representações individuais dos mundos formais e age languageiramente mobilizando as operações de linguagem. De acordo com Bronckart (2003, p.99), a ação de linguagem pode ser definida em dois níveis: sociológico, caracterizada por um recorte da atividade de linguagem de um determinado grupo social (representações sociais), e psicológico, quando o agente-produtor conhece e reconhece as diferentes responsabilidades do seu dizer (representações individuais). É, portanto, no nível psicológico que o ISD desenvolve a noção de ação de linguagem, uma vez que o agente-produtor, envolvido em um contexto de produção e dispendo de um conteúdo temático, empreende o seu agir comunicativo por meio de um gênero de texto.

A noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal. (BRONCKART, 2003, p. 99).

No contexto das atividades humanas, Bakhtin (2011) foi o primeiro a utilizar o conceito de *gênero do discurso*. Bronckart (2003, p.75), diferentemente de Bakhtin e Volochínov (2014), denominou as “formas comunicativas relativamente estáveis” de *gêneros de texto*, e as “formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros”, de *tipo de discurso*. Segundo Machado (2004, vol. 02 n.01, p.24), para Bronckart (2001), os *gêneros de texto* são *pré-construtos*, pois existem antes das nossas ações e foram necessários para que elas acontecessem.

Na esteira dessa autora, os gêneros são constantemente avaliados nas diferentes esferas comunicativas, formando um “reservatório de modelos de referência², dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem”.

[...] os gêneros, enquanto construtos sócio-históricos-culturais, devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis. (MACHADO, 2004, vol.02 n.01, p.27).

A partir da definição de *gênero de texto* (ou gênero textual, como chamaremos), em consonância com Bronckart (2003), compreendemos que o *texto* configura-se como a materialidade do gênero. Isso significa dizer que o texto exprime as escolhas linguísticas mobilizadas pelo agente-produtor por meio das operações de linguagem.

Bronckart (2003, p.137) designa texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]”. De acordo com esse autor, a produção de um novo texto empírico é o resultado da correlação entre as representações do agente-produtor sobre o contexto de produção e os modelos de texto disponíveis no arquiteixo. Sendo assim, todo texto é elaborado com base no modelo de um gênero, portanto, pertence a um gênero.

Para Machado (2004, vol. 02, n.01, p.26), “a adoção de um gênero implica dois subconjuntos de operações: a regulação da infraestrutura geral do texto e as de seleção e elaboração dos conteúdos.” Além dessas operações, a autora cita também as operações de textualização, de regulação das vozes enunciativas e das expressões de modalização.

De acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD, as operações de linguagem estão relacionadas: (i) ao contexto de produção, que envolve as representações sobre os conteúdos temáticos, espaço-tempo em que se situam emissor e receptor, lugar e papel social do emissor e receptor, além dos efeitos que o produtor deseja produzir no destinatário por meio da escolha de um determinado gênero; (ii) a regulação da infraestrutura geral do texto, por meio da escolha dos

² Bronckart (2003) utilizou, inicialmente, a expressão “intertexto” para designar o conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e, posteriormente a substitui pela expressão “arquiteixo”.

tipos de discurso e das sequencias textuais; (iii) as de textualização, que envolvem a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; (iv) as enunciativas que correspondem a regulação das vozes e as expressões de modalizações.

Quando dominadas, as operações de linguagem são transformadas em capacidades de linguagem. Isso significa que aprender um gênero é, na verdade, aprender as operações de linguagem que movem as ações de linguagem e que têm por objetivo final o texto. Baseando-nos na noção de texto e de níveis textuais apresentados por Bronckart (2003), construímos o quadro a seguir:

Quadro 1- Sinopse da composição de texto e dos níveis textuais segundo Bronckart (2003)

TEXTO										
CONTEXTO DE PRODUÇÃO			ARQUITETURA TEXTUAL							
MUNDO FÍSICO	MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	CONTEÚDO TEMÁTICO	INFRAESTRUTURA DO TEXTO			MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO			MECANISMOS ENUNCIATIVOS	
			PLANO GERAL DO TEXTO	TIPOS DE DISCURSOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	CONEXÃO	COESÃO NOMINAL	COESÃO VERBAL	POSICIONAMENTO DAS VOZES	MODALIZAÇÃO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bronckart (2003)

O contexto de produção, segundo Bronckart (2003, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses parâmetros são definidos pelas propriedades dos três mundos formais: físico, social e subjetivo.

O mundo físico, segundo Bronckart (2003), compreende o lugar e o momento da produção, além do emissor e do receptor. Esse mundo está situado nas coordenadas de espaço-tempo, pois “todo o texto resulta de um comportamento verbal concreto” (p. 93). São quatro parâmetros que definem o mundo físico: o lugar de produção, que corresponde ao espaço físico em que o texto é produzido; o momento de produção, ou seja, o tempo em que o texto é produzido; o emissor, constituído por aquele que produz fisicamente o texto; e o receptor que se caracteriza pelas pessoas que vão receber fisicamente (concretamente) o texto.

O mundo social, por sua vez, está relacionado às normas sociais e o mundo subjetivo à atitude consciente e subjetiva de quem escreve. A fusão dos contextos

social e subjetivo dá origem ao contexto sociossubjetivo. O mundo sociossubjetivo está inscrito, segundo Bronckart (2003, p. 94) no plano social ou “mais precisamente no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e no mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)”. São quatro parâmetros que definem o mundo sociossubjetivo: o lugar social em o texto é produzido; a posição social do emissor, que o torna agente-produtor ou enunciador; a posição social do receptor que o torna destinatário e o objetivo da interação, ou seja, o efeito de sentido que o texto produzirá.

O conteúdo temático também integra o contexto de produção. De acordo com Bronckart (2003, p.97; 98), este “pode ser definido como o conjunto de informações” que são apresentadas no texto através das unidades linguísticas utilizadas pelo agente-produtor. Para esse autor (idem), “trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.”

Esse conjunto de informações exige de seu produtor uma organização prévia que implica subdividi-lo em subconjuntos de conhecimentos mobilizados para constituir a macroestrutural semântica, conhecimentos “estocados” na memória do agente-produtor. Quando uma ação de linguagem é desencadeada, o agente produtor traduz tais conhecimentos por meio de unidades da língua, reestruturando-os em texto a partir de dois aspectos. O primeiro refere-se à ordenação dos conhecimentos prévios no sucessivo, numa ordenação linear lógica e hierárquica, relacionada aos planos de texto e às sequências textuais. O segundo princípio refere-se à organização dos conhecimentos prévios em mundos discursivos, os quais diferem do mundo ordinário, relacionando-o aos tipos de discurso. A organização discursiva destes *mundos* é feita a partir da relação entre duas coordenadas: o primeiro tipo de coordenada estabelece uma relação de implicação ou de autonomia em relação à ação de linguagem. Já a segunda coordenada estabelece uma relação de conjunção ou de disjunção em relação aos parâmetros físicos do contexto de produção. (BRONCKART, 1999, 2003).

Com os conhecimentos prévios reestruturados tem-se uma camada mais profunda do texto, chamada por Bronckart (2003) de *infraestrutura*. Dessa forma, a infraestrutura textual (1º folhado, nível mais profundo), combina o plano geral, os tipos de discursos (interativo, teórico, relato interativo e narração) e as sequências

textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal). De acordo com Bronckart (2003, p.120) o *plano geral do texto* refere-se à organização do conteúdo temático nas diversas partes que o compõem. Já os tipos linguísticos de discurso, são descritos pelo autor (idem, p. 166-179) a partir de um conjunto de unidades da língua que os caracterizam, quais sejam:

a) Discurso interativo

- Pode ser dialogado ou monologado;
- Oral ou escrito;
- Tem caráter conjunto-implicado ao mundo discursivo criado;
- Com predominância da 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural;
- Presença de frases não declarativas, ou seja, frases interrogativas, exclamativas e imperativas;
- Tem o presente, o pretérito perfeito futuro perifrástico + infinitivo como tempos de base;
- Presença de dêiticos ostensivos, espaciais e temporais;
- Presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural;
- Presença de anáforas pronominais por oposição às anáforas nominais;
- Presença do pronome indefinido “on” funcionando como pronome de primeira pessoa do singular e do plural;
- Presença de auxiliares de modo (poder, dever, ser preciso);
- Densidade verbal elevada e densidade sintagmática muito baixa.

b) Discurso teórico

- São monologado e escrito;
- Possui o caráter conjunto-autônomo em relação ao mundo construído;
- Ausência de frases não declarativas;
- Explora os mesmos tempos verbais do discurso interativo, porém com duas características diferentes: dominância das formas do presente e ausência quase total de formas do futuro;
- Ausência de unidades (ostensivos, dêiticos espaciais e temporais) que remetem ao protagonistas e ao espaço-tempo da produção;

- Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular com valor exofórico;
- Ausência de verbos na 1ª e 2ª pessoa do singular; presença da 1ª pessoa do plural;
- Presença do pronome indefinido “on” que remete aos polos da interação verbal, mas não aos protagonistas da interação;
- Presença de organizadores logico-argumentativos;
- Numerosas modalizações lógicas;
- Onipresença do auxiliar de modo “poder”;
- Presença de numerosas frases passivas;
- Grande frequência de anáforas pronominais e nominais;
- Procedimentos de referências dêiticas intratextual;
- Exploração de procedimentos de focalização e referência (procedimentos metatextuais, procedimentos de referência intratextual e intertextual);
- Densidade verbal muito fraca e densidade sintagmática extremamente elevada.

c) O relato interativo

- Em princípio é monologado e se desenvolve em situação de interação que pode ser real (originalmente oral) ou posta em cena (no caso de um gênero escrito como o romance ou peça de teatro);
- Ausência de frases não declarativas;
- Possui caráter disjunto-implicado ao mundo construído;
- Explora um subsistema de tempos verbais composto por dois tempos dominantes: o pretérito perfeito e o imperfeito, com a associação de outras formas como o mais-que-perfeito, o futuro simples ou ainda o futuro do pretérito;
- Presença de organizadores temporais realizados por advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos e outros;
- Presença de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural que remetem diretamente aos participantes da interação;
- Presença dominante de anáforas pronominais, eventualmente associadas as anáforas nominais com fiel repetição do sintagma antecedente;
- Semelhante ao discurso interativo tem densidade verbal elevada e densidade sintagmática mais baixa.

d) Narração

- Geralmente escrito e sempre monologado;
- Presença de frases declarativas;
- Com caráter disjunto-autônomo do mundo discursivo construído;
- Explora o subsistema de tempos da história ou dos tempos narrativos, composto por dois tempos verbais predominantes: pretérito perfeito e o imperfeito, acrescidos de outras formas compostas correspondentes (mais-que-perfeito composto), além do condicional (futuro do pretérito) e outras formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo);
- Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos e outros);
- Ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ao agente produtor do texto ou a seus destinatários;
- Presença conjunta de anáforas pronominais e anáforas nominais;
- A densidade verbal está situada entre o discurso interativo e o discurso teórico e a densidade sintagmática é considerada média.

As sequências textuais também compõem o nível da infraestrutura geral do texto e, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.51-52), requerem domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem dominantes diferentes:

- Narrar: tem seu domínio social de comunicação na cultura literária ficcional e contempla as capacidades de linguagem relacionadas a mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.

- Relatar: circula no domínio social relacionado à documentação e memorização das ações humanas e requer do agente de produção a capacidade de representar situações vividas no tempo através do discurso de experiências.

- Argumentar: circula na esfera dos domínios sociais de comunicação, requerendo as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

- Expor: está no domínio social da transmissão e construção de saberes e exige a capacidade de elaboração de apresentações textuais de diferentes formas do saber.

- A injunção está no domínio das instruções e prescrições, requerendo a capacidade de regulação mútua de comportamentos.

Ainda sobre as sequências textuais, Bronckart (2003 p.217-218) diz que “a infraestrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é a da organização sequencial ou linear do conteúdo temático.” Nesse sentido, o autor aponta as características das seis sequências textuais:

- **Sequência narrativa:** apresenta uma organização sustentada por um processo de intriga. Seleciona e organiza os acontecimentos de modo que aja um todo, uma ação ou uma história completa, com início, meio e fim. Vários modelos dessa sequência já foram propostos, no entanto, Bronckart (2003), a partir de Labov e Waletzky, adota um protótipo padrão, constituído de cinco fases principais:

- 1) situação inicial (exposição ou orientação);
 - 2) complicação (desencadeamento e transformação);
 - 3) ações (acontecimentos desencadeados);
 - 4) resolução (re-transformação);
 - 5) situação final (novo estado de equilíbrio, obtido por meio da resolução da tensão).
- À essas cinco fases, foram acrescentadas outras duas: a fase de avaliação (onde se propõe um comentário relativo a história) e a fase de moral (onde é feita uma significação global atribuída a história). (BRONCKART, 2003, p. 219-222).

- **Sequência descritiva:** apresenta a particularidade de suas fases não seguirem obrigatoriamente uma linearidade, mas uma combinação que contribui para uma ordem hierárquica pertinente. É composta por três fases prototípicas:

- 1) ancoragem: onde é proposto o tema-título da descrição;
- 2) aspectualização: onde são enumerados os aspectos do título;
- 3) relacionamento: onde os elementos descritos são assimilados a outros por meio de comparações ou metáforas. (BRONCKART, 2003, p. 222- 225).

- **Sequência argumentativa:** com base na definição de Adam, Bronckart (2003) afirma que o objetivo dessa sequência é descrever os processos de pensamento ou de raciocínio em textos. São quatro fases que compõem o protótipo dessa sequência:

- 1) premissas (tese): é proposta uma constatação de partida;
- 2) argumentos: apresentação de elementos que orientam a uma conclusão provável;

3) contra-argumentos: apresentação de restrições, que podem ser apoiadas ou refutadas, em relação à orientação argumentativa utilizada;

4) conclusão (ou nova tese): integração entre os argumentos e contra-argumentos apresentados. (BRONCKART, 2003, p. 225-228).

- **Sequência explicativa:** “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável (Grize, 1981b apud Bronckart, 2003, p.228). De acordo com o autor, apresenta-se de forma simples, comportando quatro fases prototípicas:

1) constatação inicial: apresenta-se um fenômeno incontestável;

2) problematização: apresenta-se o porquê ou como à questão levantada podendo haver um enunciado contraditório;

3) resolução: introduz os elementos suplementares de informação, objetivando responder às questões que foram colocadas;

4) conclusão-avaliação: reformula e completa a constatação inicial. (BRONCKART, 2003, p.228-230).

- **Sequência dialogal:** de acordo com Bronckart (2003, p. 230), “apresenta uma particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos dialogados”, sendo esses segmentos estruturados em turnos de fala”. Apresenta três níveis encaixados: O primeiro nível supra ordenado: compreende três fases: a) abertura: onde os interactantes entram em contato; b) transacional: o conteúdo temático da interação é co-construído; c) encerramento: põe fim à interação. No segundo nível, as três fases gerais podem ser decompostas em unidades dialogais ou trocas. No terceiro nível, cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos. (BRONCKART, 2003, p.230-232).

Os **mecanismos de textualização** (2º folhado textual, nível intermediário) segundo Bronckart (2003, p.120-122), contribuem para a coerência temática, estão articulados à linearidade do texto e explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Compõem esse nível intermediário do texto: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal: A **conexão** é marcada por organizadores textuais que têm por objetivo a articulação da progressão temática do texto. Esses organizadores textuais são utilizados nas transições entre os tipos de discurso, entre fases de diferentes sequências textuais ou, ainda, nas articulações

mais locais entre frases sintáticas da mesma fase da sequência textual (BRONCKART, 2003, p.122). Já a **coesão nominal** é representada pelas retomadas anafóricas dos temas introduzidos. As unidades que realizam essas retomadas ou substituições são chamadas de anáforas que podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais (BRONCKART, 2003, p.124). Por fim, a **coesão verbal** tem como objetivo assegurar a organização temporal e hierárquica das ações, estados ou acontecimentos verbalizados no texto. Está relacionada ao tipo de discurso predominante e é essencialmente realizada pelos verbos e tempos verbais (BRONCKART, 2003, p.126-127).

Por fim, os **mecanismos enunciativos** (3º folhado textual - nível mais superficial), de acordo com Bronckart (2003), relacionam-se à manutenção pragmática do texto. Eles compreendem os posicionamentos enunciativos e traduzem as diferentes avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Compõem esses mecanismos: o posicionamento das vozes e as modalizações. O **posicionamento das vozes** é caracterizado pela vozes presentes no texto, são elas que assumem a responsabilidade do dizer. Existem três categorias de vozes segundo Bronckart (2003, p.130-132): vozes de personagens, que se caracterizam por agentes humanos ou entidades humanas implicados no texto; vozes sociais, procedentes de grupos ou instituições sociais que não atuam como agentes implicados no texto, mas que são mencionados direta ou indiretamente nele e a voz do autor empírico do texto, que procede diretamente do agente-produtor do texto. Já as **modalizações** referem-se às avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, elas contribuem para a coerência pragmática do texto. São quatro modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas ou pragmáticas.

- Modalização lógica: avaliação do conteúdo temático apoiada em critérios ou conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos certos, atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.

- Modalização deôntica: avaliação do conteúdo temático apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, sob o ponto de vista do direito, da obrigação social e da conformidade com as normas em uso.

- Modalização apreciativa: avaliação do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc.

-Modalização pragmática: explicitam alguns aspectos da responsabilidade da entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo ou instituição) em relação as ações de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, causas, restrições, ou ainda capacidades de ação. (Bronckart, 2003, p.330-332).

Optamos por fazer uma descrição detalhada e hierárquica de cada folhado textual para facilitar didaticamente a abordagem do quadro teórico-metodológico do ISD, contudo compreendemos a lógica de sobreposição dessas camadas. (BRONCKART, 2009, p. 119)

3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO QUADRO TEÓRICO DO ISD

Esta seção descreve o processo de transposição didática por meio da modelização e da sequência didática como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Ferramentas didáticas do ISD para o ensino-aprendizagem de ação e operação de linguagem

Ancorados na teoria da enunciação de Bakhtin (1929/2014) e no ISD reformulado por Bronckart, em 1997, (traduzido para o português, no Brasil em 1999), a Didática das Línguas representada pelos autores genebrinos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, apresenta um trabalho de caráter intervencionista ao propor uma nova abordagem para o ensino da gramática, além de importantes ferramentas didáticas para o ensino de gêneros textuais. As pesquisas desse grupo contribuíram para a reforma dos programas de ensino de línguas da Suíça francófona e parte desses trabalhos foram traduzidos para o português em 2004. (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

O grupo de pesquisa em Didática das Línguas propõe duas ferramentas didáticas que sistematizam o ensino dos gêneros textuais e consolidam o processo de transposição didática: a modelização e a sequência didática.

3.1.1 Modelização didática de gêneros textuais

A modelização e a sequência didática são importantes ferramentas didáticas que contemplam o processo de transposição didática, cujo objetivo é compreender sistematicamente o gênero como objeto de ensino e aprendizagem. A construção do modelo didático do gênero, segundo Machado; Cristovão (2006, v.6, n.3), permite visualizar as dimensões constitutivas do gênero, e selecionar aquelas que podem ser ensinadas em um determinado nível de ensino. Para De Pietro (et al., 1996/1997 apud MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), a construção do modelo didático pode ser feita a partir de diferentes estudos e referências teóricas, além da observação das práticas sociais que envolvem o gênero a ser ensinado.

Com base nos objetivos de ensino e na seleção das dimensões ensináveis do gênero, desenvolve-se uma sequência didática modular com o objetivo de melhorar uma determinada prática de linguagem.

Transposição didática é uma expressão criada pelo sociólogo francês Michel Verret no ano de 1975, no entanto foi o educador matemático Yves Chevallard (1989 apud BARROS, 2014, p.44), que sistematizou o conceito com mais precisão.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p. 6 tradução de BARROS, 2014, p. 44)

Segundo Barros (2014, p.45) “transposição didática é o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até chegar a ser objeto de ensino.” Machado; Cristovão (2006, v.6, n.3, p.552) destacam que há três níveis básicos de transformação no processo de transposição didática: 1) transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado; 2) transformação do conhecimento a ser ensinado em conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, 3) transformação do conhecimento efetivamente ensinado em conhecimento efetivamente aprendido.

O conjunto de transformações que descrevemos compreendem dois níveis: o nível externo e o nível interno. O nível externo está relacionado à primeira transformação, ou seja, do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. Para Machado; Cristovão (2006), nesse primeiro nível de transformação há uma série de escolhas coercitivas que determinam os objetos que serão ensinados. Já o nível externo diz respeito as duas outras transformações, do conhecimento a ser ensinado em conhecimento efetivamente ensinado e, do conhecimento efetivamente ensinado em conhecimento efetivamente aprendido. Esses dois níveis envolvem não somente a transformação dos objetos a serem ensinados em objetos ensinados, mas a criação de dinâmicas para efetivação desse processo em situações de ensino. (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009 p. 74 In: BARROS, 2012, v.6, n.11).

Os instrumentos didáticos propostos pelos pesquisadores do grupo de Didática das Línguas contemplam todos os níveis do processo de transposição

didática, pois “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.61). Portanto, este último requer uma adaptação didática, cuja finalidade é que o aluno domine as atividades de linguagem, nas diferentes situações de comunicação. Essa variação do gênero é “construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (idem), que pode ser descrita, segundo os autores, pela via da elaboração do modelo³ didático do gênero em questão. A modelização didática de gênero constitui uma importante etapa do processo de transposição didática externa, ela transforma didaticamente os saberes de referência formulados no domínio científico em objetos de ensino.

Para a construção do modelo didático, Schneuwly; Dolz (2004, p.70) propõem um processo didático que compreende três princípios:

- *Princípio de legitimidade*: refere-se aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; saberes de referência; busca pela voz dos especialistas do gênero.

- *Princípio de pertinência*: referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem; descrição sob vários aspectos das características do gênero.

- *Princípio de solidarização*: tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados e das capacidades de linguagem dos aprendizes.

São esses princípios, que de maneira integrada, sustentam a elaboração do modelo didático, definindo as dimensões ensináveis que constituirão as etapas da sequência didática.

De acordo com De Pietro et al., (1996/1997, p.108 apud Machado e Cristovão, 2006, v.6, n.3 p.556-557), o modelo didático de gênero é um “objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero.” Machado; Cristovão (2006) ressaltam que, de acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, a construção dos *modelos* explicitam objetivos didáticos, portanto, não precisa ser teoricamente perfeita ou cientificamente ideal, mas deve abrir possibilidade para a utilização de diferentes referências teóricas, além de estudos obtidos por meio da observação e análise do gênero como prática de referência.

³ Embora a expressão *modelo* remeta-nos à ideia de inflexibilidade, não é essa qualidade que caracteriza sua função, pois ele, assim como os gêneros, está sujeito a mudanças e adaptações. (BARROS, 2014).

Corroborando com esses autores, e na esteira da metodologia desenvolvida pelo grupo de pesquisa de Genebra, Barros (2014, p. 50) afirma que o primeiro passo do processo de transposição didática de gêneros “é a elaboração de um modelo didático que determine os objetos do gênero que conduzirão as atividades da SD”.

3.1.2 Sequência Didática

Elaborada com base no modelo didático, a sequência didática constitui outra ferramenta metodológica para o processo de efetivação da transposição didática interna. Ela permite que o docente organize em módulos as atividades que transformarão o conhecimento a ser ensinado em conhecimento efetivamente ensinado e efetivamente aprendido.

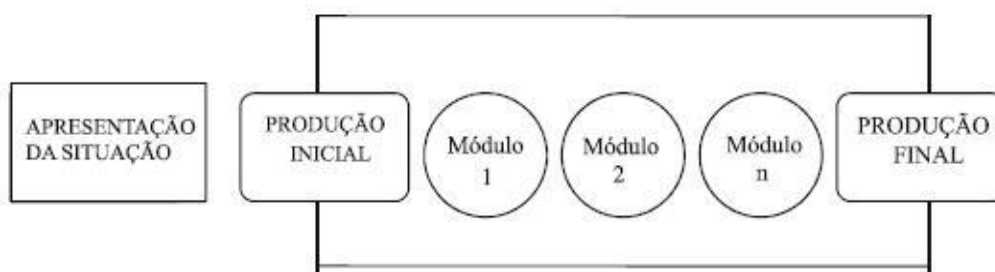
De acordo com Dolz; Schneuwly, (2004, p.43), a sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem e buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas.” Para os autores, o movimento geral de uma sequência didática consiste em partir do complexo (produção inicial) ao simples (módulos) para, depois, retornar ao complexo (produção final).

Criar uma SD e planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois isso requer planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre os objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de capacidade docente para mobilizar os saberes científicos e disciplinares relacionados ao gênero textual que conduzirá as atividades da SD. (BARROS, 2014, p. 51).

O processo de construção de uma sequência didática permite que o professor acompanhe as dificuldades de aprendizagem dos alunos e proponha atividades a fim de mobilizar as capacidades de linguagem necessárias para saná-las. Trata-se de um procedimento didático essencial no planejamento pedagógico.

De acordo com a Didática das Línguas, a estrutura de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema a seguir:

FIGURA 1: Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 83)

Na **apresentação da situação** são descritas de maneira detalhada, as ações que serão realizadas; o professor expõe o projeto de comunicação do início ao fim. Nessa etapa da SD, os alunos constroem uma representação da situação de comunicação, bem como da atividade de linguagem que será desenvolvida. Nessa ocasião, o professor também prepara os alunos para a produção inicial, que é a primeira tentativa de realização do gênero.

Duas dimensões podem ser distinguidas na apresentação de situação: a primeira diz respeito à definição explícita da situação de comunicação, pois é em função dela que os alunos mobilizarão as capacidades de ação que envolvem o mundo físico e sociossubjetivo e a segunda dimensão está relacionada à preparação dos conteúdos, pois os alunos necessitam perceber sua importância. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A segunda etapa da sequência didática consiste na construção da **produção inicial**. Nessa etapa, os alunos realizam uma tentativa de elaboração do gênero textual, revelando o que sabem e o que ainda precisam saber sobre o objeto de estudo. Nesse momento da sequência didática, o professor tem a oportunidade de traçar a zona de desenvolvimento real e proximal dos alunos, utilizando a produção inicial para regular a construção da sequência didática. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

A terceira etapa são **módulos**. Eles são elaborados a partir das dificuldades que foram identificadas na produção inicial e têm como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para o domínio do gênero.

Os autores Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.88-90) apontam três encaminhamentos importantes na elaboração e execução dos módulos: (i) trabalhar problemas de níveis diferentes a fim de que sejam atendidas as dificuldades da expressão oral ou escrita; (ii) variar as atividades e exercícios em cada módulo, dando a cada aluno a possibilidade de acesso por diferentes vias, aumentando, assim, suas chances de sucesso na aprendizagem; (iii) capitalizar as aquisições que os alunos progressivamente construíram sobre o gênero, podendo utilizar-se de recursos como uma lista de constatações, lembretes ou glossário.

A quarta etapa da sequência didática é a **produção final**, nela os alunos (re)elaboram suas produções iniciais, colocando em prática as capacidades de linguagem adquiridas na modularidade. Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) comentam que, no momento da produção final, o professor pode realizar uma avaliação somativa, considerando todo o percurso realizado no estudo do gênero. No entanto, para que essa avaliação não fique alicerçada somente em julgamentos subjetivos, o professor pode construir uma grade com os elementos trabalhados e vocabulário utilizados nas aulas e utilizá-los como critérios explícitos de avaliação. Esse procedimento permitirá que alunos e professores façam uma avaliação objetiva e consciente das capacidades de linguagem mobilizadas durante a sequência didática.

A grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91)

Os autores do grupo de pesquisa em didática das Línguas fazem alguns esclarecimentos que consideram cruciais quanto as especificidades do procedimento sequência didática: (i) os princípios teóricos que fundamentam o desenvolvimento da SD, envolvem escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, além de finalidades sociais; (ii) a preservação do caráter modular e as possibilidades de diferenciação da SD, se inscrevem em uma perspectiva construtivista, interacionista e social, supondo a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem estar

adaptadas às particularidades dos aprendizes; (iii) há diferenças no trabalho de sequências didáticas com a oralidade e com a escrita, uma vez que a materialidade da escrita é permanente, enquanto que a do oral desaparece; (iv) necessidade de articulação entre o trabalho com sequências didáticas e outros domínios de ensino de língua, pois as SD “não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91-100)

4 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO COMO EIXO CENTRALIZADOR DO TRABALHO DIDÁTICO

Esta seção aborda brevemente sobre o conceito de argumentação segundo os autores Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999) e Breton (2003). Na sequência, apresentamos o modelo teórico e didático do gênero artigo de opinião que utilizamos como instrumento didático para desenvolver capacidades de linguagem do raciocínio argumentativo.

4.1 O agir argumentativo no artigo de opinião

Breton (2003, p.7) define que “a argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer”. Ainda, segundo o autor, diariamente somos tomados por situações de comunicação que tem a finalidade de que um auditório (pessoa ou público) compartilhe uma determinada opinião. Nessa perspectiva, a argumentação é uma alternativa entre os variados meios utilizados para o convencimento e sua “especificidade é acionar um raciocínio em uma situação de comunicação”. O autor ressalta que a ética é de extrema importância para que a argumentação encontre um “caminho autônomo” entre todas as possibilidades de convencimento, pois “argumentar a qualquer preço nos levaria a convencer como na retórica, em que convencer era sinônimo de usar quaisquer meios.” (p.35).

A ética, que é um apelo à existência de limites, é primeiramente uma barreira. O poder da linguagem é tal, as possibilidades de manipulação são tão vastas, a atração pelo conhecimento “objetivo” é tão poderosa que a ética é uma necessidade vital para que a argumentação não somente possa existir, como também possa encontrar seu caminho autônomo no interior de todas estas possibilidades. (BRETON, 2003, p.35)

É inegável a importância de que um indivíduo saiba se posicionar nas diferentes situações de comunicação que envolvem assuntos polêmicos e controversos, sobretudo que o saiba fazer através de uma argumentação pautada nos princípios da ética e do respeito a opinião alheia. Nesse sentido, concordamos com Rosenblat (2006, p.186) que diz: “o exercício da cidadania depende da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas situações que envolvem valores e posicionamentos”.

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes de desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas de exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 2003, p.19)

Para o autor (p.26), o bom uso da argumentação implica um rompimento com os meios de persuasão tradicionalmente utilizados pela retórica clássica. Na persuasão, a arte do convencimento apoia-se em dominantes como os sentimentos, enquanto que, no convencimento, a argumentação tem sua dominante no exercício do raciocínio e da razão em uma determinada situação de comunicação.

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação [...] Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. [...] na persuasão, o indivíduo se contenta com razões afetivas e pessoais, sendo a persuasão em geral “sofística” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 30)

A argumentação coloca em ação a opinião, que pode ser uma tese, uma causa, uma ideia ou um ponto de vista fundamentado num conjunto de crenças, valores e representações de mundo que um indivíduo possui. Para Breton (2003, p.32), “a transformação da opinião em argumento em função de um auditório particular é precisamente o objeto da argumentação.”

Argumentar é também contribuir para construir, de certa maneira, um mundo no qual, quando se trata de defender uma opinião, a razão prevaleceria sobre as paixões ou a estética sem, no entanto, negá-las. (BRETON, 2003, p. 56)

De acordo com Breton (2003, p.64), argumentar é “propor ao outro boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião.” É também “construir uma interseção entre os universos mentais nos quais cada indivíduo vive” (idem, p. 35).

Os autores Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999, p.16,17) afirmam que “toda argumentação visa a adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”. Nesse sentido, alertam que, para que ocorra uma argumentação, é necessário que exista uma linguagem em comum entre os participantes da comunicação. Os mesmos autores (p.50) apontam que o “objetivo da argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se

apresentam a seu assentimento, e consideram que uma argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar a intensidade dessa adesão ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação pretendida.”

Fundamentados no conceito de argumentação, que brevemente discutimos, assumimos o gesto didático de desenvolver capacidades de linguagem do raciocínio argumentativo nos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Sobre isso concordamos com Rosenblat (2006, p.201) que, se queremos “formar” pessoas críticas e democráticas, é na própria sala de aula que devemos instaurar essas possibilidades de aprendizagem”. Souza (2005, p.60) também corrobora essa decisão didática ao destacar que os textos opinativos “possibilitam o desenvolvimento da criança por meio da aquisição de competências (convencer e persuadir) usadas socialmente, não se limitando as interações da criança aos textos de ficção, como mais usual no ensino em fase inicial”. Entendemos que essa criticidade forma-se já nos anos iniciais de escolarização por meio de um ensino planejado, intencional e sistematizado.

Para nós, o instrumento que propicia o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem são os gêneros do agrupamento do argumentar. Dentre os gêneros que materializam textos opinativos, escolhemos o gênero artigo de opinião porque este exige um maior domínio da tipologia argumentativa, a qual constitui o objeto de ensino neste trabalho.

4.2 A construção do Modelo Didático do gênero artigo de opinião

A construção do modelo didático do gênero artigo de opinião foi feita com base na proposta de análise textual de Bronckart ([1999], 2003). Assim, teve como objetivo fazer um levantamento das características constitutivas do gênero, de acordo com as três capacidades de linguagem. Tal construção é legitimada em estudos realizados por especialistas e nos exemplares do gênero como prática de referência, e é pertinente segundo os objetivos de ensino para alunos do quinto ano do ensino fundamental.

Com o modelo didático do gênero artigo de opinião, definimos as suas dimensões ensináveis as quais selecionamos para desenvolver as capacidades de linguagem para o domínio de gêneros da ordem do argumentar.

4.2.1 Modelo Didático do gênero artigo de opinião e o ensino de operações de linguagem do argumentar para alunos do 5º ano

O modelo didático de um gênero textual permite conhecer as suas características nas diversas dimensões: contexto de produção e o plano global do texto do gênero artigo de opinião: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Cada uma dessas dimensões possibilitam desenvolver diferentes capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, respectivamente. O objetivo da construção do modelo didático é justamente permitir uma visualização dessas dimensões constitutivas do gênero para, posteriormente, selecionar as que serão ensinadas no desenvolvimento da sequência didática. Para a elaboração do modelo didático do gênero artigo de opinião buscamos referência em pesquisadores que já o modelizaram.

No quadro de agrupamento de gêneros textuais, elaborado pelos pesquisadores Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.102), o artigo de opinião, pertence à ordem do argumentar e seu domínio social de comunicação está relacionado à discussão de problemas sociais controversos. Segundo esses autores (2004), as capacidades de linguagem dominantes do gênero são: a sustentação, a refutação e a negociação de tomada de posição.

O **contexto de produção** do gênero envolve as representações dos mundos físico e socio subjetivo:

a) Mundo físico: de acordo com Pinheiro (2008 apud Striquer, 2012) o gênero de opinião pertence a esfera jornalística, sendo os jornais, as revistas (impressos ou virtuais), os blogs e os *sites* da internet os veículos mais comuns de circulação desse gênero. De acordo com a autora, os gêneros da esfera jornalística podem ser classificados em três categorias: jornalismo informativo, jornalismo interpretativo e jornalismo opinativo, sendo o artigo de opinião, um gênero que pertence a essa última categoria.

Moirand (1999 apud Cunha, 2005) diz que o artigo de opinião configura um gênero de “enunciação subjetiva”, comentando sempre algo que já foi dito. Diz ainda que o gênero expõe o ponto de vista de um jornalista ou colaborador do jornal.

O receptor desse gênero é composto pelos leitores assíduos (ou não) dos veículos de comunicação nos quais os artigos de opinião circulam. No que se refere

ao lugar físico de produção, este pode ser em diferentes espaços: casa, escritório, redação e não representa relevância nesse caso. O momento físico da produção de um artigo de opinião também não representa muita relevância.

b) Mundo sociossubjetivo: o agente-produtor de um artigo de opinião é geralmente um intelectual, uma autoridade, ou ainda, um especialista (médico, professor, economista, psicólogo etc.) em um determinado assunto. Já os destinatários do artigo de opinião são cidadãos das diferentes esferas comunicativas. Quanto ao lugar social, trata-se de uma dimensão de extrema importância, uma vez que, geralmente, o articulista compartilha do mesmo posicionamento político-ideológico da instituição que veicula seu texto.

O conteúdo temático do artigo de opinião, de acordo com Striquer (2012), está relacionado a um momento histórico real, por esse motivo interessam à opinião pública. Ainda segundo a autora, o objetivo da interação é sempre convencer e influenciar o destinatário sobre um determinado ponto de vista.

O **plano global do texto** envolve a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

a) Infraestrutura do texto: o plano geral de um artigo de opinião geralmente, apresenta um título, uma chamada que é um texto curto, o corpo do texto, o nome do articulista, acompanhado de informações de referências sobre ele como profissão, formação acadêmica, titulação e outras informações ele julga relevantes.

Segundo Striquer (2012), na organização das ideias e argumentos há uma padronização. Na introdução, o emissor expõe o tema e seu ponto de vista; no desenvolvimento, ele elabora seus argumentos e contra-argumentos e, na conclusão, a reafirmação do seu ponto de vista, podendo haver, em alguns casos, sugestões de melhorias para o problema apresentado.

O discurso predominante é o interativo. De acordo com Bronckart (2003), o discurso interativo caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e às coordenadas conjunto ao mundo ordinário e implicado em relação ao contexto de produção. São marcas linguísticas desse tipo de discurso: presença de frases não declarativas; exploração do presente do indicativo como tempo base para exprimir simultaneidade, pretérito perfeito do indicativo para exprimir anterioridade, e futuro perifrástico que exprime a ideia de posterioridade; presença de unidades que remetem aos participantes, aos objetos, ao espaço e ao tempo da interação (ex: ostensivos, dêiticos espaciais, dêiticos temporais); presença

de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem aos protagonistas da interação verbal; presença do pronome indefinido “on”, funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural; presença de anáforas pronominais em oposição às anáforas nominais; presença de auxiliares de modo, assim como de outros auxiliares com valor pragmático e densidade verbal elevada e densidade sintagmática baixa.

A sequência textual predominante no artigo de opinião é a argumentativa, que implica na existência de uma tese admitida em função de um determinado tema. De acordo com Bronckart (2003, p. 226-227), as fases prototípicas da sequência argumentativa incluem: a tese (premissas) em que se propõe uma constatação de partida; a apresentação dos argumentos, ou seja, de elementos que orientam à uma conclusão provável; a apresentação dos contra-argumentos, que demonstram uma restrição em relação à posição argumentativa sustentada, podendo ser apoiados ou refutados e a conclusão (ou nova tese), que faz uma integração dos efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos. Não há uma relação linear obrigatória nessas fases, podendo a sequência ser realizada de modo simplificado ou mais complexo (BRONCKART 2003, p. 227).

O predomínio da sequência argumentativa não significa a inexistência de outras sequências textuais no artigo de opinião, como é o caso das sequências explicativa e descritiva, que o autor utiliza para explicar algo que julga necessário a fim de facilitar a compreensão do destinatário.

b) Mecanismos de textualização

A conexão textual é marcada por locuções verbais, adverbiais, conjuntivas e sobretudo as lógico-argumentativas pois elas orientam a progressão temática. Já a coesão nominal é representada pelas retomadas anafóricas, em cujo processo as unidades linguísticas que realizam essas retomadas podem ser pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos); sintagmas nominais; apagamentos (supressão de palavras); repetição da mesma palavra e sinônimos. A coesão verbal, por sua vez, é marcada pelo uso da 1ª pessoa do singular ou do plural e pela predominância do presente do indicativo, do pretérito perfeito e do futuro perifrástico como tempos de base.

c) Mecanismos enunciativos

Em relação ao posicionamento das vozes, o artigo de opinião faz uso da voz do autor empírico que expõe seu ponto de vista particular sobre determinado

conteúdo temático, e da(s) voz(es) social(ais), quando o agente-produtor utiliza, direta ou indiretamente, ideias de um grupo ou instituição social em texto. Segundo Souza (2005, p.59), “na produção do texto de opinião, o escritor expõe seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer seu ponto de vista”.

As modalizações representam os comentários avaliativos do agente-produtor sobre o conteúdo temático. No artigo de opinião, podem aparecer todas as modalizações: lógicas (avaliação apoiadas no mundo objetivo); as deônticas (apoiadas nas normas sociais); apreciativas (avaliação subjetiva do autor) e as pragmáticas (explicitam aspectos da responsabilidade da entidade constitutiva do conteúdo temático).

Quadro 2: Síntese do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião

CONTEXTO DE SITUAÇÃO
<p>Contexto físico: Emissor: jornalista ou colaborador Receptores: leitores assíduos (ou não) dos veículos de comunicação nos os quais o gênero midiático artigo de opinião circulam. Suportes mais comuns: jornais e revistas (impressos ou on-line). Espaço físico de produção: pode ser em diferentes lugares.</p> <p>Contexto socio subjetivo: Papel social do agente-produtor: geralmente é um especialista ou uma autoridade no assunto (médico, professor, economista, psicólogo, político etc). Papel social do destinatário: atua em diferentes esferas de comunicação e representa um cidadão interessado no momento histórico do conteúdo temático discutido pelo articulista. Lugar social: está relacionado ao posicionamento político e ideológico compartilhado entre o articulista e a instituição para a qual ele opina Objetivo da interação: convencer e/ou influenciar o destinatário sobre um determinado assunto.</p> <p>Conteúdo temático: acontecimentos históricos, políticos, sociais, econômicos etc relacionados a um momento histórico real de interesse à opinião pública. Esfera: jornalística</p>
INFRAESTRUTURA TEXTUAL DO TEXTO
<p>Plano Geral do Texto: geralmente é composto pelo título; por uma chamada que se caracteriza por um texto de curta extensão; pelo corpo do texto e pela identificação do autor, acompanhada de referências sobre ele.</p> <p>Tipo de discurso dominante: interativo (podendo haver uma fusão com o discurso teórico), caracteriza-se pelo caráter conjunto ao mundo ordinário e implicado em relação ao ato de produção.</p> <p>Sequência textual dominante: argumentativa, caracterizada pelas fases prototípicas: tese (premissa); argumentos; contra-argumentos e conclusão. Pode haver a utilização de outras sequências textuais como a explicativa e a descritiva.</p>
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
<p>Conexão: marcada por locuções verbais, adverbiais, conjuntivas e, sobretudo, pelos operadores lógico-argumentativos.</p> <p>Coesão Nominal: as unidades que realizam as retomadas anafóricas são, geralmente, pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos); sintagmas nominais; apagamentos (supressão de palavras); repetição da mesma palavra e sinônimos.</p> <p>Coesão Verbal: possui elevada densidade verbal. Utiliza predominantemente os seguintes tempos: presente do indicativo, pretérito perfeito e o futuro perifrástico e a presença de verbos na 1ª pessoa do singular e plural.</p>
MECANISMOS ENUNCIATIVOS
<p>Gerenciamento de vozes: presença da voz do agente-produtor (exposição de seu ponto de vista), de voz social (revelando uma opinião coletiva) e de vozes de especialistas (para representar um argumento de autoridade).</p> <p>Modalização: todas as modalizações podem ser encontradas: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Schneuwly (2004) defende, com base em Rabardel (1993 apud Schneuwly, 2004), que a apropriação do gênero textual como instrumento mediador entre o sujeito e a situação envolve esquemas de utilização relacionados às capacidades de ação, que é a representação do contexto de produção e às capacidades linguístico-discursivas, que estão no nível organizacional e enunciativo.

Segundo a proposição de Rabardel, pode-se conceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado – o do sujeito – há os esquemas de utilização do objeto que circulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver). O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito [...]. (SCHNEUWLY, 2004, p.22).

Com base na definição dos esquemas de utilização apresentados por Schneuwly (2004), elaboramos o modelo didático do gênero artigo de opinião, que orientou nossos gestos didáticos em relação aos objetivos, conteúdos e materiais utilizados na SD.

Para a mobilização das capacidades de ação, exploramos o mundo físico e sociossubjetivo do contexto de produção, além do conteúdo temático. Nesse momento da sequência didática, os alunos compreenderam o projeto de comunicação. As capacidades discursivas foram exploradas através do plano geral do texto, do discurso interativo e da sequência textual argumentativa. E, por fim, as capacidades linguístico-discursivas exploraram os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Nos mecanismos de textualização, trabalhamos com a conexão orientando a utilização dos operadores lógico-argumentativos para marcar a progressão temática; com a coesão nominal, por meio das retomadas anafóricas realizadas por pronomes (pessoais, possessivos e demonstrativos), sintagmas, apagamentos e repetição de palavras e/ou sinônimos. Trabalhamos a coesão verbal com tempos de base (presente do indicativo, pretérito perfeito e futuro perifrástico) do artigo de opinião e a utilização de pronomes de 1ª pessoa singular e plural. Ainda, nas capacidades linguístico-discursivas, trabalhamos com os mecanismos enunciativos, explorando o uso das vozes enunciativas do autor e de representações sociais, além do recurso linguístico das modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas para avaliar o conteúdo temático.

Quadro 3: Síntese do trabalho didático com o gênero artigo de opinião por capacidades de linguagem

Trabalho didático do gênero artigo de opinião			
Capacidades de linguagem	Objetivos	Conteúdos	Materiais utilizados
<p>Situação de comunicação</p> <p>Capacidades de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero artigo de opinião e os suportes (impresso e virtuais) nos quais são veiculados. - Distinguir a diferença entre emissor e agente-produtor, bem como de receptor e destinatário. - Definir a escola como lugar social de divulgação dos artigos de opinião elaborados pela turma. - Reconhecer o caráter polêmico e controverso do conteúdo temático dos artigos de opinião. - Compreender a relação entre o conteúdo temático e o momento histórico-social real. - Emitir uma opinião sobre um assunto polêmico escolhido pela turma. - Identificar convencimento do destinatário à adesão do ponto de vista do agente-produtor como o objetivo do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Jornal Folha de São Paulo e do suplemento Folhinha de São Paulo. - Apresentação das colunas opinativas “Ideias” e “Quebra-cabeça” do suplemento Folhinha de São Paulo. - Diferença entre emissor e agente-produtor e de receptor e destinatário. - Definição do jornal-mural como o suporte de divulgação dos textos de opinião elaborados pela turma. - Identificação dos temas polêmicos discutidos nas colunas opinativas apresentadas. - Identificação dos temas possivelmente mais interessantes aos destinatários (comunidade escolar) - Levantamento de temas polêmicos e controversos de interesse da turma para a elaboração dos artigos de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook, - Internet, - Projetor, - Jornal Folha de São Paulo (impresso e virtual); - Suplemento Folhinha de São Paulo (virtual); - Textos de opinião previamente selecionados; - Folhas de sulfite com as atividades que compõem as oficinas; - Mural para exposição dos artigos que serão produzidos pelos alunos ao final da SD.
<p>Organização interna do texto</p> <p>Capacidades discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar o artigo de opinião através do título, do corpo do texto, da identificação do agente-produtor, seguida de referências relevantes sobre ele a data de produção. - Empregar o discurso interativo percebendo suas coordenadas de implicação ao mundo ordinário e conjunção em relação ao contexto de produção. - Utilizar predominantemente as fases prototípicas da sequência textual argumentativa empreendendo um raciocínio argumentativo ao defender seu ponto de vista. 	<p>Organização textual dos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição das partes do texto: título, corpo do texto, identificação do autor com referências relevantes sobre ele e data. - Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e futuro perifrástico; - Dêiticos de pessoa (1ª pessoa do singular e plural) - Fases do raciocínio argumentativo: tese (premissa), argumentos, contra-argumentos e conclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com as atividades do módulo; - Lousa e giz
<p>Características linguísticas</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os operadores lógico-argumentativos para estabelecer a progressão temática do conteúdo. - Fazer uso de retomadas anafóricas. - Empregar o uso de pronomes, verbos e adjetivos na 1ª pessoa do singular e do plural - Identificar o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico como tempos de base no artigo de opinião. - Perceber a presença de dêiticos espaciais e temporais. - Gerenciar as vozes presentes no texto (voz do autor empírico e vozes sociais) - Fazer representações modais, principalmente as lógicas, dêonticas e apreciativas 	<p>Operações de textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operadores lógico-argumentativos; - Pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; - sintagmas nominais; - apagamentos (supressão de palavras); - Sinônimos; - Adjetivos; - Tempos verbais: presente indicando relação de concomitância ao momento da fala; passado indicando relação de anterioridade ao momento da fala e o futuro indicado relação de posterioridade ao ato da fala. <p>Operações enunciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerenciamento de vozes presentes nos textos: voz do autor empírico e vozes sociais determinadas ou indeterminadas. - Modalizações: lógicas, apoiadas no mundo objetivo; dêonticas, apoiadas nas normas sociais e apreciativas, representando avaliação subjetiva do autor empírico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com as atividades do módulo; - Lousa e giz;

A escolha dos objetivos, conteúdos e materiais em função do desenvolvimento das capacidades de linguagem, permitiu-nos uma visualização clara e objetiva do conjunto de atividades escritas e sistematizadas que necessitávamos elaborar para a construção da sequência didática, cujo objetivo era a introdução do raciocínio argumentativo, por meio do gênero artigo de opinião.

5 PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta seção descreve a metodologia da pesquisa e o contexto no qual esta se desenvolve. Na constituição do contexto, incluímos os aspectos geográfico, físico e pedagógico da instituição de ensino, além do perfil pedagógico dos participantes da pesquisa.

Na sequência, apresentamos a descrição do *corpus* de textos de referência utilizado no contexto de produção e a sinopse da SD acompanhada da descrição detalhada de cada etapa do seu desenvolvimento. Por fim, descrevemos os critérios e os procedimentos para a análise dos textos produzidos pelos alunos em sua produção inicial e final.

5.1 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa de base empírica e de interpretação qualitativa utilizou o delineamento da pesquisa-ação como procedimento metodológico para sua construção.

De acordo com Thiollent (2008, p.17), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e nas avaliações desencadeadas em função dos problemas”. Algumas características desse tipo de pesquisa são assinaladas pelo autor:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2008, p. 18 e 19).

Para a realização desta pesquisa, na qual a pesquisadora também atuou como professora, planejamos e cumprimos cinco fases da pesquisa-ação.

A primeira fase, que Thiollent (2008, p.52) denomina de “fase exploratória”, consiste em descobrir o campo de pesquisa e realizar um diagnóstico. Para cumprir

essa etapa, buscamos identificar, no currículo de Língua Portuguesa, do 5º ano do ensino fundamental, do estado de São Paulo, a proposta de trabalho com os textos argumentativos. Essa investigação permitiu-nos constatar a quase ausência do ensino de gêneros de tipologia argumentativa, salvo a sugestão de trabalho com o gênero carta de leitor opinativa. Por essa razão, a princípio, pensamos em desenvolver esta pesquisa com esse gênero e chegamos a reunir uma amostra significativa de cartas de leitor escritas por crianças para a *Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)* e construir o modelo didático desse gênero. Durante o processo de modelização, percebemos que, apesar da carta de leitor opinativa pertencer ao agrupamento de gêneros do argumentar, este não atendia ao objetivo didático-metodológico desta pesquisa, por sua estrutura composicional (plano geral do texto) ser de extensão relativamente curta, fato que não permite explorar a potencialidade argumentativa do aprendiz. Antes, a intenção foi a de criar gestos didáticos para os alunos mobilizarem capacidades de linguagem argumentativas para a produção escrita de um gênero de extensão maior, que possibilitasse a exploração do raciocínio argumentativo em proporção a essa extensão composicional. Entendemos que o gênero artigo de opinião proporciona tal mobilização, uma vez que sua estrutura é mais longa que a carta de leitor opinativa; parte de uma constatação inicial sobre um assunto polêmico e controverso a respeito de fatos que ocorrem contemporaneamente ao seu momento histórico real.

Embora tenhamos feito a opção por um gênero de extensão mais longa, escolhemos “simplificar” a complexidade do trabalho de produção do artigo de opinião “em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 46). O gesto didático da simplificação permitiu-nos adaptar os objetivos dos módulos da SD em decorrência das dificuldades dos alunos relacionadas ao raciocínio argumentativo, para que, dessa forma, pudéssemos fazer intervenções pedagógicas que desenvolvessem neles capacidades de linguagem.

Na segunda fase desta pesquisa-ação, realizamos o levantamento bibliográfico e o estudo sistemático do quadro teórico-metodológico e dos questionamentos epistemológicos que fundamentam a pesquisa. Assim, estudamos os pressupostos sobre o desenvolvimento humano, elaborados por Vygotsky; a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo reformulado por Bronckart (2003); a Didática das Línguas, de Dolz e Schneuwly (2004) e o Tratado da Argumentação de

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999). O objetivo dessa fase foi o de nos apropriarmos do referencial científico para interpretar e analisar os problemas levantados na primeira fase, assim como dar condições de elaborar a fase seguinte.

Na terceira fase, foi elaborado um plano de ação. De acordo com Thiollent (2008, p 75), “para corresponder ao conjunto de seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Nesse sentido, tomamos o gênero artigo de opinião como objeto de estudo e buscamos os saberes de referência elaborados por especialistas sobre o gênero, a fim de construirmos um modelo didático que, posteriormente, subsidiasse a elaboração da SD. Contemplamos, no modelo didático, os objetivos, os conteúdos de ensino e os materiais necessários, tomando como base as dimensões ensináveis do gênero em questão, que pretendíamos desenvolver na elaboração dos módulos da SD. A elaboração desses instrumentos didáticos seguiram os princípios da legitimidade, da pertinência e da solidarização propostos por Dolz e Schneuwly (2004).

Na quarta fase, desenvolvemos o plano de ação por meio de um conjunto de atividades de linguagem escolares organizadas de maneira sistemática (SD) com os alunos do 5º ano de uma escola pública estadual do centro-oeste paulista. A SD foi desenvolvida a partir da adaptação da estrutura de base proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 83), explicitada na subseção seguinte.

Finalmente, na quinta fase da pesquisa-ação foi feita a avaliação da ação, com base em uma grade elaborada para esse fim, conforme o quadro 6, apresentado nesta seção. Esse expediente é cumprido com a última etapa da SD, mais especificamente, com a avaliação da produção final pela professora-pesquisadora que, por meio desse resultado, avaliamos também o percurso teórico-metodológico. Essa fase da pesquisa forneceu-nos subsídios para confrontar as produções iniciais (PI) e as produções finais (PF), para verificarmos as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram (ou não) durante a SD.

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2008, p. 18):

Todo o percurso teórico-metodológico discutido nesta pesquisa serviu para orientar nossas intervenções e gestos didáticos, buscando cumprir o seu objetivo, que é o desenvolvimento de capacidades de linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Contexto da Pesquisa

Nesta subseção, descrevemos os aspectos físico, geográfico e pedagógico que envolvem a instituição de ensino onde realizamos a pesquisa. Além destes, descrevemos também o perfil dos participantes e o contexto didático subjacentes.

5.2.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do centro-oeste paulista (Bauru-SP) que, nos últimos anos, obteve resultados satisfatórios nas avaliações externas (SARESP e PROVA BRASIL)⁴. Trata-se de uma comunidade escolar ativa e que participa das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

5.2.1.1 Aspecto geográfico, físico e pedagógico

A escola onde desenvolvemos a pesquisa atende a alunos do Ensino fundamental – ciclo I nos períodos matutino e vespertino. A estrutura física do prédio passou por várias adaptações, a fim de garantir a acessibilidade. Atualmente, conta com 12 salas de aulas, sala de leitura, sala de informática, quadra poliesportiva coberta, parquinho, espaço multiuso (biblioteca/jogos/sala de vídeo e leitura), secretaria, direção, coordenação e sala dos professores.

A escola está inserida em um dos bairros mais antigos e tradicionais do município, com localização privilegiada em relação às principais avenidas que dão

⁴ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de diagnosticar a situação da escolaridade básica do estado e orientar as políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino. (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>)

Prova Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). O objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>)

acesso ao centro da cidade. É servida por um sistema de transporte coletivo que atende a população com itinerários para deslocamentos diversos dentro do município. Embora esteja localizada num bairro residencial, este oferece amplos serviços comerciais.

O público atendido pela escola é bem heterogêneo e conta com, aproximadamente, 700 alunos matriculados, dos quais 360 estão matriculados no período matutino e 330, no vespertino. Grande parte dos alunos da escola reside em bairros distantes, necessitando de transporte escolar particular ou de aluguel para se deslocar. Outros moram com familiares que residem no bairro onde está localizada a escola.

O corpo docente da escola é composto por vinte e quatro professores de educação básica I (PEB I) que ministram aulas de todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Nas áreas de Arte e Educação Física atuam sete professores de educação básica II (PEB II).

De acordo com o Plano Gestão da escola, os objetivos gerais de ensino convergem para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei Federal nº 9294, de 20 de dezembro de 1996: (i) desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (ii) compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (iii) desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (iv) fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; (v) garantia de padrão de qualidade do ensino.

O currículo escolar oficial da escola é composto pelos Programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: Programa Ler e Escrever e Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI que são trabalhados em conjunto com publicações da Secretaria de Educação do Estado (SEE) e acervos literários disponibilizados pela escola. As disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza são desenvolvidas com o auxílio de livros didáticos, sendo que, recentemente, receberam um tratamento didático, reunindo as expectativas de aprendizagem para cada ano num material denominado “Memórias, Caminhos e Descobertas”, que ainda será implementado.

5.2.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, do período matutino. A turma conta com trinta alunos regularmente matriculados, sendo vinte e oito os participantes voluntários da pesquisa. Entre os alunos, há aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em relação ao ano em que estão matriculados. Dois deles conseguiram se alfabetizar no 3º ano. Não há, na turma, alunos com laudos médicos de deficiência comprovada.

É também participante da pesquisa a professora-pesquisadora que, atualmente, é professora regular dos alunos participantes da pesquisa.

5.3 Seleção do *corpus* de textos de referência

A seleção dos textos de referência utilizados na apresentação da situação da SD foi um grande desafio, uma vez que, geralmente, os artigos de opinião, que circulam na esfera midiática, discutem opiniões e defendem argumentos acerca de conteúdos temáticos do contexto adulto (economia, política, literatura, mercado de trabalho etc.). Esse fato restringiu o campo das atividades discursivas e direcionou-nos a procurar textos argumentativos que abordassem temas mais próximos do contexto dos alunos, da faixa etária entre 10 e 11 anos, público para o qual destina-se este trabalho de intervenção.

Nessa busca encontramos de textos de opinião publicados no suplemento *Folhinha* (na modalidade *online*), do jornal Folha de São Paulo, suplemento que esteve em circulação por mais de cinquenta de anos e que, atualmente, mantém uma versão *online*. Fizemos a leitura de vinte e dois textos da coluna “Ideias”, escritos por crianças com idades entre sete e treze anos, que, mensalmente, eram convidadas pelo jornal para atuarem como articulistas. Fizemos também a leitura de dez textos da coluna “Quebra-Cabeça”, escritos pela ex-colunista Rosely Sayão. Ao todo, lemos trinta e dois textos argumentativos, dos quais selecionamos seis para compor o *corpus* dos textos de referência que apresentamos aos participantes do procedimento didático, na sua primeira etapa (apresentação da situação de comunicação), conforme abaixo:

- Pais e filhos (Júlia Mazini, 7 anos)
- Quando é hora de tirar férias? (Joana Cassel Fernades, 9 anos)

- É bom ter irmãos? (Marina Ballarim Targa Cavalari, 10 anos)
- Apesar do lado positivo, tecnologia pode prejudicar estudantes (Alex Pinsky Streinger, 12 anos)
 - Aulas para crianças precisam ser mais divertidas (Matheo Angelo Pereira Dantas, 13 anos)
 - Criança deve trabalhar? (Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional)

Os critérios de seleção para a escolha desse *corpus* de texto foram: o conteúdo temático (optamos por aqueles cujo conteúdo julgamos interessante à faixa etária dos alunos do 5º ano) e a utilização das fases prototípicas da sequência textual argumentativa (no mínimo duas). Ressaltamos que o esquema textual argumentativo das crianças e adolescentes não podem ser comparados ao esquema adulto, dada a complexidade interna do raciocínio argumentativo, e considerando o nível de desenvolvimento cognitivo da criança para lidar com a dimensão dialógica do texto opinativo escrito.

5.4 Adaptação da estrutura da SD da Escola de Genebra

Nosso conhecimento da disposição da estrutura curricular da rede estadual de educação, na qual não consta o gênero artigo de opinião como conteúdo para os anos iniciais do ensino fundamental, corroborada pela nossa vivência com os aprendizes na apresentação da situação do problema de comunicação, em cuja circunstância afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o gênero, determinamos, então, a zona de desenvolvimento real (ZDR) destes. Como não houve ensino antes deliberado de operações de linguagem para produzir o gênero artigo de opinião nos anos anteriores ao do desenvolvimento da SD, constatamos que não havia aprendizagem formal em relação a esse gênero. Sendo assim, era inócuo o gesto didático de solicitar a produção inicial genuinamente para se certificar das mobilizações de aprendizagens anteriores, sem antes realizar um trabalho didático para introduzir o gênero aos sujeitos da pesquisa, cuja complexidade de sua constituição foi aperfeiçoada nos módulos, na terceira etapa da SD.

Entretanto, a estrutura da SD proposta pelos pesquisadores da Didática das Línguas, para atender a determinados fins (construir representações dos alunos

sobre o texto produzido) não prevê a realização de atividades de linguagem antes da produção inicial. Essa característica do procedimento decorre, justamente para, nesse momento, demarcar a zona de desenvolvimento real das operações de linguagem que o aprendiz consegue mobilizar sozinho em relação dialética ao conhecimento daquelas a serem desenvolvidas com a ajuda do professor, quando da produção do gênero que se deseja ensinar.

Não obstante às particularidades dessa estrutura, no caso desta pesquisa, que se propôs ensinar o raciocínio argumentativo por meio do megainstrumento artigo de opinião e, considerando que os aprendizes do ensino fundamental – anos iniciais - não estão familiarizados com a tipologia argumentativa nos usos cotidianos nem na escola, conforme dissemos alhures, tampouco com o gênero artigo de opinião, tomamos a decisão didática de adaptar as duas primeiras etapas do esquema da SD dos autores genebrinos. Essa adaptação consistiu na inserção de uma etapa entre a apresentação da situação e a produção inicial e na inclusão da produção oral coletiva, na etapa da produção inicial, antecedendo a produção individual.

Essa alteração no procedimento é resultante de um gesto didático da professora-pesquisadora em função da realidade da sala de aula descrita acima, ou seja, os aprendizes apresentaram desconhecimento total do gênero artigo de opinião, tanto de recepção quanto de produção, quando da exposição do projeto de dizer, que deveria ser realizado na produção final. Tal gesto teve como objetivo dar a conhecer aos aprendizes as características discursivas e linguístico-discursivas específicas do referido gênero escolhido para ser ensinado. Com esse gesto conseguimos proporcionar aos aprendizes, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fazerem a representação da situação discursiva para resolverem um problema de comunicação, a partir da definição de uma série de parâmetros (finalidade, destinatário, conteúdo, etc.) para realizarem a ação discursiva (produzir um artigo de opinião).

A realização desse trabalho didático consistiu no fato de, já na apresentação da situação, desenvolvermos cinco oficinas de atividades de linguagem, nessa primeira etapa. Tais oficinas contemplavam o projeto de comunicação e o contexto de produção, envolvendo os mundos físico e sociossubjetivo, cuja finalidade foi a de permitir aos aprendizes realizarem esquemas de utilização do gênero relacionados às capacidades de ação dos alunos. Dessa forma, o módulo inserido teve o objetivo

de não só apresentar o gênero artigo de opinião para os alunos o conhecerem, mas também o de realizar atividades de linguagem específicas desse gênero. Tais ações proporcionam aos alunos a internalização das respectivas formas estruturais da argumentação, para que estas lhes subsidiem na mobilização de esquemas de utilização quando na produção inicial de um gênero antes desconhecido. Assim, o trabalho pedagógico adaptado, do ponto de vista psicológico, corresponde ao conhecimento prévio quando da produção de um gênero já conhecido pelos agentes-produtores no desenvolvimento de uma SD. As atividades de linguagem realizadas antes da produção inicial materializaram-se em atividades e exercícios que contemplam as três capacidades de linguagem postuladas pelo ISD.

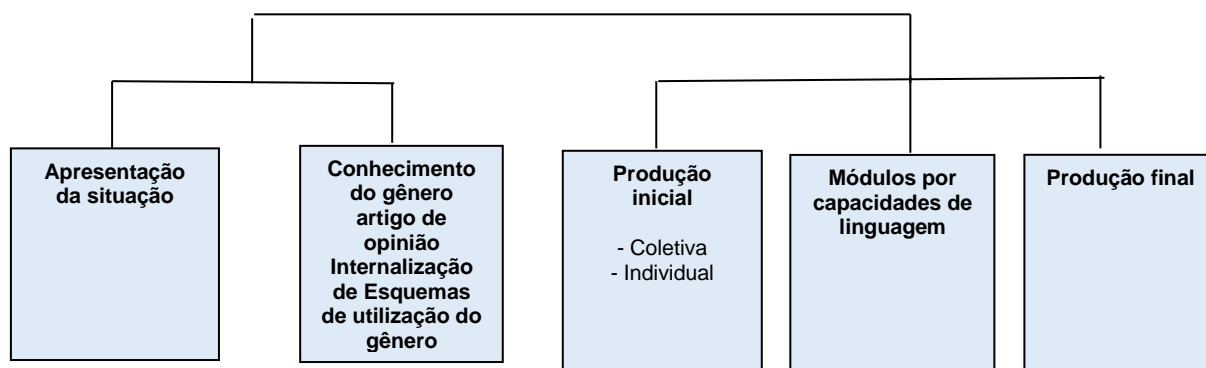
O outro aspecto da SD adaptado foi a segunda etapa (produção inicial) na qual incluímos a produção oral coletiva do gênero em questão, antes da produção escrita individual, com o objetivo de, num ensaio, integrar as atividades de linguagem, realizadas anteriormente de modo isolado no módulo inserido, agora, já como prática social, com vistas a modelar a produção individual. O propósito da produção oral coletiva foi o de verificar se os aprendizes foram sensíveis ao gênero e se conseguiram fazer as representações psicológicas necessárias à produção de um artigo de opinião, sem os quais não conseguiriam mobilizar tais esquemas para produção individual do artigo de opinião.

Com esse procedimento, a produção oral coletiva serviu de gênero de referência para a produção individual que, embora não tenha sido produzida genuinamente, ainda assim, nesta pesquisa, é psicologicamente análoga à produção inicial de gêneros conhecidos empiricamente, sem a realização de nenhum trabalho didático prévio, como propõem Dolz e Schneuwly (2004, p. 83). Essa nossa concepção é justificada por um processo de analogia de conhecimento sobre o gênero. No caso, as características do artigo de opinião que foram ensinadas de modo intencional e sistematicamente por meio das oficinas, dado ao ineditismo do conhecimento dos alunos sobre o referido gênero, bem como às suas particularidades de complexidade extremada, consideramos esse conhecimento teleológico ministrado aos aprendizes equidistante ao conhecimento baseado na experiência cotidiana da produção de um gênero mais comum à sua realidade, como a receita ou a carta pessoal, ou, ainda, a reescrita de um conto infantil, por exemplo.

Com as adaptações feitas realizamos uma releitura do esquema da SD proposta pelos autores do ISD, especificamente para o ensino do gênero artigo de

opinião, ou para o ensino de quaisquer outros gêneros, desde que estes sejam quase ou totalmente desconhecidos pelos aprendizes. A figura 2 apresenta o esquema da SD adaptada.

FIGURA 2: Adaptação estrutural da SD da Escola de Genebra em função da ZDR dos aprendizes em relação às operações de linguagem mobilizadas no gênero artigo de opinião



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A adaptação da proposta da SD dos autores genebrinos mostra a possibilidade de plasticidade do procedimento, que, no caso desta pesquisa, foi necessária, tendo em vista os agentes produtores. Ao demarcar a ZDR da turma, que não havia tido experiência prática nem escolar com o gênero artigo de opinião, antecipamos que, por não ter esquemas de utilização já internalizados, era praticamente impossível a produção dos alunos avançar a forma do argumentar “porque sim” ou “porque não”. Era inócua solicitar aos aprendizes que materializassem num texto um gênero do qual não possuíam conhecimento algum.

5.4.1 Sinopse da SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar

O quadro a seguir mostra a distribuição das oficinas, objetivos, atividades, materiais e duração de cada etapa da sequência didática, elaborada de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004).

Quadro 4: Sinopse da SD desenvolvida

ETAPAS DA SD	OFICINAS	OBJETIVOS DE ENSINO	ATIVIDADES REALIZADAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	DURAÇÃO
1ª Etapa da sequência didática: apresentação da situação	Oficina 1: Necessidade/ Motivo da produção	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projeto de comunicação: produção de artigos de opinião sobre um tema polêmico de interesse da turma, cujas opiniões serão socializadas entre os colegas da turma e de outras turmas, por meio de um jornal mural, na escola, no evento de encerramento do ano letivo. - Desenvolver nos alunos a capacidade de representar o contexto físico e sociossubjetivo de produção. - Identificar a finalidade do gênero. - Identificar o conteúdo temático dizível no gênero artigo de opinião. - Reconhecer as características do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Definição do gênero; 2- Leitura compartilhada de seis artigos de opinião, retirados das colunas Ideias e Quebra-cabeça, do suplemento Folhinha. 3-Identificação da finalidade e dos temas abordados nos seis artigos lidos. 4-Construção dos parâmetros da situação discursiva. 5-Apresentação dos portadores do gênero: nas modalidades impresso e online 6-Reconhecimento das características principais do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> -Textos impressos; - Uma edição do Jornal Folha de São Paulo impresso; - Notebook com acesso à internet para visualização dos artigos na modalidade on-line; - Folhas sulfite com atividades impressas. 	9 horas
	Oficina 2: Plano discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o plano geral do gênero artigo de opinião; - Reconhecer o funcionamento do discurso interativo; - Reconhecer a ancoragem enunciativa do discurso interativo. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Apresentação do layout do artigo de opinião. 2- Apreensão das características do funcionamento discursivo interativo. 3- Identificação das fases prototípicas do raciocínio argumentativo nos artigos lidos. 4- Identificação das fases prototípicas da sequência textual argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias impressas dos artigos de opinião; - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha; 	9 horas
	Oficina 3: Marcas linguísticas ao nível da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as regularidades linguísticas particulares do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Identificação dos operadores argumentativos utilizados nos textos. 2- Identificação de séries anafóricas. 3- Identificação dos verbos e tempos verbais mais utilizados nos artigos de opinião apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias dos artigos de opinião previamente selecionados para a realização das atividades de linguagem; - Canetas marca-texto ou lápis de cor; Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	8 horas

	Oficina 4: Mecanismos Enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e gerenciar as vozes que se responsabilizam pelo dizer. - Reconhecer unidades da língua que avaliam o conteúdo temático. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Reconhecimento das vozes presentes nos textos. 2- Hierarquização de vozes segundo os argumentos. 3- Reconhecimento dos modalizadores textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folhas com atividades impressas. 	3 horas
	Oficina 5: Escolha coletiva do conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> - Elencar possíveis temas para elaboração dos artigos de opinião que serão produzidos pela turma. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Levantamento de dez temas relevantes para a elaboração dos artigos de opinião que serão produzidos pelos alunos. 2- Escolha de um tema para a elaboração coletiva e outro para a primeira produção (individual) dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz para anotar os conteúdos temáticos sugeridos pelos alunos; - Folhas sulfite com atividades impressas. 	1 hora
2ª Etapa da Sequência didática: produção inicial	Oficina 6: Produção coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar coletivamente um artigo de opinião com o tema escolhido pela turma. - Oportunizar os alunos a colocarem em prática, simultaneamente, as noções apreendidas por meio dos instrumentos elaborados nas oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Elaboração coletiva de um artigo de opinião sobre o tema de escolha da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folha de papel pautada; - Lápis e borracha. 	3 horas
	Oficina 7: Primeira produção	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a avaliação formativa, circunscrevendo as capacidades de linguagem que os alunos já dispõem e suas potencialidades para regular o desenvolvimento da SD. - Levantar as capacidades adquiridas e diagnosticar quais necessitam ser mobilizadas por meio dos módulos de atividades subsequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Produção textual do gênero artigo de opinião (sobre o conteúdo temático escolhido pela classe) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folha de papel pautada; - Lápis e borracha. 	2 horas
3ª Etapa da Sequência didática: módulos	Oficina 8: Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver no aluno capacidades de representação dos mundos discursivos, de adaptação do gênero à situação discursiva e de reconhecimento de sua finalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Leitura do texto "Feminina de menina, masculino de menino" realizada pela professora-pesquisadora. 2- Retomada do projeto de comunicação. 3- Leitura compartilhada de textos para ampliar a reflexão sobre o conteúdo temático e contribuir para a construção de argumentos e contra-argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de leitura; - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	8 horas
	Oficina 9: Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver no aluno capacidades para realizar operações que organizem o conteúdo temático representacional verbal 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Leitura e discussão de um artigo de opinião sobre o preconceito linguístico. 2- Retomada do estudo das partes constitutivas do artigo de opinião. 2- Estudo das características do funcionamento discursivo interativo (verbos, tempos verbais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	10 horas

			<p>3- Identificação das fases prototípicas da sequência textual argumentativa no artigo lido.</p> <p>4- Elaboração de argumentos.</p> <p>5- Hierarquização de argumentos em ordem crescente de importância.</p> <p>6- Articulação discursiva de argumentos com o auxílio de organizadores textuais e expressões enumerativas.</p> <p>7- Uso dos sinais de pontuação mais comuns para estruturar as frases construídas com os argumentos elaborados.</p>		
	<p>Oficina 10: Capacidades linguístico-discursivas</p>	<p>Desenvolver no aluno capacidades para realizar operações de linguagem que organizem os conteúdos estruturais (textualização) e interacionais (enunciativos) verbais</p>	<p>1- Escolha de organizadores textuais segundo os contextos de enunciados.</p> <p>2- Identificação da função de organizadores textuais utilizados no artigo sobre o preconceito linguístico.</p> <p>3- Identificação de pronomes como recursos anafóricos.</p> <p>4- Substituição de expressões por pronomes adequados.</p> <p>5- Substituição de referentes textuais por pronomes para evitar repetições.</p> <p>6- Identificação de referentes textuais e elementos que fazem as respectivas retomadas.</p> <p>7- Identificação da relação de concomitância, anterioridade e posterioridade dos tempos verbais presente, passado e futuro.</p> <p>8- Relação entre pronomes pessoais e desinências verbais.</p> <p>9- Relação entre verbos, tempos verbais e momento do ato de fala.</p> <p>10- Identificação dos tempos verbais: presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico.</p> <p>11- Identificação de vozes do autor empírico e sociais em excertos do artigo sobre o preconceito linguístico</p> <p>12- Descrição das estratégias utilizadas para a identificação das vozes presentes no artigo.</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lâpis e borracha.</p>	12 horas

			<p>13- Reconhecimento das modalizações como avaliações do conteúdo temático</p> <p>14- Identificação de recursos modais em excertos do artigo sobre preconceito linguístico.</p> <p>15- Interpretação pessoal das expressões utilizadas como recursos modais nos excertos destacados do artigo.</p> <p>16- Identificação de palavras utilizadas para avaliação do conteúdo temático em enunciados.</p>		
	<p>Oficina 11: módulo transversal/normas da língua</p>	<p>- Apropriar-se de regras gerais sobre o funcionamento da língua.</p>	<p>1- Identificação do sujeito e predicado a partir do reconhecimento do verbo da oração.</p> <p>2- Identificação do sujeito e predicado em orações retiradas das produções iniciais elaboradas pela turma.</p> <p>3- Regras gerais de concordância verbal e nominal a partir de uma tirinha da Mafalda</p> <p>4- Flexão de verbos com relação de anterioridade, posterioridade e concomitância com o momento da fala.</p> <p>5- Concordância nominal: flexão de substantivos e adjetivos de acordo com determinantes e verbos dados</p> <p>6- Ajuste de concordância verbal e nominal em frases retiradas da produção inicial da turma.</p> <p>7- Identificação e correção de grafias erradas de escrita de palavras comuns retiradas das produções iniciais da turma.</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lápis e borracha.</p>	5 horas
<p>4ª Etapa da Sequência didática: produção final</p>	<p>Oficina 12: escrita da produção final</p>	<p>- Pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos.</p> <p>- Realizar a avaliação somativa, circunscrevendo as capacidades de linguagem que os alunos adquiriram no desenvolvimento da SD.</p> <p>5- Digitar as versões finais dos textos</p>	<p>1- Produção textual do gênero artigo de opinião sobre o conteúdo temático escolhido pela turma.</p> <p>2- Revisão do texto em cópia digitada para autocorreção.</p> <p>3- Troca de textos entre os pares para revisão e sugestões de correção no texto do colega.</p> <p>4- Reescrita da produção final</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lápis e borracha.</p>	4 horas

Circulação do Gênero	-	Circular o gênero como prática social de linguagem	<p>1- Confecção do suporte (jornal mural) para exposição dos textos</p> <p>2- Inserção dos textos no jornal mural</p> <p>3- Circulação dos textos produzidos (resultado do projeto de dizer) na escola, apresentando-os para toda a comunidade escolar (fim do desenvolvimento da SD)</p>	<p>- Lápis de cor</p> <p>- Papeis coloridos</p> <p>- Cola</p> <p>- Tesoura</p> <p>- Régua</p> <p>- Fita adesiva</p> <p>- Notebook</p> <p>- Impressora</p> <p>- folhas sulfite para impressão dos textos</p>	Duas semanas
----------------------	---	--	---	---	--------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.4.2 Primeira etapa da SD: apresentação da situação

A apresentação da situação é a primeira etapa da sequência didática. Nela são desenvolvidos os parâmetros do contexto de produção, e são criadas condições para construir as representações psicológicas do conteúdo temático e das outras capacidades de ação (representações de mundos discursivos). Na SD aqui desenvolvida, foram elaboradas cinco oficinas nessa etapa.

Na primeira oficina, desenvolvemos três atividades que tinham como objetivo a mobilização das capacidades de ação relacionadas ao mundo físico e sociossubjetivo do contexto de produção. Nessa oficina, o gênero artigo de opinião e o suporte do qual foram selecionados os textos argumentativos de referência foram apresentados aos alunos. Fizemos a apresentação do suporte em modalidade *online*. Ainda, nessa primeira oficina, fizemos a leitura compartilhada de cinco artigos de opinião da coluna *Ideias* (escritos por crianças com idades entre 7 e 13 anos, mensalmente convidadas pelo jornal) do suplemento *Follhina* e de um artigo da coluna *Quebra-cabeças* do caderno *Folhateen*, do jornal Folha de São Paulo. O objetivo dessa leitura era apresentar aos alunos as principais características do gênero artigo de opinião e sua função comunicativa. Para encerrar essa primeira oficina, apresentamo-lhes a proposta de confecção de um jornal mural para a circulação dos textos produzidos na etapa final da SD. Nesse momento, os alunos decidiram que o jornal mural seria denominado *Opinião Kids* cuja designação antecipava sua compreensão em relação ao projeto de dizer.

Na segunda oficina, realizamos quatro atividades, que tinham como objetivo trabalhar o plano discursivo do gênero artigo de opinião. Nessa oficina, os alunos realizaram atividades referentes ao plano geral do gênero, às marcas do funcionamento do discurso interativo e à identificação das fases prototípicas do raciocínio e da sequência textual argumentativa (tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão).

Na terceira oficina, desenvolvemos três atividades referentes às marcas linguísticas no nível da textualidade, por meio das quais os alunos fizeram a identificação dos operadores lógico-argumentativos, o reconhecimento das séries anafóricas e dos verbos e tempos verbais presentes nos artigos de opinião estudados.

Na quarta oficina, os alunos realizaram três atividades relacionadas aos mecanismos enunciativos, das quais duas foram destinadas ao reconhecimento das vozes presentes nos textos e a outra atividade, aos modalizadores que marcavam a avaliação dos autores em relação ao conteúdo temático.

Na quinta e última oficina dessa etapa, os alunos realizaram duas atividades que tinham como objetivo elencar e escolher o conteúdo temático para a produção coletiva e individual dos artigos de opinião da turma. Os dez temas sugeridos pela turma foram: 1) Jogos; 2) Meninos e meninas; 3) Criança tem que ter horário pra tudo?; 4) Uso da internet; 5) Drogas; 6) Criança e a moda; 7) Bullying; 8) Abuso de criança; 9) Trabalho infantil e 10) Uso de celular na escola.

A partir desses dez temas realizamos duas votações. A primeira para escolher o tema da produção coletiva, e a segunda, para escolher o tema da produção inicial. O critério utilizado para as votações foi o de maioria de votos simples. Sendo assim, o tema escolhido para a produção coletiva foi “Criança e a moda” e para a produção inicial (individual) foi “Meninos e meninas”.

Na produção coletiva, procuramos chegar a um “consenso” de opiniões entre os alunos sobre o tema escolhido para que a produção cumprisse seu objetivo, que era o de apresentar a construção do raciocínio argumentativo por meio das fases prototípicas da sequência textual argumentativa. No entanto, registramos que essa produção não permitiu demonstrar, com clareza, a opinião de todos os alunos individualmente. Alguns questionamentos que a professora-pesquisadora e os alunos levantaram sobre tema foram:

- ✓ Criança precisa estar na moda?

- ✓ Que tipo de influência as propagandas midiáticas causam nas crianças?
- ✓ Por que as crianças querem todos os produtos da moda?
- ✓ Quais os benefícios e os malefícios da moda para a vida das crianças?

O tema escolhido pelos alunos para a produção inicial (individual) gerou uma discussão em torno das seguintes abordagens:

- ✓ Meninos e meninas podem usar os mesmos brinquedos?
- ✓ Brincar com as mesmas brincadeiras?
- ✓ Podem usar as mesmas cores?
- ✓ Meninos e meninas podem usar os mesmos produtos?
- ✓ Existe preconceito na formação cultural de meninos e meninas?
- ✓ Que tipo de preconceitos os meninos e as meninas sofrem?
- ✓ Homens e mulheres podem realizar as mesmas tarefas domésticas?
- ✓ Homens e mulheres podem ter as mesmas profissões?

Estes questionamentos serviram de instrumento semiótico para construir as representações dos mundos discursivos e nortearam a produção inicial individual.

5.4.3 Segunda etapa da SD: produção inicial e a construção do *corpus* de análise

A etapa da produção inicial é fundamental para o prosseguimento da SD, pois ela permite, segundo Dolz e Schneuwly (2004), compreender as capacidades de linguagem que os alunos já dispõem e suas potencialidades. Os autores afirmam, ainda, que, no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando a si mesmos, e ao professor, as representações que possuem da atividade de linguagem.

Na segunda etapa da SD, os alunos realizaram duas oficinas: a primeira resultou na elaboração coletiva de um artigo de opinião, na qual a professora-pesquisadora atuou como mediadora, e a segunda oficina configurou-se no momento da produção inicial (individual) dos artigos de opinião da turma. O conteúdo temático para essas produções já havia sido escolhido nessa etapa da SD. O objetivo da produção coletiva era construir com os alunos um primeiro exemplar do gênero, dando-lhes possibilidade para mostrarem as capacidades de linguagem que já haviam adquirido num primeiro momento e, assim dar norte para que pudessemos ajustar a comanda da produção inicial individual. Na descrição da

experiência didática com a utilização de gêneros jornalísticos, desenvolvida por Souza ([2001]; 2005, p. 62), com crianças da pré-escola à primeira série do ensino fundamental (atualmente, 1º e 2º anos do ensino fundamental) o gesto didático da produção coletiva também era comum: “O professor resgatava oralmente as ideias ou informações dos alunos e transcrevia-as no quadro giz”.

Nesse tipo de produção escrita, chamávamos a atenção para os seguintes aspectos: a organização do plano textual, o esclarecimento do que se quer defender, a importância e a articulação dos argumentos, a necessidade de relacionar o término do texto à ideia inicial, os conhecimentos linguísticos relativos à forma (ortografia, concordância, pontuação, uso de letra maiúscula). Após a elaboração, o texto era lido pelas crianças, às vezes, colocado em folha de atividade, servindo para leitura e produção de outro texto. (SOUZA, 2005, p.62)

Contudo, ressaltamos que essa produção não nos permitiu conhecer a opinião e os argumentos individuais de cada aluno acerca do conteúdo temático discutido, pois nem todos os alunos participaram ativamente desse processo de construção coletiva do texto.

Na produção inicial individual (oficina 7, da segunda etapa da SD), todos os alunos sujeitos da pesquisa produziram um texto com outro conteúdo temático. Essa produção, diferente da coletiva, permitiu-nos analisar individualmente as capacidades de linguagem que cada aluno mobilizou para produzir o texto. Salientamos que a produção coletiva contribuiu significativamente para que os alunos elaborassem suas produções individuais. As produções iniciais individuais deram início ao processo de seleção do *corpus* de análise da primeira da produção.

5.4.4 Critérios de classificação do *corpus* representativo da produção inicial

Na impossibilidade de analisar os vinte e oito textos produzidos na PI, trabalhamos com uma amostragem representativa desse *corpus*. Para construir uma amostra que representasse a qualidade do todo, foram executados dois procedimentos analíticos da organização interna do texto: um mais geral, para classificação do todo em três níveis textuais; e um mais apurado para demarcar precisamente o limiar entre um nível e outro. Ambas as análises tiveram como critério a categoria de análise textual proposta por Bronckart (2003). A diferença é que a análise geral teve um caráter exploratório, para classificar os textos em um

dos três níveis abaixo designados. Já a análise mais refinada teve uma natureza mais crítica com base na objetividade, visando a constituir, efetivamente, o material de análise.

Consideramos **nível 1** os textos que, apesar de utilizarem o discurso interativo como predominante, apresentaram uma argumentação rudimentar cujo texto foi materializado com precárias operações de linguagem. Nos mecanismos de textualização, percebemos que os agentes-produtores não exploraram o uso de operadores textuais lógico-argumentativos, apresentando dificuldades na conexão entre as fases da sequência textual argumentativa e entre as frases sintáticas. Além da conexão, percebemos problemas de coesão nominal ao introduzirem referentes que não foram retomados, causando um efeito circular no texto ao repetirem o uso de elementos linguísticos. Quanto aos mecanismos enunciativos, percebemos falhas no gerenciamento das vozes do autor empírico e sociais, além de pouco uso de modalizadores. Nessa categoria de análise, obtivemos um total de **dois** textos.

Consideramos como **nível 2**, os textos organizados no discurso interativo e com a sequência textual argumentativa como predominante, mas que apresentaram o esquema do raciocínio argumentativo incompleto. Em relação aos mecanismos de textualização, apesar da quantidade de operadores lógico-argumentativos utilizados, os textos apresentaram problemas de conexão entre as fases da sequência argumentativa e entre as frases sintáticas da sequência textual argumentativa. Percebemos também falhas de coesão nominal relacionadas à introdução de referentes e retomadas anafóricas, prejudicando a progressão semântica do conteúdo temático. Em relação aos mecanismos enunciativos, percebemos a introdução de vozes sociais, além da voz do autor empírico, porém os agentes-produtores ainda demonstraram dificuldades em gerenciá-las. Percebemos também nesses textos o uso de diferentes modalizações. Para essa categoria de análise obtivemos **oito** textos.

Por fim, consideramos **nível 3**, os textos que foram organizados no discurso interativo e que apresentaram um raciocínio argumentativo mais complexo, explicitando e entrelaçando tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. No entanto, percebemos que não foi feito o uso de uma sintaxe elaborada, com regras gerais que organizam a frase, além de apresentarem dificuldade de hierarquizar e articular os vários assuntos do texto. Quanto aos mecanismos de textualização, observamos uma coerência temática, que foi garantida pelo uso dos operadores

lógico-argumentativos para marcar as conexões entre as fases das sequências textuais e frases sintáticas da sequência textual argumentativa. Na coesão nominal, foram introduzidos referentes textuais retomados por diferentes recursos anafóricos. Em relação aos mecanismos enunciativos, percebemos que as vozes foram gerenciadas por meio do diálogo entre a voz do agente-produtor e as vozes sociais, além da utilização de diversas realizações modais. Obtivemos nessa categoria um total de **dezoito** textos.

Essa etapa da análise superou nossas expectativas, pois, apesar de os textos apresentarem muitas transgressões em relação às normas da língua, as principais características do gênero, trabalhadas na primeira etapa da SD, foram utilizadas pelos alunos na produção inicial.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos em situação de insucesso; se situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir ou texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos critérios que utilizamos para classificar as produções iniciais dos alunos nas três categorias que acabamos de descrever.

Quadro 5: Síntese dos critérios de análise para a classificação dos textos nas categorias: nível 1, nível 2 e nível 3

Plano global do texto	Nível 1				Nível 2				Nível 3			
	Infraestrutura	Plano geral do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de título; - Falta de identificação do autor e de informações de referência sobre ele; - Predominância do discurso interativo. - Corpo do texto constituído por apenas um parágrafo; - Presença da sequência textual como predominante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de título; - Identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele; - Predominância do discurso interativo; - Corpo do texto constituído por mais de um parágrafo; - Presença da sequência textual argumentativa como predominante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de título; Obs: tivemos um texto nessa categoria que não apresentou título, mas correspondeu aos outros critérios de classificação. - Identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele; - Predominância do discurso interativo; - Corpo do texto constituído por mais de um parágrafo; - Presença da sequência textual argumentativa como predominante. 	Tipo de discurso predominante	- Interativo		- Interativo		- Interativo	
Sequência textual predominante		<ul style="list-style-type: none"> - Argumentativa. - A fase de conclusão (que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos) não foi apresentada. - Raciocínio argumentativo embrionário 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentativa. - Todas as fases prototípicas da sequência textual argumentativa foram utilizadas. - Raciocínio argumentativo incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentativa. - Todas as fases prototípicas da sequência textual argumentativa foram utilizadas. - Raciocínio argumentativo mais complexo, entrelaçamento das teses, argumentos, contra-argumentos e conclusão. 								
Mecanismos de textualização		Conexão	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na utilização dos operadores lógico-argumentativos nas articulações entre fases da sequência textual e nas frases sintáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso "indevido" de operadores lógico-argumentativos, causando problemas de conexão entre as fases e/ou frases sintáticas da sequência textual argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bom uso dos operadores lógico-argumentativos para marcar a articulação das fases da sequência textual argumentativa e das frases sintáticas. 							
Mecanismos enunciativos	Coesão nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de poucos referentes textuais e dificuldades nas retomadas anafóricas; - Repetição de elementos linguísticos, causando efeito circular no texto. - Apagamentos indevidos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de referentes textuais retomados por recursos anafóricos semelhantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de referentes textuais retomados por diferentes recursos anafóricos. 								
	Coesão Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do presente do indicativo como tempo de base 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do presente do indicativo como tempo de base 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do presente do indicativo como tempo de base 								
	Posicionamento das vozes	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades no gerenciamento da vozes presentes no texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de vozes sociais, além da voz do autor empírico, mas ainda com dificuldades de gerenciá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciamento da voz do autor empírico e das vozes sociais presentes do texto. 								
	Modalizações	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas modalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de modalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de modalizações variadas. 								

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a primeira classificação dos textos nas três categorias (nível 1, nível 2 e nível 3), seguimos com o processo de composição do *corpus* de análise, optando por escolher dois textos que representassem cada categoria.

Desse modo, tivemos na categoria **nível 1** dois textos, sendo os únicos dois assim classificados. Da categoria **nível 2** (8 textos), escolhemos os dois que apresentaram mais dificuldades em relação às capacidades linguístico-discursivas relacionadas à conexão e à coesão nominal, e da categoria **nível 3**, escolhemos os dois que, de maneira geral, desenvolveram um raciocínio argumentativo muito semelhante ao usado pelo adulto. Entretanto, ressalvamos que houve dificuldade no nível sintático, com utilização de frases incompletas e uso da mesma estrutura sintática, além do predomínio da coordenação em detrimento da subordinação e da passagem abrupta entre uma parte e outra do texto, sem haver articulação entre elas.

A partir desses critérios de seleção, construímos um *corpus* representativo da turma, de modo que as necessidades formativas diagnosticadas na produção inicial pudessem ser superadas na terceira etapa da sequência didática (módulos). A elaboração e o desenvolvimento dos módulos buscaram sanar os problemas de escrita apresentados pelos alunos, de modo que, pudessem mobilizar as capacidades de linguagem necessárias para que avançassem no domínio do raciocínio argumentativo.

5.4.5 Procedimentos para a análise das produções iniciais

No que se refere aos critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos, utilizamos as categorias de análise dos níveis textuais definidos por Bronckart (2003) e os sintetizamos no quadro 6, a seguir. Embora tenhamos usado todas as categorias bronckartianas na análise das PI e PF, resultando numa análise fina e apurada, não tínhamos a expectativa de que todas essas categorias fossem adequadamente empregadas nessas produções. A acuidade analítica dos textos empíricos pretendeu abranger todas as possibilidades de uso das unidades linguísticas dos diversos níveis textuais, para, assim, discretizar cada uma delas presente nos textos. Dessa forma, a análise que aparentemente apresenta-se em um alto nível de complexidade em relação à ZDR dos alunos, de 10 a 11 anos, não

o é em sua essência, já que tais critérios tornam discreta cada uma das unidades da língua, em particular, utilizada pelos aprendizes. Em sendo assim, o provável rigor da análise tem a finalidade de valorizar o minimamente feito pelo agente-produtor e não o de destacar o que ele não fez.

Quadro 6: Síntese para a análise das capacidades de linguagem dos alunos

Capacidades de ação (contexto de situação)	
Contexto de produção e de recepção	Mundo físico: - Lugar físico de produção: sala de aula - Momento de produção: durante o desenvolvimento da SD - Emissor: alunos do 5º ano de uma escola pública do centro-oeste paulista. - Receptor: comunidade escolar
	Mundo sociossubjetivo: - Lugar social: esfera escolar - Agente-produtor: estudante do 5º ano do ensino fundamental que expõe seu ponto de vista sobre um assunto polêmico e controverso, contribuindo para a reflexão da comunidade escolar. - Destinatário: estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, professores, pais de alunos e funcionários da escola. - Objetivo da interação: convencer o destinatário a aderir o ponto de vista do agente-produtor ou provocar-lhe reflexões sobre o conteúdo temático.
Conteúdo temático	- Acontecimentos de ordem social, histórica, cultural, econômica e política - Observamos se o aluno conseguiu desenvolver o conteúdo temático entrelaçando as fases da sequência textual argumentativa e direcionando o texto para a conclusão de seu raciocínio argumentativo.
Capacidades Discursivas (Infraestrutura geral do texto)	
Plano geral do texto	O plano geral do artigo de opinião estrutura-se em torno de um ponto de vista e da argumentação em sua defesa, organizado em três partes: a primeira chamada de introdução, na qual identifica-se o tema em questão (formulação da tese); a segunda é o desenvolvimento, na qual apresentam-se os argumentos e os contra-argumentos para justificação da tese; e a terceira é a parte em que se faz uma reafirmação da posição adotada no início do texto (conclusão). O <i>layout</i> do artigo de opinião é composto por: título, corpo do texto, identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele e a data de produção.
Tipo de discurso	Discurso interativo, com caráter conjunto-implicado em relação ao mundo discursivo: - Uso da 1ª pessoa do singular e do plural; - Utilização do presente do indicativo, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico como tempos de base. - Presença de dêiticos ostensivos, espaciais e temporais. - Presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural. - Presença de anáforas pronominais por oposição às anáforas nominais. - Presença de auxiliares de modo (ex: poder, dever, ser preciso)
Sequência textual: argumentativa.	Observamos se os alunos apresentaram as fases prototípicas da sequência textual argumentativa: premissa (tese), argumentos, contra-argumentos e conclusão.
Capacidades Linguístico-discursivas (Mecanismos de textualização)	
Conexão	- Utilização de: conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais ou nominais, principalmente os operadores lógico-argumentativos.
Coesão nominal	- Introdução de referentes textuais e retomadas anafóricas realizadas por: pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, além de sintagmas nominais e elipses e sintagmas nominais com ou sem mudança lexical.
Coesão Verbal	Utilização dos tempos de base: - presente para dar um valor de simultaneidade ao ato de fala; - pretérito perfeito para o efeito de anterioridade ao ato de fala; - futuro para indicar um efeito de posteridade ao momento da fala.
Capacidades Linguístico-discursivas (Mecanismos enunciativos)	
Gerenciamento das vozes	- Presença da voz do autor empírico quando a responsabilidade do dizer era do próprio autor; - Presença de vozes sociais: quando a responsabilidade do dizer estava atribuída a um grupo ou instituição representadas pela família, amigos, professores, ou outros grupos dos quais os agentes-produtores fazem parte.
Modalizações	- Presença de auxiliares de modo, advérbios, locuções adverbiais e orações impessoais utilizadas como modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

Fonte: Elaborado da pesquisadora

5.4.6 Terceira etapa da SD: elaboração e desenvolvimento de módulos de atividades de linguagem

Após a análise dos níveis textuais do *corpus* representativo, identificamos as principais dificuldades de escrita que os agentes-produtores apresentaram em relação às características do gênero textual ensinado. A partir das dificuldades apresentadas, elaboramos e desenvolvemos quatro módulos de atividades languageiras: um para cada capacidade de linguagem e um para atender a transversalidade da escrita, cujo objetivo é o domínio das normas da língua, as quais não estão vinculadas a nenhum gênero. A finalidade do desenvolvimento dos módulos é levar os alunos a superarem os problemas de escrita diagnosticados, de diversas ordens.

Destinamos o módulo I às capacidades de ação, retomando o conteúdo temático, o projeto de dizer e as representações do mundo físico e socio subjetivo do contexto de produção. Para iniciar esse módulo, fizemos a leitura de um livro paradidático intitulado “Feminina de menina, masculino de menino” da autora *Márcia Leite*. Nosso objetivo com essa leitura era retomar o conteúdo temático que os alunos escolheram na primeira etapa da SD para a produção individual dos artigos de opinião da turma. A escolha da leitura desse livro foi motivada pela maneira lúdica e instigante que a autora utiliza para abordar o assunto com as crianças da faixa etária com a qual estamos trabalhando.

Em seguida, foi feita a devolução da produção inicial aos alunos, e solicitamos-lhes que respondessem a perguntas que tinham como objetivo recuperar o projeto de dizer desenvolvido com a turma, na primeira etapa da SD (apresentação da situação):

- ✓ Quem é o agente-produtor do texto? Que função social ele ocupa?
- ✓ Em que lugar físico o texto foi produzido?
- ✓ Quem são os possíveis leitores do texto que foi produzido?
- ✓ Onde os textos ficarão expostos?
- ✓ Qual a função social desses textos?

Na sequência, propusemos a leitura e a discussão de três textos, seguidos de cinco questões que tinham o objetivo de fomentar a reflexão acerca do conteúdo temático que os alunos optaram para a produção dos artigos de opinião.

A seguir, apresentamos os títulos, autores e fontes dos textos que abordamos, os quais constam da SD, nos apêndices:

- Meninas e meninos (publicado por Jussara Barros em: mundoeducacao.bol.uol.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/meninos-meninas.htm).
- Isso é coisa de menina. E de menino também (por Felipe Borges em: oficinadeimagens.org.br/isso-e-de-menina-e-de-menino-tambem/).
- Meninos e meninas são diferentes? (adaptado de Marcos Ribeiro por CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *A escola é Nossa. Letramento e Alfabetização*. 3º ano. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128,129 em: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53644).

A partir dos textos supracitados, propusemos aos alunos as seguintes questões:

- ✓ Qual o assunto abordado nos textos 1, 2 e 3?
- ✓ Os textos contribuem com a sua reflexão sobre o assunto? Como?
- ✓ Você considera esse assunto polêmico? Por quê?
- ✓ Qual seu objetivo ao escrever um artigo de opinião sobre esse assunto?
- ✓ A confecção de um jornal mural para divulgação dos artigos de opinião elaborados pela turma é adequada? Quais outros suportes poderiam ser utilizados para a circulação dos artigos?

Encerramos o módulo I com a retomada do projeto de comunicação e com o desafio de instigar os alunos a construir representações sobre o conteúdo temático que seria discutido nas produções finais.

No módulo II, trabalhamos com as capacidades discursivas, recuperando o plano geral do texto, as principais características do discurso interativo e a sequência textual argumentativa, que são predominantes no gênero artigo de opinião.

A construção desse módulo de atividades desafiou-nos a apresentar aos alunos um artigo de opinião que contemplasse as capacidades de linguagem estudadas, mas que, concomitantemente, abordasse um tema e uma linguagem acessível à faixa etária com a qual estamos trabalhando. No anseio de atender a essas expectativas, após muitas investigações literárias, optamos pelo artigo “*O preconceito linguístico deveria ser crime*”, da autora *Maria Marta Pereira Scherre*, por considerarmos que o conteúdo temático e a linguagem do texto eram acessíveis os alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Após a leitura e discussão do artigo de opinião escolhido para trabalhar esse módulo, os alunos preencheram um quadro que retomava as características do plano geral do texto. Na sequência, realizaram uma atividade relacionada aos verbos e tempos verbais mais utilizados no discurso interativo e, ainda, na mesma atividade, buscaram identificar algumas retomadas anafóricas realizadas por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.

Em seguida, propusemos uma atividade em que os alunos identificassem, no artigo de opinião que utilizamos como referência, as fases prototípicas da sequência textual argumentativa: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Consideramos importante, elaborar uma atividade em que fossem apresentadas aos alunos teses (apresentamos três) para que eles construíssem em forma de tópicos três argumentos para cada uma. Dando sequência a essa atividade, pedimos que retomassem os argumentos elaborados e os enumerassem de 1 a 3, numa ordem crescente de importância, ou seja, do mais fraco para o mais forte. Em seguida, apresentamos dois quadros, um com organizadores textuais e outro com expressões enumerativas a fim de que os alunos utilizassem as palavras dos quadros e articulassem os três argumentos criando uma frase para cada tese apresentada. Por fim, para encerrar o módulo, apresentamos uma breve explicação sobre os sinais de pontuação mais comuns e solicitamos-lhes que pontuassem as frases que elaboraram com os argumentos.

Destinamos o módulo III às capacidades linguístico-discursivas, retomando as características relacionadas aos mecanismos de textualização (conexão, a coesão nominal e verbal) e aos mecanismos enunciativos (gerenciamento das vozes e modalizações). Optamos por continuar explorando as operações de linguagem utilizadas no artigo "*Preconceito linguístico deveria ser crime*", com o objetivo de que os alunos visualizassem, no texto, todas as capacidades de linguagem que o gênero requer.

Iniciamos esse módulo com atividades que requeriam o trabalho com os mecanismos de textualização, sendo que, para o componente conexão, elaboramos duas atividades. Na primeira, apresentamos um quadro com alguns operadores lógico-argumentativos e suas respectivas funções textuais e pedimos aos alunos que fizessem o uso desses organizadores, adequando-os ao contexto de algumas frases que foram propostas. Na segunda atividade da conexão, utilizamos um trecho do artigo da autora *Maria Marta Pereira Scherre* para explorar o uso de um operador

lógico-argumentativo. Para completar a atividade, apresentamos dois trechos que também foram retirados do artigo e pedimos que os alunos identificassem os operadores lógico-argumentativos e justificassem seus usos.

Para trabalhar a coesão nominal, desenvolvemos quatro atividades a fim de que identificassem e compreendessem as retomadas anafóricas. Para isso exploramos o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, de sintagmas nominais, de apagamentos (supressão de palavras), da repetição da mesma palavra ou sinônimos. Finalmente trabalhamos a coesão verbal explorando os verbos e tempos verbais, característicos do discurso interativo, utilizados no artigo "*Preconceito linguístico deveria ser crime*". Assim, desenvolvemos quatro atividades em que os alunos tiveram que identificar a relação de concomitância, anterioridade e posterioridade de alguns verbos em relação ao momento da fala; a relação de verbos e pronomes e as ocorrências dos tempos verbais presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico.

Ainda nesse módulo, desenvolvemos atividades com os mecanismos de textualização, sendo que, para o gerenciamento das vozes, elaboramos duas atividades. Na primeira, retiramos trechos do artigo "*Preconceito linguístico deveria ser crime*" e solicitamo-lhes que identificassem as vozes que se responsabilizavam pelo dizer (voz do autor empírico ou voz social) e, na segunda atividade, complementar à primeira, os alunos deveriam descrever quais estratégias utilizaram para identificar de quem era a responsabilidade do dizer.

Para encerrar o módulo III, trabalhamos com quatro atividades de modalização. Na primeira atividade, apresentamos trechos do artigo "*Preconceito linguístico deveria ser crime*", com palavras e expressões modais em destaque. Pedimos que os alunos respondessem se as expressões destacadas auxiliavam o destinatário a compreender melhor a avaliação da autora nos trechos. Na segunda atividade, solicitamo-lhes que identificassem, em outros excertos do mesmo artigo, as modalizações utilizadas pela autora e que explicassem, na próxima atividade, a interpretação que fizeram dessas palavras identificadas. Para finalizar esse módulo, pedimos que circulassem, em alguns enunciados propostos, as palavras ou expressões que emitiam uma avaliação do autor em relação ao conteúdo.

Destinamos o módulo IV para atender à transversalidade da língua e, para isso, desenvolvemos sete atividades. Na primeira, os alunos trabalharam com a identificação do sujeito e predicado a partir do verbo da oração. Essa atividade

serviu de base para a seguinte, pois, nesta, os alunos tiveram que identificar o sujeito e o predicado em orações que foram retiradas das próprias produções iniciais da turma.

Na terceira atividade, trabalhamos com as regras gerais de concordância verbal e nominal a partir de uma tirinha da personagem Mafalda, a qual, por sua vez, apoiou a elaboração das próximas três. A quarta atividade foi destinada para o trabalho com a flexão dos verbos e sua relação de anterioridade, posterioridade e concomitância com o momento da fala. Já a quinta destinou-se aos estudos da concordância nominal de orações que foram elaboradas para esse fim. A sexta atividade teve o mesmo princípio da quinta, porém o material factual para fazer os ajustes de concordância verbal e nominal constituiu-se de segmentos textuais retirados das produções iniciais da turma. Para encerrar este módulo, na sétima atividade, trabalhamos com a identificação e correção de grafias incorretas de escrita de palavras comuns retiradas das produções iniciais da turma.

O critério de elaboração dos módulos permitiu-nos retomar os folhados textuais e desenvolver atividades que contribuiriam para a mobilização das capacidades de linguagem necessárias para o domínio do gênero artigo de opinião.

5.4.7 Quarta etapa da SD: produção final

Na quarta etapa da SD foi realizada a produção final para os aprendizes porem em prática os conhecimentos adquiridos. Após a escrita da produção final, os textos foram recolhidos pela professora-pesquisadora e digitados de modo fiel à produção feita pelos alunos. O objetivo desse gesto foi o de proporcionar uma melhor visualização física dos textos para, conseqüentemente, facilitar a autorregulação das operações de linguagem pelos aprendizes quanto ao contexto de produção, ao plano global do texto e às normas transversais da língua. Essa revisão da escrita foi feita após um tempo de distanciamento da sua produção. Para realizá-la, os alunos foram agrupados em duplas e os textos digitados lhes foram entregues para que realizassem individualmente uma leitura responsiva do que haviam escrito com o fim específico de ajustar ou de refazer a produção. Em seguida, os alunos, mediados pelo diálogo, assumiram uma postura crítica avaliativa em relação ao texto do colega de dupla, sugerindo-lhe contribuições para melhorar as respectivas estruturas micro e macrotectual. Para auxiliar esse momento de

reescrita, os alunos receberam uma lista de controle com as principais características do gênero.

Encerrado esse momento de revisão e de reescrita, os textos na sua versão final foram novamente digitados e expostos no jornal-mural do pátio da escola, na mesma semana em que se realizou uma amostra de trabalhos feitos pelos alunos dos 5º anos, durante o ano letivo. Nessa ocasião, a professora-pesquisadora apresentou para a comunidade escolar, reunida na quadra da escola, o projeto de dizer que resultou na elaboração do jornal mural com os artigos de opinião dos aprendizes sujeitos da pesquisa. Essa exposição teve a duração de duas semanas. O quadro nº 7 sintetiza a quantidade de oficinas, atividades e carga horária que utilizamos para desenvolver cada etapa da SD.

Quadro 7: Oficinas/atividades por módulo

Etapas da SD	Nº da Oficina	Quantidade de atividades de linguagem realizadas na oficina	Carga horária (aproximadamente)
Apresentação da situação	1	12	9 horas
	2	4	9 horas
	3	3	8 horas
	4	2	3 horas
	5	3	1 hora
Produção inicial	6	1	3 horas
	7	1	2 horas
Módulos de capacidades de linguagem para domínio do gênero	8	3	8 horas
	9	7	10 horas
	10	16	12 horas
Módulo Transversal	11	7	5 horas
Produção Final	12	4	4 horas
Circulação da produção Final	Organização do painel para exposição dos textos dos alunos pela professora-pesquisadora e alunos		O painel ficou exposto no pátio da escola durante duas semanas
Total	12	63	74 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro 7 demonstra que, no decorrer das quatro etapas da SD, foram desenvolvidas 12 oficinas e 63 atividades de linguagem, num total de 74 horas. Para a etapa da apresentação da situação foram realizadas 5 oficinas com 24 atividades, num tempo de 30 horas; na etapa da produção inicial, foram utilizadas 2 oficinas, com duas atividades, em 5 horas; na etapa dos módulos, foram realizadas 4 oficinas com 33 atividades, num tempo de 35 horas; finalmente, na etapa da produção final foi realizada 1 oficina com 4 atividades, num tempo de 4 horas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDBN nº 9394/96, estabelece que a carga horária anual para o ensino fundamental e médio é de, no mínimo, 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Considerando esse total, utilizamos 9,25% do total das horas previstas dos dias letivos para desenvolver a SD com o artigo de opinião. Ressaltamos que, para o desenvolvimento desta pesquisa, a quantidade de 74 horas foi necessária e suficiente, haja vista que variáveis como a complexidade do gênero e o desconhecimento total dos aprendizes quanto à mobilização de esquemas de utilização para a produção de textos argumentativos foram determinantes para delimitar o tempo e o tratamento didático que o gênero recebeu.

6 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM UTILIZADAS NO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO EM DECORRÊNCIA DA SD

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos no desenvolvimento da produção inicial e final dos alunos.

As análises foram feitas a partir das operações de linguagem realizadas pelos alunos para a concretização da ação de linguagem na produção do gênero artigo de opinião. Trata-se de operações que envolvem a capacidade de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Nas capacidades de ação consideramos as operações que envolvem a mobilização de conhecimentos sobre a situação do contexto de produção, assim como a seleção e elaboração do conteúdo temático. Nas capacidades discursivas, analisamos as operações de regulação da infraestrutura geral do texto, do tipo de discurso e das sequências textuais. Por fim, nas capacidades linguístico-discursivas, consideramos as operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), de regulação das vozes enunciativas e de expressão de modalização.

6.1 Produção Inicial

Esta subseção apresenta a análise das capacidades de linguagem acima citadas.

6.1.1 Análise das capacidades de ação mobilizadas na produção inicial

O modelo de análise que utilizamos para compreender o agir linguageiro dos alunos é baseado em Bronckart (2003), inspirado em Habermas (1999 apud Bronckart, 2003), que sistematiza as representações do emissor/agente-produtor em três mundos formais: físico, social e subjetivo, que estão agrupados em dois subconjuntos: mundo físico e mundo sociossubjetivo.

O contexto físico da PI compreende a sala de aula como lugar físico e o desenvolvimento da SD como o momento da produção do artigo de opinião. Os emissores são alunos do 5º ano de escola pública do interior paulista e os receptores são alunos, professores, funcionários e pais de alunos que trabalham ou frequentam a escola. Já o contexto sociossubjetivo é composto pela esfera escolar como lugar social da produção e tem como agentes-produtores estudantes do 5º ano

que expõem seu ponto de vista sobre um assunto polêmico e controverso, dialogando com os destinatários que são estudantes e cidadãos da comunidade escolar, inseridos no momento histórico-cultural real em que o assunto é discutido. O objetivo dessa interação é que os agentes-produtores exponham formalmente um ponto de vista que convença ou provoque reflexão no destinatário.

No que diz respeito à análise da progressão do conteúdo temático, na perspectiva bakhtiniana, é a partir do conteúdo temático, o conteúdo dizível numa interação verbal, que a construção composicional e o estilo são constituídos, comprovando a tese da indissociabilidade desses três elementos que definem o gênero. Na ótica bronckartiana, essa indissociabilidade é verificada na interdependência entre o contexto de produção (capacidade de ação) e a arquitetura interna dos textos, a partir da qual Bronckart (2003) distingue os níveis superpostos do plano global do texto: a infraestrutura geral, mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Isso significa que a análise do conteúdo temático, capacidade de ação, está interseccionado com outras capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva).

Para analisar o conteúdo temático sintetizamos o que foi dito na PI e confrontamos tal tema com o tipo de assunto esperado que se problematize no gênero artigo de opinião. A questão central discutida/dita nos textos dos alunos foi o preconceito de gênero humano camuflado nos posicionamentos sobre: uso de brinquedos e brincadeiras; escolha de profissões; forma de se vestir; opção do tamanho/corte do cabelo; responsabilidade de tarefas domésticas; práticas de violência verbal e física; tendência a classificar a orientação sexual em função das escolhas dos itens anteriores. O conteúdo dizível no artigo de opinião da turma observada atende a esse quesito uma vez que escolheram problematizar assuntos polêmicos e atuais⁵, próprios de gêneros argumentativos, como o artigo de opinião.

A análise do conteúdo temático é feita tendo por base a progressão temática do texto, a partir de três aspectos: 1º) se o conteúdo temático foi organizado estabelecendo a diferença entre as fases da sequência argumentativa; ou seja, se o produtor articula tese e argumentos em direção a chegar à conclusão tanto da sequência argumentativa quanto do próprio texto; 2º) se os alunos sabem desenvolver um argumento; 3º) ver como o artigo de opinião é organizado desde o

⁵ A discussão sobre a ideologia de gênero estava em ascensão no Brasil, no período da produção inicial da SD.

começo até o final. Destacamos que esse terceiro aspecto foi analisado na categoria “plano geral do texto”, na qual foi combinada as partes constitutivas do texto com os segmentos textuais (tipo de discurso) predominantes e as sequências que os integram. Assim, no quadro analítico de cada produção, referente ao campo “conteúdo temático” serão analisados apenas os dois primeiros aspectos.

Com base no quadro teórico-metodológico das capacidades de ação, sintetizamos os parâmetros do contexto de produção da PI e o seu conteúdo temático no quadro 8.

Quadro 8: Sinopse do contexto de produção e do conteúdo temático do artigo de opinião

Contexto de produção/capacidades de ação	
Mundo físico	Lugar físico de produção: Sala de aula
	Momento da produção: durante o desenvolvimento da SD
	Emissor: Alunos do 5º ano
	Receptor: Comunidade escolar: alunos, professores, agentes escolares, pais de alunos
Mundo socio subjetivo	Lugar social de produção: Esfera escolar
	Agente-produtor: Estudante em processo de desenvolvimento que expõe seu ponto de vista sobre determinado assunto considerado polêmico e controverso.
	Destinatário: Estudantes e cidadãos da comunidade escolar que estão inseridos no momento histórico-cultural real em que o assunto é discutido.
	Objetivo da interação: Expor formalmente um ponto de vista do agente-produtor, buscando convencer ou provocar os indícios de reflexão no destinatário.
Conteúdo temático	Diferenças culturais de gênero humano

Fonte: Adaptado de Barros (2015, p.109-136)

6.1.2 Análise das capacidades discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas na produção inicial

Optamos por uma disposição que organiza a análise da seguinte maneira: primeiramente apresentamos a produção inicial acompanhada por um número natural (1, 2, 3, 4, 5 e 6) que representa cada agente-produtor e a categoria (**nível 1**, **nível 2** ou **nível 3**) do texto segundo nossas análises preliminares. Em seguida, apresentamos um quadro subdividido em capacidades discursivas e linguístico-discursivas que sintetizam as unidades linguísticas utilizadas pelos agentes-produtores durante o desenvolvimento dos módulos e, por fim, fizemos uma

descrição analítica das operações de linguagem mobilizadas pelos alunos. Utilizamos esse procedimento para todas as análises da produção inicial.

Nas capacidades discursivas, descrevemos o plano geral do texto observando se os agentes-produtores organizaram o ponto de vista defendendo uma tese (na introdução), apresentando argumentos e contra-argumentos (no desenvolvimento) e realizando uma reafirmação da tese apresentada no início do texto (conclusão). Observamos também se o *layout* do texto apresenta título, identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele e a data de produção. Ainda nas capacidades discursivas, analisamos as marcas linguísticas que caracterizam o discurso interativo e identificamos as fases prototípicas da sequência textual argumentativa empregadas no raciocínio argumentativo.

Nas capacidades linguístico-discursivas, analisamos os mecanismos de textualização composto pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e os mecanismos de textualização que compreendem o posicionamento das vozes e as modalizações.

Na conexão, analisamos a utilização dos organizadores textuais, principalmente os lógico-argumentativos. Em relação à coesão nominal, verificamos as retomadas anafóricas e à coesão verbal, o uso do presente do indicativo, do pretérito perfeito e do futuro perifrástico como tempos de base. Ainda nas capacidades linguístico-discursivas analisamos se os alunos conseguiram administrar o posicionamento enunciativo das vozes presentes no texto e as modalizações que utilizaram para avaliar o conteúdo temático.

Quadro 9: Produção inicial 1 - nível 1

Menina e Menino

- 1 Orbiservei sempre que as menina não gostam brincar coisas de menino*
- 2 porque ela são delegada ela brincar coisas de menima e menino brincar*
- 3 coisas de menino como cutebol, pião, peteca, vidiogueme e basquerte e*
- 4 meninasbrinca de caza de boneca, boneca, princesa e jogo de chá*

Quadro 10: Análise da produção inicial 1

<p>Capacidades de ação: conteúdo temático</p>	<p>O conteúdo temático foi organizado de forma conjunta em relação ao tempo-espço da produção do artigo de opinião (conforme análise da categoria “tipo de discurso”) e estabelece uma relação de implicação com o contexto físico de produção (verbos na 1ª pessoa).</p> <p>Dada a estrutura geral descrita no item abaixo (plano geral do texto), o produtor não conseguiu estabelecer a progressão temática do texto argumentativo, uma vez que, desse raciocínio, só apresentou a tese (<i>as menina não gostam brincar coisas de menino</i>) e um argumento (<i>porque ela são deleguada</i>), que, por sua vez, não foi apoiado com elementos que o justificassem. A característica “delicada” não é suficiente em si mesma para justificar a tese de as meninas não gostarem de brincar com os brinquedos que, supostamente na visão do produtor, foram historicamente categorizados de brinquedos de meninos. Além de não organizar os argumentos em direção à fase da conclusão, tampouco desenvolveu a conclusão do texto.</p>
<p>Capacidades discursivas</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título - O texto não é datado e não há a identificação do agente-produtor acompanhada de informações de referência sobre ele. - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por um único parágrafo, composto por duas sequências textuais não concluídas: <p>Sequência textual argumentativa: tese e argumento, não há a apresentação de contra-argumentos e conclusão.</p> <p>Sequência textual descritiva: fase da ancoragem e da aspectualização, não há a fase de relacionamento.</p> <p>Tipo de discurso: observamos que o agente-produtor utiliza o discurso interativo, apresentando um texto com densidade verbal elevada (ocorrência de 7 verbos) e baixa densidade sintagmática. O verbo “orbiservei” (L1) demonstra uma relação de implicação do agente em relação ao contexto de produção. Há outras unidades linguísticas que marcam o discurso interativo: a presença do adjetivo “deleguada” que remete diretamente ao protagonista da interação verbal; há predomínio de anáforas pronominais e elipse do pronome eu do caso reto (orbiservei, L1).</p> <p>Sequência textual (ST)</p> <p>Em relação à ST, o agente-produtor desenvolve duas fases da sequência argumentativa (STA) e duas da sequência descritiva (STD):</p> <ul style="list-style-type: none"> -tese (STA): <i>as menina não gostam brincar coisas de menino</i> -argumento (STA): <i>porque ela são deleguada</i> -fase de ancoragem (STD): <i>ela brincar coisas de menima e menimo brincar coisos de menimo</i> (tema-título) -fase da aspectualização (STD): <i>como cutebol, pião, peteca, vidiogueme e basquete e menimasbrinca de caza de boneca, boneca, princesa e jogo de chá</i>
<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <p>Há o uso de três operadores textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque (L2) : operador lógico-argumentativo para introduzir a explicação relativa ao dito na tese. - como (L3): para causar o efeito de encadeamento de exemplificações. - e: há quatro ocorrências <p>A primeira ocorrência (L2) articula uma sentença a outra; a segunda ocorrência (L3) marca o fim de uma enumeração das brincadeiras de meninos; a terceira ocorrência (L3) articula duas frases sintáticas. A quarta ocorrência (L4), por sua</p>

	<p>vez, marca, novamente, o fim de uma enumeração das brincadeiras de meninas.</p> <p>Coesão nominal: Há a introdução de dois referentes textuais: - A série anafórica introduzida pelo referente “as <i>menina</i>” (L1) foi retomada pelo pronome pessoal “ela” (L2) (2 ocorrências). - O referente “menino” não foi retomado.</p> <p>Coesão verbal: O conjunto implicado do mundo discursivo interativo é marcado pela exploração de tempos verbais do presente e do passado perfeito. Esses dois tempos verbais marcam a relação estabelecida entre o momento do acontecimento semiotizados no texto, com valor de simultaneidade (verbos no presente) e o momento da interação, com valor de anterioridade (pretérito perfeito). - Pretérito perfeito: orbiservei (L1) - Presente: gostam de bricar (L1); são (L2), bricar (L2); brincar (L2), brinca (L4)</p> <p>Mecanismos enunciativos Gerenciamento das vozes: presença da voz do autor empírico ao descrever uma observação pessoal em relação ao comportamento de meninas e meninos.</p> <p>Modalizações: faz uso do advérbio “sempre” (L1) como uma modalização apreciativa</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O agente-produtor da produção inicial 1 é uma criança de outra nacionalidade, que reside no Brasil há aproximadamente seis anos e que se alfabetizou recentemente (no 3º ano).

No texto, é possível observarmos um esforço do agente-produtor em organizar o conteúdo temático no discurso interativo, ao empregar unidades linguísticas que marcam a relação de implicação do agente-produtor ao contexto de produção (“orbiservei”). Além do discurso, percebemos uma tentativa de desenvolver o raciocínio argumentativo, embora sua semiotização esteja bem rudimentar, pois não foram utilizadas todas as fases prototípicas da sequência textual argumentativa, apenas a tese e um argumento. Em contrapartida, o agente-produtor fez uso de duas fases da sequência textual descritiva, a ancoragem e a aspectualização para sustentar a sequência textual argumentativa, que ficou incompleta.

Notamos que o título utilizado pelo agente-produtor tem relação com o conteúdo temático discutido no texto, porém, a falta de identificação do autor e de informações de referência sobre ele, mostram uma fragilidade em relação à compreensão do *layout* do gênero.

Quanto à utilização dos mecanismos de textualização, o texto mostra alguns traços de organização lógica, como é o caso das conjunções “porque”, “e” e “como” utilizadas para marcar articulações mais locais. Essas conjunções, embora pareçam simples, indicam que o agente-produtor compreende a necessidade de seu uso para garantir a progressão temática.

Na coesão nominal, observamos que foram feitas duas introduções de referentes textuais e apenas uma delas foi retomada, sinalizando a dificuldade do agente-produtor nesse nível textual. Em relação à coesão verbal, percebemos que a base temporal marcada pelo presente do indicativo e pretérito perfeito foi assegurada, mantendo a relação de implicação do agente-produtor ao contexto de produção.

Os mecanismos enunciativos estão marcados no texto pela voz do autor empírico e pela modalização apreciativa utilizada pelo agente-produtor para emitir seu ponto de vista sobre o assunto e avaliá-lo com base no mundo subjetivo. Não foram apresentadas vozes sociais, nem modalizações lógicas, deônticas e apreciativas.

Quadro 11: Produção inicial 2 – nível 1 (A criança escreveu o texto em caixa-alta)

MENINAS E MENINOS	
1	<i>TUDO TEM QUE SER MACHISMO QUANDO FALAN DE MENINOS SÓ ALCUS</i>
2	<i>MENINOS PORQUE TRASE IDUCÃO DE CASA E PORQUE FICA NA RUA E</i>
3	<i>PORQUE AS MENINAS PODEM JOGAR FUTEBOOU PODE E OS MENINOS DE</i>
4	<i>CASINHA MAIS OS MENINOS CANDO OS MENINOS MEJEN NO BRINQUE</i>
5	<i>DAS MENINA OS PAIS BRICAN PORQUE AUCUS IRMÃUS BRICAN E AUCUS</i>
6	<i>NÃO BRICAN MAIS PODE BRICAR TABEN</i>

Quadro 12: Análise da produção inicial 2

Capacidades de ação: conteúdo temático	Apesar das dificuldades de semiotização do conteúdo temático, o agente-produtor, ainda que de forma rudimentar, organizou o discurso numa relação conjunta ao tempo-espaço de produção e numa relação de implicação ao contexto físico da produção. Embora o produtor reconheça a necessidade de apresentar argumentos que justifiquem as teses, ele ainda não o faz com a clareza de seu posicionamento argumentativo, sobretudo pelas dificuldades de implicação no texto e de gerenciamento das vozes (<i>TUDO TEM QUE SER MACHISMO QUANDO FALAN DE MENINOS</i>); (<i>PORQUE AUCUS IRMÃUS BRICAN E AUCUS NÃO BRICAN</i>), razões pelas quais encontramos ambiguidades semânticas que tornam problemática a progressão do conteúdo temático. A insuficiência de progressão semântica resultou na ausência de argumentos que articulam a tese (ideia) principal do agente-produtor em direção à conclusão e a própria fase de conclusão.
--	---

<p>Capacidades Discursivas</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto não é datado e não há a identificação do agente-produtor acompanhada de informações de referência sobre ele. - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por um único parágrafo, composto pela sequência textual argumentativa (STA). As fases da STA utilizadas foram: as teses e os argumentos, no entanto, o agente-produtor não fez uso de contra-argumentos e da conclusão. <p>Tipo de discurso</p> <p>Há uma tentativa de explorar o discurso interativo por meio de verbos no presente do indicativo, cujo tempo verbal é uma das marcas desse discurso e exprime a relação estabelecida entre o momento do acontecimento explicitado no texto e o momento da tomada de palavra. No que se refere ao valor, esse tempo (presente) exprime uma relação de simultaneidade. Outras unidades linguísticas usadas pelo agente-produtor que caracterizam o discurso interativo são os auxiliares de modo: podem (L3); pode (L3); pode (L6). Há também uma densidade verbal alta (10 verbos) e, correlativamente, uma densidade sintagmática baixa.</p> <p>Sequência textual (ST)</p> <p>O raciocínio argumentativo está semiotizado em texto apresentando muitas dificuldades de escrita, fato que impede a análise das sequências textuais de um modo mais objetivo. O agente-produtor não conseguiu organizar as fases da sequência textual argumentativa, segundo o protótipo desse tipo de raciocínio. Isso gerou muitas ambiguidades semânticas, portanto, a análise desta categoria foi feita a partir da interpretação da professora-pesquisadora, implicada no contexto imediato de produção.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: TUDO TEM QUE SER MACHISMO QUANDO FALAN DE MENINOS - contra-argumentação da tese 1: SÓ ALCUS MENINOS - argumento 1 da tese 1: PORQUE TRASE IDUÇÃO DE CASA - argumento 2 da tese 1: E PORQUE FICA NA RUA - tese 2: AS MENINAS PODEM JOGAR FUTEBOOU <u>PODE</u> E OS MENINOS \emptyset DE CASINHA - argumento 1 da tese 2: MAIS <u>OS MENINOS</u> CANDO OS MENINOS MEJEN NO BRINQUE DAS MENINA OS PAIS BRICAN - argumento 2 da tese 2: PORQUE AUCUS IRMÃUS BRICAN E AUCUS NÃO BRICAN - contra-argumento do argumento 2 da tese 2: MAIS PODE BRICAR TABEN
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tudo (L1): operador textual com efeito resumidor que aponta para uma escala orientada para uma afirmação universal - quando (L 1 e L4): conjunção subordinativa adverbial temporal = organizador textual temporal. - só (L1): operador logico-argumentativo com efeito de negação total que está orientado para a conclusão da afirmação anterior. - e: utilizado para somar um argumento a outro (L2); (L3 - 2 ocorrências); (L6). - porque (L2 - 2 ocorrências); (L3); (L5): introduz uma explicação relativa ao dito nos enunciados anteriores. - mais (L4): operador logico-argumentativo que contrapõe o argumento anteriormente apresentado

	<p>Coesão nominal:</p> <p>Há a introdução de quatro referentes textuais: meninos, meninas, pais, alguns irmãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meninos (L1): retomado por SN indefinido “ALCUS MENINOS” (L2); por SN definido sem mudança lexical “OS MENINOS” (L4 - 3 ocorrências) - meninas (L3): retomado por sintagma preposicional “DAS MENINAS” (L5) - os pais (L5): não foi retomado - aucus irmãos (L5): retomado por pronome indefinido “AUCUS” (L6) com apagamento do nome determinado (IRMÃUS) e por apagamento (L6) (Ø PODE BRICAR TABEN) <p>Coesão Verbal:</p> <p>Uso predominante do presente do indicativo: tem (L1); falan (L1); trase (L2); fica (L2); podem (L3); pode (L3); mejen (L4); brican (L5) (2 ocorrências); brican (L6); pode bricar (L6).</p> <p>Mecanismos Enunciativos</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença da voz do autor empírico; - voz social: uma voz indeterminada (QUANDO FALAN DE MENINOS) - voz social determinada: dos pais (L 5) e da família como um todo (IDUÇÃO DE CASA, L 2). <p>Modalizações: são feitas modalizações pragmáticas e deônticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As pragmáticas são marcadas pelo auxiliar de modo “pode” <p>PODEM (L3); PODE (L3); PODE (L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A única ocorrência de modalização deôntica é com a forma linguística “TEM QUE” (L1), cujo efeito é o de avaliar preconceituosamente o conteúdo das brincadeiras de meninos, instituindo o ato de os meninos brincarem com brincadeiras de menina como algo não aceito socialmente.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O enunciador da produção inicial 2 foi alfabetizado no final do 3º ano escolar. Observamos que o agente-produtor utilizou algumas marcas linguísticas do discurso interativo, como os verbos no presente do indicativo e os auxiliares de modo, mas, apesar do esforço para desenvolver o raciocínio argumentativo, percebemos muitas dificuldades de escrita e de semiotização do texto, o que, conseqüentemente, impediu-nos de realizar uma análise mais objetiva da sequência textual.

Apesar das ambigüidades semânticas, fizemos uma análise do texto a partir de uma interpretação pessoal fundamentada em nossa implicação, como professora-pesquisadora, no contexto imediato de produção e, assim, identificamos a presença de três fases prototípicas: tese, argumentos e contra-argumentos, porém, não identificamos uma conclusão que integrasse os argumentos e contra-argumentos.

Constatamos a presença de um título em conformidade com o conteúdo temático, mas observamos que não há a identificação do autor, nem as informações de referência sobre ele, marcas que caracterizam o *layout* do gênero artigo de opinião.

Em relação aos mecanismos de textualização, percebemos que o agente-produtor reconhece a necessidade dos organizadores textuais para garantir a progressão temática do texto e utiliza alguns (“tudo”, “quando”, “só”, “e”, “porque”) para articulações mais locais. A coesão nominal do texto apresenta muitas falhas, pois as retomadas anafóricas não foram bem administradas pelo agente-produtor que poderia, por exemplo, ter feito uso de recursos como a pronominalização para evitar as repetições de sintagmas nominais. Além disso, por um lado há omissão, por outro, há excesso de léxicos que também prejudicam a textualização. Já a coesão verbal teve como tempo de base o presente do indicativo, que é uma marca linguística do discurso interativo.

Quanto aos mecanismos enunciativos, além da voz do autor empírico, percebemos a presença de vozes sociais determinadas e indeterminadas, apesar do agente-produtor não conseguir gerenciá-las de maneira adequada. A avaliação do conteúdo temático foi realizada por modalizações pragmáticas e por uma modalização deôntica.

Quadro 13: Produção inicial 3 – nível 2

<i>Meninas e meninos</i>			
<i>1</i>	<i>Percebo que até mesmo as</i>	<i>peçoas fala que os meninos só pode bricar com</i>	
<i>2</i>	<i>carrinho, não é verdade</i>	<i>mininos pode bricar do que gosta.</i>	
<i>3</i>	<i>Até mesmo seus pais</i>	<i>ipedem suas filhas de bricar com pipa menina podem bricar</i>	
<i>4</i>	<i>com buneca mas não é verdade</i>	<i>meninas e meninos não tem o mesmo direito. Mas</i>	
<i>5</i>	<i>podia ter o mesmo direito</i>	<i>umanos.</i>	
<i>6</i>	<i>As crianças tem que ser</i>	<i>livres. Criança pode bricar do que quiser mas maneirado,</i>	
<i>7</i>	<i>não pode vestir como</i>	<i>menina tipo vestido menino não pode usar vestido mas, as</i>	
<i>8</i>	<i>meninas vestem short</i>	<i>porque pode ser para meninas ou meninos.</i>	
<i>9</i>	<i>Meninas e meninos</i>	<i>podia ter os mesmos direitos.</i>	
<i>10</i>	<i>R. B.</i>	<i>10 anos</i>	<i>da escola E.E.T.M. B. 14/06/2017</i>

Quadro 14: Análise da produção inicial 3

Capacidades de ação: conteúdo temático	Os conhecimentos prévios foram reestruturados em textos a partir de uma relação conjunta ao tempo-espaço da produção e estabelece uma relação de implicação com o contexto físico de produção. Apesar do notável esforço do agente-produtor em utilizar todas as fases da sequência textual argumentativa e manter a regularidade de apresentar um argumento para cada tese, a progressão temática ficou prejudicada pela dificuldade de utilização dos organizadores textuais na articulação das fases da sequência textual, corroborada pela dificuldade de semiotização do conteúdo temático. Observamos também que, em decorrência das dificuldades mencionadas, o produtor apresentou os argumentos em forma de novas teses (<i>não é verdade mininos pode brincar do que gosta</i>); (<i>Criança pode brincar do que quiser</i>), expressando sua dificuldade em problematizar as teses inicialmente apresentadas. Contudo, apesar de o agente-produtor “perder” sua ideia principal, tentando outras “entradas” por meio de novas teses e argumentos, ele conclui o texto, ainda que essa conclusão não apresente o raciocínio argumentativo completo, pois não articula todas as fases da sequência inseridas no texto.
Capacidades Discursivas	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado (14/06/2017) e há a identificação do agente-produtor (representado pelas iniciais R.B) acompanhada de informações de referência sobre ele (idade, nome da escola representada pelas iniciais E.E.T.M, nome da cidade onde mora representada pela B). - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por dois parágrafos, compostos pela sequência textual argumentativa (STA). As fases da STA utilizadas foram: as teses e os argumentos, mas não há contra-argumentação nem conclusão. <p>Tipo de discurso</p> <p>O conteúdo temático está organizado no discurso interativo, caracterizado pela implicação e conjunção do agente-produtor ao mundo ordinário, além de marcas linguísticas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de verbos da 1ª pessoa singular: “percebo” (L1), - Pronomes de 2ª pessoa do plural: “seus, suas (L3) que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal. - O par conjunção-implicação também é marcado pelo tempo presente do indicativo. - Há presença de auxiliares do modo com valor pragmático: “pode” (L1), (L2), (L6), (L7 – 2 ocorrências), (L8); “podem” (L3); “podia” (L5) e (L9). - Há também alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática <p>Sequência textual</p> <p>O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto, embora as dificuldades de conexão prejudiquem as articulações entre essas fases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: “as pessoas fala que os meninos só pode brincar com carrinho” - argumento da tese 1 apresentado em forma de outra tese sem justificativa: “não é verdade mininos pode brincar do que gosta.” - tese 2: “ seus pais ipedem suas filhas de brincar com pipa - argumento 1 da tese 2: menina podem brincar com buneca” - argumento 2 da tese 2: mas não é verdade meninas e meninos não tem o mesmo direito” - contra-argumento do argumento 2: “Mas podia ter o mesmo direito umanos.” - tese 3: “As crianças tem que ser livres.” - argumento da tese 3 apresentado em forma de outra tese: “Criança pode brincar do que quiser - contra-argumento do argumento da tese 3: mas maneirado, não pode vestir como

	<p>menina tipo vestido menino não pode usar vestido mas, as meninas vestem short porque pode ser para meninas ou meninos.”</p> <p>- conclusão/nova tese: “Meninas e meninos podia ter os mesmos direitos.”</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “até mesmo” (L1) e (L3): operador lógico-argumentativo utilizado no início da tese 1 e da tese 2. A função desse operador é evidenciar um argumento mais forte nua escala de argumentos, o que não acontece no texto. - A palavra “tipo” (L7) aparece como uma marca da oralidade, com função de operador textual “como” para causar o efeito de exemplificação. - mas (L4), (L6) e (L7): para contrapor o argumento anteriormente apresentado. - e (L4) e (L9): conjunção coordenativa aditiva pra somar dois termos. - porque (L8): para introduzir uma justificativa ou explicação. - ou (L 8): para indicar uma conclusão alternativa. <p>Coesão nominal:</p> <p>Cinco referentes foram introduzidos no texto: as pessoas, meninos, meninas, seus pais, meninos e meninas</p> <ul style="list-style-type: none"> - “as pessoas”: é introduzido na (L1), mas não é retomado. - “os meninos”: introduzido na (L1) e retomado por sintagma nominal “meninos” (L2) e (L8); por sintagma nominal possessivo “seus pais” (L3); “menino” (L7); por elipse (L7). - “seus pais”: é anáfora do sintagma nominal definido “os meninos”, mas é referente do sintagma nominal possessivo de “suas filhas”, na mesma linha (L3). - “meninas”: introduzido na (L4) e retomado por sintagma nominal definido “menina” (L7) e “meninas” (L8 – 2 ocorrências). - “meninos e meninas”: introduzido como síntese dos referentes “meninos” e “meninas” e retomado pelo sintagma nominal definido “as crianças” (L6) e pela sua variação no singular “criança”, na mesma linha. <p>Coesão Verbal:</p> <p>Predomínio do tempo presente: percebo (L1); fala (L1); pode (L1); pode (L2); gosta (L2), ipedem (L3); bricar (L3); podem brincar (L3); é (L4); não tem (L4); podia ter (L5); tem (L6); pode bricar (L6); quiser (L6); não pode vestir (L7); não pode usar (L7); vestem (L8); pode ser (L8); pode ter (L9)</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença da voz do autor empírico: “percebo” (L1); - voz social: indeterminada: “as pessoas fala” (L1) - voz social determinada: “seus pais” (L3) <p>Modalizações: presença de modalizações apreciativas, dêonticas e pragmáticas (predominante).</p> <p>A modalização pragmática é marcada pela presença recorrente do auxiliar de modo “pode”:</p> <p><i>os meninos só pode bricar com carrinho (L1-2)</i> <i>mininos pode bricar do que gosta.(L2)</i> <i>mininos pode bricar do que gosta (L2)</i> <i>menina podem bricar com buneca (L3-4)</i></p>

	<p><i>criança pode brincar do que quiser (L6)</i> <i>não pode vestir como menina (L7)</i> <i>não pode usar vestido (L7)</i> <i>pode ser para meninas ou meninos (L8)</i> <i>Meninos e meninas podia ter os mesmos direitos (L9)</i></p> <p>- apreciativa:</p> <p><i>não é verdade mininos pode brincar do que gosta.(L2)</i> <i>mas não é verdade meninas e meninos não tem o mesmo direito (L4)</i> <i>Criança pode brincar do que quiser mas maneirado (L6)</i></p> <p>- deôntica:</p> <p><i>As crianças tem que ser livres (L6)</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A classificação da produção inicial 3 na categoria “nível 2” deu-se devido ao fato de o texto apresentar unidades linguísticas variadas para corresponder às capacidades de linguagem que o gênero requer, no entanto, registramos que o agente-produtor apresentou muitas dificuldades em semiotizá-lo.

Constatamos, no plano geral do texto, a utilização do discurso interativo, da sequência textual argumentativa, além do *layout* completo do gênero artigo de opinião, que é composto pelo título, pela identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele, além da data de produção.

As unidades linguísticas utilizadas para marcar a relação de conjunção-implicação do agente-produtor ao contexto de produção foram a presença de verbos da 1ª pessoa singular e o presente do indicativo como tempo de base. Além dessas marcas, outras também foram empregadas como os auxiliares de modo e o uso de pronomes de 2ª pessoa do plural para se remeter aos protagonistas da interação verbal.

Observamos que, apesar do agente-produtor utilizar todas as fases da sequência textual argumentativa, o raciocínio argumentativo ficou incompleto, devido à sua dificuldade de semiotização. Constatamos que grande parte dessa dificuldade ocorreu em detrimento das falhas na utilização de operadores textuais para a articulação das partes do texto e das retomadas anafóricas comprometidas (repetição de palavras, termos e sintagmas que poderiam ser substituídos por pronominalização). Percebemos que o agente-produtor empenhou esforço para usar essas unidades linguísticas, reconhecendo a necessidade delas para relacionar as

partes do texto, no entanto, são recursos que ele ainda não consegue utilizar de maneira adequada.

A coesão verbal foi marcada pelo presente do indicativo como tempo de base, dando um valor de simultaneidade ao ato de fala, demonstrando a relação de implicação do agente-produtor, que procurou manter essa harmonia de verbos durante todo o texto.

Quanto aos mecanismos enunciativos, percebemos dificuldade no gerenciamento das vozes do autor empírico e das vozes sociais presentes no texto. Em relação às modalizações, notamos uma tentativa em realizar modalizações lógicas, através do emprego de operadores lógico-argumentativos, como “até mesmo”, “mas” e “porque”, porém, o agente-produtor não conseguiu sustentar essa argumentação lógica, sobretudo por não saber utilizar adequadamente esses operadores textuais. Essa observação levou-nos a concluir que o agente-produtor não conseguiu avaliar o conteúdo temático a partir do mundo objetivo, somente apoiado nas responsabilidades atribuídas às entidades constitutivas do texto (modalização pragmática), nas representações subjetivas (modalização apreciativa) e nas regras do mundo social (modalização deôntica).

Quadro 15: Produção inicial 4 – nível 2

<i>O respeito da menina e do menino</i>	
<p>1 A maioria das vezes uma criança menina gosta de se maquiar de passar 2 perfume assim cuidar da pele que é mais delicadas e tem meninas que são 3 mais mulecas como jogam futebol, basquete e etc e já meninos gostam de passar 4 base e para mim isso é ijene tem menino que gosta de igiene mais tem menino 5 que não gosta. Porque, Porque o pai a mãe emssina que isso aquilo é mais para 6 menina mas eu não acho isso nem tenho sertesa porque eu tenho certeza que nós 7 somos iguais menino ou menina</p>	
8 I. O. M	Bauru dia 14/06/2017

Quadro 16: Análise da produção inicial 4

Capacidades de ação: conteúdo temático	O conteúdo temático foi discursivamente organizado numa relação conjunta ao espaço-tempo da produção e em uma relação de implicação com o contexto físico de produção. Embora o produtor do texto tenha planejado o raciocínio argumentativo, utilizando todas as fases da sequência textual argumentativa, a progressão do conteúdo temático ficou prejudicada, sobretudo no sucessivo das informações (linearidade) em cuja reestruturação foram utilizados vários operadores logico-argumentativos, porém sem observar a relação de sentido que estes estabeleciam. Essas dificuldades são expressas sobretudo no contra-argumento do argumento 1 da tese 4: (<i>mas eu não acho isso nem tenho sertesa</i>) e na fase de conclusão do texto (<i>porque eu tenho certeza que nós somos iguais menino ou</i>
--	---

	<p><i>menina</i>). Tais dificuldades afluíram para que o texto apresentasse uma conclusão fundamentada em uma certeza que o agente-produtor não demonstrou ter na fase anterior à conclusão, ferindo o princípio da coerência com uma “certeza duvidosa”.</p>
<p>Capacidades Discursivas</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado (14/06/2017) e há a identificação do agente-produtor (representado pelas iniciais I.O.M). - O agente-produtor não dá informações de referência sobre ele. - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por um único parágrafo, composto por todas as fases (tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão) da sequência textual argumentativa. <p>Tipo de discurso</p> <p>O texto foi organizado no mundo discursivo da interação, da ordem do EXPOR, portanto, o texto foi organizado em formas linguísticas do discurso interativo, caracterizado pela implicação e conjunção ao mundo ordinário. As marcas linguísticas que caracterizam esse discurso presentes no texto são: o presente como tempo base; usos da 1ª pessoa do singular e plural “para mim” (L4); “eu” (L6 – 2 ocorrências); “nós” (L6); desinência verbal de 1ª pessoa singular “acho” (L6); “tenho” (L6 – 2 ocorrências); “nós” (L6).</p> <p>Outra marca do discurso interativo presente no texto é a unidade linguística que remete ao objeto acessível aos interlocutores (ostensivo “isso” – L4 e L6); “isso aquilo” (L6). Há também alta densidade verbal (17 verbos) e baixa densidade sintagmática.</p> <p>Sequência textual</p> <p>O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto, contudo, as dificuldades com a conexão prejudica a articulação entre as fases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: “A maioria das vezes uma criança menina gosta de se maquiar de passar perfume assim cuidar da pele” - argumento da tese 1: “que é mais delicadas” - tese 2: “e tem meninas que são mais mulecas” - argumento da tese 2: “como jogam futebol, basquete e etc” - tese 3: “e já meninos gostam de passar base” - argumento da tese 3: “e para mim isso é ijene” - tese 4: “tem menino que gosta de higiene” - contra-argumento da tese 4: “mais tem menino que não gosta” - argumento 1 da tese 4: “<u>Porque</u>, Porque o pai a mãe emssina que isso aquilo é mais para menina” - contra-argumentação do argumento 1 da tese 4: “mas eu não acho isso nem tenho sertesa” - conclusão: “porque eu tenho certeza que nós somos iguais menino ou menina”
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a maioria das vezes (L1): operador utilizado pelo agente-produtor no início da tese, assumindo a função de representar uma generalidade. - assim (L2): conjunção, cuja função é estabelecer relação significativa específica entre orações do texto, a qual correlaciona o quê está para ser dito (o cuidado da beleza do corpo, que pressupõe uma série de ações e que foram sintetizadas pela expressão “cuidar da pele”, introduzida por essa conjunção) àquilo que já foi dito: “se maquiar” (L1), “passar perfume” (L1) “cuidar da pele” (L2). - e (L2); (L3 – 3 ocorrências): marca articulações mais locais. A primeira ocorrência (L2) articula duas orações sintáticas; a segunda ocorrência (L3) é indevida; a

	<p>terceira ocorrência (L3) marca conexão entre a série de brinquedos de meninas e a série de brinquedos de meninos; a quarta ocorrência (L3) articula as duas séries de brinquedos anteriormente citadas com a opinião do agente-produtor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais (L4) e mas (L5): para contraporem o argumento anteriormente apresentado. - como (L3): com uma função explicativa da designação de “mulecas”, descrevendo o tipo de brincadeiras dessas meninas. - já (L3): como uma conjunção coordenativa disjuntiva, que marca uma mudança de estado. - porque (3 ocorrências): primeira ocorrência (L5) está sobrando na frase; na segunda ocorrência (L5) foi usado indevidamente para apresentar uma nova tese e na terceira ocorrência (L6) também para apresentar uma nova tese. <p>Coesão nominal:</p> <p>Há quatro séries anafóricas introduzidas no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma criança menina (L1): retomada por SN plural “meninas” (L2); por um SN menina singular (L5 e L7) - meninos (L3): retomado por SN “menino” (L4 – 2 ocorrências) e (L7) - eu (L6): retomado por apagamento “nem ø tenho” (L6); pelo pronome pessoal “eu” (L6) - o pai e a mãe (L5): sem retomada. <p>Coesão Verbal:</p> <p>Predomínio do tempo verbal presente do indicativo:</p> <p>gosta (L1 e L5); maquiar (L1); pasar (L1 e L3); cuidar (L2); é (L2 ,L4, L5); tem (L2 e L4 – 2 ocorrências); são (L2); jogam (L3); gostam (L3); emssina (L5); acho (L6); tenho (L6 – 2 ocorrências), somos (L6).</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico do texto: “para mim” (L4); “eu não acho” (L6); “nem tenho certeza” (L6) - voz social: “o pai e a mãe” (L5) <p>Modalizações: foram realizadas modalizações apreciativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - eu não acho (L6) - eu tenho certeza (L6) - para mim (L4)
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos, no plano geral da produção inicial 4, a formulação de um título, a identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele, além da informação da data de produção. A presença desses fatores indica que o agente-produtor fez o uso apropriado do que temos chamado de *layout* do texto.

O discurso interativo, da ordem do EXPOR, foi marcado por unidades linguísticas como: uso da 1ª pessoa do singular e plural, o presente do indicativo

como tempo de base, a desinência verbal de 1ª pessoa singular e o uso de ostensivo que remete ao objeto acessível dos protagonistas da interação verbal.

Foram utilizadas todas as fases da sequência textual argumentativa, porém as dificuldades constatadas com operações de conexão prejudicou a semiotização do raciocínio argumentativo empregado no texto, sobretudo na última contra-argumentação e na conclusão. Apesar da quantidade de operadores textuais utilizados, a dificuldade com o componente da textualização conexão ocorreu devido ao fato de o agente-produtor reconhecer sua necessidade para a progressão temática do texto, mas, ainda, não conseguiu utilizá-la de maneira adequada nas articulações entre as fases da sequência textual e entre as frases sintáticas.

A coesão nominal foi realizada por meio da introdução de referentes textuais e suas respectivas retomadas anafóricas, porém observamos a repetição de sintagmas que poderiam ser substituídos por pronomes. A base temporal que assegurou a coesão verbal do texto foi o presente do indicativo, estabelecendo uma harmonia no texto.

Quanto à utilização dos mecanismos enunciativos, percebemos a presença da voz do autor empírico ao opinar sobre o assunto, e das vozes sociais representadas pelos pais, citados no texto.

Em relação à avaliação do conteúdo temático, notamos que o agente-produtor utilizou apenas modalizações apreciativas, ou seja, a partir do mundo subjetivo. Sobre as modalizações temos ainda algo a considerar: na última contra-argumentação há uma confusão de ideias gerada por uma contraditoriedade, isto é, o produtor desenvolve uma proposição A (*nem tenho certeza*), linha 6, que é negada na proposição B (*porque eu tenho certeza*), linha 6, cuja construção dá ao trecho o caráter de ilógico, ferindo o princípio da coerência textual. Essa ilogicidade pode ter ocorrido por um descuido do agente-produtor em ter iniciado a proposição A como uma escolha possível de semiotização que foi abandonada mas não retirada do texto, e, logo em seguida, fez outra escolha para textualizar seu pensamento, com a proposição B. A junção de ambas as proposições gerou esse efeito de ilogicidade.

Quadro 17: Produção inicial 5 - nível 3

<i>Meninas e Meninos</i>			
1	<i>Eu observo que quando as meninas vão brincar com brinquedos de meninas elas</i>		
2	<i>ficam mais tranquilas, e quando os meninos vão brincar com os brinquedos das</i>		
3	<i>meninas eles ficam com frescura, porque eles são mais machistas, e meninas são</i>		
4	<i>mais delicadas, calmas. Quando uma menina se veste de uma cor de menino eu</i>		
5	<i>não ligo, e quando um menino se veste de uma cor de menina eu também não</i>		
6	<i>ligo, porque eu me visto de amarelo, azul, verde e outras cores. Eu reparo que as</i>		
7	<i>mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens porque antigamente</i>		
8	<i>tinha bastante preconceito, hoje em dia não tem tanto preconceito mas ainda tem.</i>		
9	<i>As mulheres antigamente não podia trabalhar só os homens, porque os homens</i>		
10	<i>tinham preconceito com as mulheres. Os produtos que foram feitos para as</i>		
11	<i>meninas é para as meninas, e os produtos que são feitos para meninos é para</i>		
12	<i>meninos mas isso não significa que os meninos não podem brincar com algo que</i>		
13	<i>é para menina, e também não significa que as meninas não podem brincar com</i>		
14	<i>algo que é para meninos.</i>		
15	<i>Data: 14/06/2017</i>	<i>M.</i>	<i>“5º ano” Aluna do T. M.</i>

Quadro 18: Análise da produção inicial 5

Capacidades de ação: conteúdo temático	Discursivamente o texto foi desenvolvido numa relação de conjunção com o espaço-tempo da produção do artigo de opinião e numa relação de implicação ao contexto físico de produção. Os conhecimentos prévios foram subdivididos em subconjuntos de conhecimentos que foram mobilizados no plano da superfície textual, de modo linear, lógico e planejado nas fases da sequência textual argumentativa. O critério de apresentar um argumento para cada tese demonstra a preocupação do agente-produtor em utilizar elementos que justificassem suas teses. Ele materializa o conteúdo dizível em diferentes posicionamentos que comportaram assuntos por ele considerados atuais (<i>Quando uma menina se veste de uma cor de menino eu não ligo, e quando um menino se veste de uma cor de menina eu também não ligo</i>) e históricos (<i>porque antigamente tinha bastante preconceito</i>); (<i>As mulheres antigamente não podia trabalhar só os homens, porque os homens tinham preconceito com as mulheres</i>). As várias “entradas” (<i>quando as meninas vão brincar com brinquedos de meninas elas ficam mais tranquilas, e quando os meninos vão brincar com os brinquedos das meninas eles ficam com frescura</i>); (<i>Quando uma menina se veste de uma cor de menino eu não ligo, e quando um menino se veste de uma cor de menina eu também não ligo</i>); (<i>as mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens</i>); (<i>Os produtos que foram feitos para as meninas é para as meninas, e os produtos que são feitos para meninos é para meninos</i>) criam uma progressão do conteúdo temático. Se a unidade linguística “produtos” (L6) for entendida como retomada de “brinquedos” (L1) e o operador argumentativo adversativo “mas” (L12) acumular a função conclusiva, já que o agente-produtor assume que embora os “produtos” sejam feitos separadamente por gêneros, “não significa” que um gênero não pode usar o produto do outro. Isso já é uma conclusão, portanto, o agente-produtor faz o movimento completo do raciocínio argumentativo.
Capacidades Discursivas	Plano geral do texto: <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado (14/06/2017), há a identificação do agente-produtor (representado pela inicial M), acompanhada de informações de referência (ano escolar “5º ano” e nome da escola representada pelas iniciais T.M) - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é planejado em dois parágrafos, compostos por três fases do

	<p>protótipo da sequência textual argumentativa (tese, argumentos, contra-argumentos). O agente-produtor não faz uma conclusão.</p> <p>Tipo de discurso</p> <p>O texto organizado no discurso interativo, caracterizado pela implicação e conjunção ao mundo ordinário, por meio de marcas linguísticas como o uso da 1ª pessoa singular “eu” (L1), (L4), (L5), (L6 – 2 ocorrências); Verbos de 1ª pessoa: “observo” (L1), “ligo” (L5 – 2 ocorrências), “visto” (L6); “reparo” (L6); e predomínio do tempo presente e uma ocorrência do futuro perifrástico “vão brincar” (L1) e (L2) e presença do auxiliar de modo “poder”: “não pode trabalhar” (L9), “não podem brincar” (L12) e (L13).</p> <p>Sequência textual</p> <p>O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: “quando as meninas vão brincar com brinquedos de meninas elas ficam mais tranquilas, e quando os meninos vão brincar com os brinquedos das meninas eles ficam com frescura” - argumento da tese 1: “porque eles são mais machistas, e meninas são mais delicadas, calmas” - tese 2: “Quando uma menina se veste de uma cor de menino eu não ligo, e quando um menino se veste de uma cor de menina eu também não ligo,” - argumento da tese 2: “porque eu me visto de amarelo, azul, verde e outras cores.” - tese 3: “as mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens” - argumento 1 da tese 3: “porque antigamente tinha bastante preconceito” - contra-argumento da tese 3: “hoje em dia não tem tanto preconceito” - conclusão da tese 3: “mas ainda tem.” - argumento 2 da tese 3: “As mulheres antigamente não podia trabalhar só os homens, porque os homens tinham preconceito com as mulheres.” - tese 4: “Os produtos que foram feitos para as meninas é para as meninas, e os produtos que são feitos para meninos é para meninos” - Função argumentativa desdobrada: argumento da tese 4/ Conclusão: “mas isso não significa que os meninos não podem brincar com algo que é para menina, e também não significa que as meninas não podem brincar com algo que é para meninos.”
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quando: utilizado quatro vezes pelo agente-produtor. As duas primeiras ocorrências (L1) e (L2) marcam orações subordinadas adverbiais temporais. Já as duas últimas ocorrências (L4) e (L5) denotam uma condição. Nesses dois últimos casos, a conjunção “quando” poderia ser substituída pela conjunção condicional “se” - e: utilizado com cinco ocorrências e faz conexões mais locais, como a função de conjunção coordenativa para somar termos. <ul style="list-style-type: none"> 1ª ocorrência (L2) e 3ª ocorrência (L5): articulam fases da mesma sequência. 2ª ocorrência (L3) e 4ª ocorrência (L6): articulam elementos na mesma fase 5ª ocorrência (L11): articula ideias na mesma fase - e também (L13): articula duas frases sintáticas. - mas (L8) e (L12): operador logico-argumentativo utilizado para contrapor o argumento anteriormente apresentado. - porque (L3), (L6), (L7), (L9): utilizado para uma justificativa ou explicação <p>- locução adverbial para fazer uma restrição de tempo: antigamente (L7) e (L9) hoje em dia (L8)</p>

Coesão nominal:

Há a introdução de quatro referentes textuais, gerando quatro séries isotópicas: as meninas, os meninos, as mulheres, os homens.

- “as meninas”: introduzido na (L1) e retomado pelo pronome pessoal “elas” (L2), pelo sintagma nominal definido “meninas” (L3), pelo sintagma nominal indefinido “uma menina” (L4), pelo sintagma nominal definido “as meninas” (L10-11), (L11) e (L13), pelo sintagma nominal definido “menina” (L13).

- “os meninos”: introduzido na (L2) e retomado pelo pronome pessoal “eles” (L3- 2 ocorrências), por um sintagma nominal indefinido “um menino” (L5), pelo sintagma nominal definido “meninos” (L11), (L12) e (L14), por um sintagma definido “os meninos” (L12).

- “as mulheres”: introduzido na (L6-7) e retomado por um sintagma nominal definido sem mudança lexical “as mulheres” (L9) e (L10).

- “os homens”: introduzido na (L7) e retomado por um sintagma definido sem mudança lexical “os homens” (L9 e L9-10).

Coesão Verbal:

Verbos predominantes no tempo presente:

observo (L1), vão brincar (L1), ficam (L2 e L3), vão brincar (L2), são (L3- 2 ocorrências), veste (L4 e L5), não ligo (L4-5 e L5), visto (L6), reparo (L6), tem que ter (L7), tinha (L7), não tem (L8), tem (L8), não podia trabalhar (L9), tinham (L10), foram feitos (L10), é (L11 – 2 ocorrências e L14), são feitos (L11), não significa (L12 e L13), não podem brincar (L12 e L13).

Mecanismos Enunciativos:**Gerenciamento das vozes:**

- voz do autor empírico: “observo” (L1), “eu não ligo” (L4-5 e L5), “porque eu me visto” (L6), “Eu reparo” (L6)

- voz social: “as mulheres antigamente não podia trabalhar” (L7),
 “os homens tinham preconceito com as mulheres” (L10)
 “os produtos que foram feitos para as meninas [...] é para os meninos” (L10 a L12)

Modalizações: forte presença de modalizações apreciativas e pragmáticas, e uma ocorrência de modalização dêontica.

- apreciativa:

elas **ficam mais** tranquilas

eles **ficam** com frescura

eles **são mais** machistas

meninas **são mais** delicadas, calmas

quando um menino se veste de uma cor de menina **eu também não ligo**

hoje em dia não tem tanto preconceito mas ainda tem.

*Eu **observo** que quando as meninas vão brincar com brinquedos de meninas elas **ficam mais** tranquilas, e quando os meninos vão brincar com os brinquedos das meninas **eles ficam** com frescura, porque eles **são mais** machistas, e meninas **são mais** delicadas, calmas*

***antigamente** tinha **bastante** preconceito (L7-8)*

*. Eu **reparo** que as mulheres (L6)*

	<p>- pragmática</p> <p><i>As mulheres antigamente não podia trabalhar só os homens Os produtos que foram feitos para as meninas é para as meninas mas isso não significa que os meninos não podem brincar com algo que é para menina, não significa que os meninos não podem brincar com algo que é para menina</i></p> <p>- deôntica:</p> <p><i>as mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O agente-produtor da produção inicial 5 compreendeu bem o projeto de comunicação apresentado, participou das atividades propostas na apresentação da situação e produziu um artigo de opinião utilizando formas linguísticas características do gênero estudado.

O plano geral do texto é constituído pelo título, identificação do autor e as informações de referência sobre ele, além da data de produção. O discurso utilizado é o interativo, caracterizado pela implicação e conjunção ao mundo ordinário, através de marcas linguísticas como o uso da 1ª pessoa singular, verbos de 1ª pessoa, predomínio do presente do indicativo como tempo de base e a presença do auxiliar de modo “pode”.

Todas as fases da sequência textual argumentativa foram utilizadas, embora a conclusão identificada não diz respeito à integração de todos os argumentos e contra-argumentos apresentados no texto e sim sobre uma única tese (tese 3).

Os mecanismos de textualização foram marcados pela conexão, sobretudo pelos operadores lógico-argumentativos; pela coesão nominal representada pela introdução de quatro referentes textuais, retomados por diferentes recursos anafóricos (sintagmas nominais definidos e indefinidos e por pronomes) e pelo presente do indicativo que assegurou a coesão verbal do texto.

Quanto aos mecanismos enunciativos, percebemos o gerenciamento das vozes representadas pelo autor empírico ao opinar sobre semelhanças e diferenças entre meninas e meninos, e por vozes sociais, ao mencionar o preconceito em relação às mulheres como um fato social e histórico. Em relação à avaliação do conteúdo temático, identificamos a presença intensa de modalizações apreciativas, além de algumas pragmáticas e uma modalização deôntica.

Quadro 19: Produção inicial 6 – nível 3

1 *Eu percebi que quando um menino vai brinca com uma boneca os pais brigão e*
 2 *2 pessoas achão que ele é gay.*
 3 *E as meninas quando elas pegam uma bola ninguém fala nada não to do lado dos*
 4 *menino mais deveria ser assim se briga com um deveria brigar com o garoto e a*
 5 *garota.*
 6 *Eu já vi homens que brincava com bonecas e quando crescem viram lutadores*
 7 *profissionais ou que já tem até filhos e mulher.*
 8 *Pais deichão os meninos bricar de boneca porque as meninas podem brinca com*
 9 *bola então deixa eles brincarem mais não exageradamente porque ai é demais né.*

10 V. H. “5°C”

Quadro 20: Análise da produção inicial 6

<p>Capacidades de ação: conteúdo temático</p>	<p>O conteúdo temático do texto foi discursivamente desenvolvido numa relação de conjunção com o espaço-tempo da produção e numa relação de implicação ao contexto físico de produção. O raciocínio argumentativo foi planejado nas fases da sequência textual argumentativa e a progressão semântica organizada de modo que a cada tese o agente-produtor utilizava um argumento para justificá-la. A estratégia de utilizar argumentos de comparação (<i>E as meninas quando elas pegam uma bola ninguém fala nada</i>) e de exemplificação (<i>Eu já vi homens que brincava com bonecas e quando crescem e viram lutadores profissionais ou que já tem até filhos e mulher</i>) corroboraram para a problematização do conteúdo dizível e para o direcionamento da conclusão (<i>Pais deichão os meninos bricar de boneca</i>) da tese principal (<i>Eu percebi que quando um menino vai brinca com uma boneca os pais brigão e pessoas achão que ele é gay</i>), garantindo a progressão temática/semântica.</p>
<p>Capacidades Discursivas</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O texto não apresenta um título nem a data da produção. - O agente-produtor se identifica (V.H) e informa o ano escolar que estuda (5º C). - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é planejado em quatro parágrafos, composto por todas as fases (tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão) da sequência textual argumentativa. <p>Tipo de discurso</p> <p>O conteúdo temático foi organizado no discurso interativo, caracterizado pela implicação e conjunção ao mundo ordinário, marcadas pelos tempos verbais do presente, passado perfeito e futuro perifrástico como tempos de base. As unidades linguísticas que remetem diretamente aos agentes da interação verbal são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso da 1ª pessoa do singular “eu” (L1), (L6). - desinências verbais da 1ª pessoa singular: “percebi” (L1), “to” (L3), “vi” (L6). - presença de verbos, pronomes de 1ª pessoa e 2ª pessoa singular e plural. - presença de unidades com valor ostensivo: “né” (L9); “ai” (L9): unidade que remete a objetos acessíveis (brincadeiras de meninas executadas por meninos) aos agentes da interação. <p>Outras marcas do discurso interativo são os auxiliares de modo pode brincar (L7); deveria ser (L4); deveria brigar (L4).</p> <p>Há uma alta densidade verbal e uma baixa densidade sintagmática.</p> <p>Sequência textual</p>

	<p>O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: “<i>Eu percebi que quando um menino vai brincar com uma boneca os pais brigão</i>” - argumento da tese 1: “<i>e pessoas achão que ele é gay.</i>” - tese 2: “<i>E as meninas quando elas pegam uma bola ninguém fala nada</i>” - justificativa da tese 2: “<i>não to do lado dos menino</i>” - argumento 1 da tese 2: “<i>mais deveria ser assim se briga com um deveria brigar com o garoto e a garota</i>” - contra-argumento da tese 1 (apoiado em exemplos): <i>Eu já vi homens que brincava com bonecas e quando crescem e viram lutadores profissionais ou que já tem até filhos e mulher.</i>” - conclusão e tese 3: “<i>Pais deichão os meninos brincar de boneca</i>” - argumento da tese 3: “<i>pq as meninas podem brincar com bola</i>” - reforço da conclusão: “<i>então deixa eles brincarem</i>” - contra-argumento da conclusão: “<i>mais não exageradamente porque ai é demais né</i>” <p>Obs: Esse trecho também pode ser interpretado como uma injunção, por meio do qual o agente-produtor emite uma mensagem, uma ordem.</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quando (L1); (L3) e (L6: conjunção adverbial é utilizada três vezes para marcar articulação interna às fases da sequência). - e (L1) e (L6): utilizado como conjunção coordenativa para articular as fases da sequência textual argumentativa. - e (L3): utilizado para articular uma nova tese. - e (L4): para articular mais localmente dois termos da oração - mais (L4) e (L9): operador lógico-argumentativo utilizado para contrapor o argumento anteriormente apresentado. - então (L9): para introduzir um enunciado que exprime uma conclusão - se (L4): conjunção utilizada para introduzir e articular uma condição - porque (L8) e (L9): operador lógico-argumentativo utilizado para introduzir uma justificativa ou explicação do dito nos enunciados anteriores. - ou (L7): para introduzir um argumento alternativo. - já (6): para articular um enunciado que introduz uma mudança de estado - até (7): para um argumento mais forte em uma escala máxima de argumentos que orienta para uma conclusão. <p>Coesão nominal:</p> <p>Foram introduzidos quatro referentes textuais: um menino, os pais, as meninas, homens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - um menino (L1): retomado por pronome pessoal “ele” (L2); por sintagma preposicional “dos meninos” (L3-4); por sintagma nominal definido “o garoto” (L4); por sintagma nominal definido “os meninos” (L8); por pronome pessoal “eles” (L9). - os pais (L1): retomado por pronome indefinido “ninguém” (L3); por “pais” (L8); por apagamento (3 ocorrências): “se \emptyset briga” (L4) e “\emptyset deveria brigar” (L4) e “\emptyset deixa eles brincarem” (L9). - as meninas (L3): retomado por pronome pessoal “elas” (L3); por sintagma nominal definido “a garota” (L4-5); por sintagma nominal definido “as meninas” (L8). - homens (L6): retomado por apagamento (3 ocorrências): “quando \emptyset crescem” (L6), “\emptyset viram lutadores profissionais” (L6-7), “\emptyset tem” (L7).

	<p>Coesão Verbal:</p> <p>Predomínio do presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico que são os tempos de base, mas há também verbos no infinito e no pretérito imperfeito</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente do indicativo: <i>brigão</i> (L1); <i>achão</i> (L2); <i>é</i> (L2 e L9); <i>pegam</i> (L3); <i>fala</i> (L3); <i>to</i> (L3); <i>briga</i> (L4); <i>crecem</i> (L6); <i>viram</i> (L6); <i>tem</i> (L7); <i>deichão</i> (L8); <i>deixa</i> (L9). - pretérito do perfeito: <i>percebi</i> (L1); <i>vi</i> (L6) - pretérito imperfeito: <i>brincava</i> (L6) - futuro perifrástico: <i>vai brincar</i> (L8) - infinitivo pessoal: <i>brincar</i> (L 8) e <i>brincarem</i> (L9) <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - voz do agente-produtor do texto: “Eu percebi que... (L1)”; “não to do lado dos menino mais deveria ser assim..” (L3-4); “Eu já vi homens que...” (L6); discurso direto: “Pais deichão os meninos bricar de boneca (L 8); aí é demais... (L9) - voz social: dos pais: “os pais brigão...” (L 1) - voz social indeterminada: “pessoas achão que ele é gay” (L 2) <p>Modalizações: presença de modalização dêontica (apoiadas nos valores e regras constitutivas dos mundo social), apreciativa (procedente do mundo subjetivo) e pragmática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deôntica: <ul style="list-style-type: none"> “mais deveria ser assim” (L4) “deveria brigar com o garoto e a garota” (L4) - pragmática: “as meninas podem brincar com bola” (L8-L9) - apreciativa: “deixa eles brincarem mais não exageradamente porque ai é demais né” (L9).
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O agente-produtor da produção inicial 6 é um aluno faltoso, que não conseguiu participar de todas as atividades propostas na apresentação da situação, no entanto, compreendeu bem o projeto de comunicação e produziu um artigo de opinião utilizando as formas linguísticas características do gênero estudado na primeira etapa da SD.

Constatamos que, no plano geral do texto, o agente-produtor não apresentou título, nem a data de produção do artigo, apenas a identificação, acompanhada de uma informação de referência sobre ele.

O texto foi organizado no mundo discursivo da interação, da ordem do EXPOR, portanto, no discurso interativo, caracterizado pelo conjunto implicação-conjunção ao mundo ordinário e marcado pelo presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico como tempos de base. Outras unidades linguísticas que caracterizaram

esse discurso e que remetem aos protagonistas da interação verbal são: uso da 1ª pessoa do singular; desinências verbais da 1ª pessoa singular; presença de verbos e pronomes de 1ª pessoa e 2ª pessoa singular e plural; presença de unidades com valor ostensivo. Também foi utilizado o auxiliar de modo “pode”.

Em relação à sequência textual, observamos que o agente-produtor semiotizou o conteúdo temático em raciocínio argumentativo de modo mais complexo: explicitou as teses, entrelaçou os argumentos e os contra-argumentos, integrando os efeitos destes na fase da conclusão, deixando explícitas todas as fases do raciocínio argumentativo.

A progressão temática do texto foi marcada por organizadores textuais, sobretudo os lógico-argumentativos, garantindo uma sustentação lógica dos argumentos e contra-argumentos apresentados. Nas operações de coesão nominal, foram introduzidos quatro referentes textuais e retomados por diferentes recursos anafóricos (sintagma nominal definido e indefinido; sintagma preposicional; pronome pessoal; pronome indefinido e por apagamentos). O predomínio dos tempos verbais presente do indicativo, pretérito perfeito e futuro perifrástico asseguraram a coesão verbal do texto, embora outros tempos verbais também foram identificados (pretérito imperfeito e infinitivo pessoal).

Quanto aos mecanismos enunciativos, observamos o gerenciamento das vozes enunciativas representadas pelo autor empírico e por vozes sociais determinadas e indeterminadas. Na avaliação do conteúdo temático, observamos modalizações deônticas, pragmáticas e apreciativas.

6.1.3 Síntese da análise das produções iniciais

Nesta subseção, são feitas algumas generalizações a partir da análise das produções iniciais. Para sustenta-las, construímos um quadro constituído com a síntese da análise das PI acompanhada por fragmentos textuais.

A análise das PI mostrou que os problemas de escrita mais prementes concentram-se em determinados aspectos, quais sejam: 1) conteúdo temático; 2) desconhecimento de outros gêneros argumentativos: que não favorecem a mobilização de esquemas argumentativos e suas respectivas unidades linguísticas; 3) construção do raciocínio argumentativo; 4) dificuldade de gerenciar vozes e avaliar o conteúdo temático. No interior desses quatro tipos de dificuldades, outras

surgem em decorrência, pois o texto, segundo Bronckart (2003), é um folhado constituído por níveis superpostos, portanto, um nível interfere no outro.

O quadro 21 ilustra a categoria de dificuldades generalizadas, a partir das quais outras generalizações foram possíveis.

Quadro 21: Síntese da análise da PI acompanhada de fragmentos textuais e/ou unidades linguísticas mobilizadas

Tópicos Generalizados	PRODUÇÃO INICIAL					
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Conteúdo Temático	<p>1º) No sucessivo (linearização), envolvendo Plano Geral do Texto e Sequências Textuais: Todos os textos apresentaram problemas nesse aspecto de reestruturação (uns em maior outros em menor grau).</p> <p>2º) Mobilização em mundos discursivos: todos os textos mobilizaram os conhecimentos prévios conquistados na 1ª parte (adaptada) da SD e os organizaram com unidades linguísticas típicas do discurso interativo</p>					
Tese	<p>tese: <i>as menina não gostam brincar coisas de menino</i></p>	<p>tese 1: <i>TUDO TEM QUE SER MACHISMO QUANDO FALAN DE MENINOS</i></p> <p>tese 2: <i>AS MENINAS PODEM JOGAR FUTEBOL PODE E OS MENINOS DE CASINHA</i></p>	<p>- tese 1: <i>“as pessoas fala que os meninos só pode brincar com carrinho”</i></p> <p>- tese 2: <i>“seus pais ipedem suas filhas de brincar com pipa</i></p> <p>- tese 3: <i>“As crianças tem que ser livres.”</i></p>	<p>- tese 1: <i>“A maioria das vezes uma criança menina gosta de se maquiar de pasar perfume assim cuidar da pele”</i></p> <p>- tese 2: <i>“e tem meninas que são mais mulecas”</i></p> <p>- tese 3: <i>“e já meninos gostam de pasar base”</i></p> <p>- tese 4: <i>“tem menino que gosta de igiene”</i></p>	<p>-tese 1: <i>“quando as meninas vão brincar com brinquedos de meninas elas ficam mais tranquilas, e quando os meninos vão brincar com os brinquedos das meninas eles ficam com frescura”</i></p> <p>-tese 2: <i>“Quando uma menina se veste de uma cor de menino eu não ligo, e quando um menino se veste de uma cor de menina eu também não ligo,”</i></p> <p>-tese 3: <i>“as mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens”</i></p> <p>-tese 4: <i>“Os produtos que foram feitos para as meninas é para as meninas, e os produtos que são feitos para meninos é para meninos”</i></p>	<p>- tese 1: <i>“Eu percebi que quando um menino vai brinca com uma boneca os pais brigão”</i></p> <p>- tese 2: <i>“E as meninas quando elas pegam uma bola ninguém fala nada”</i></p> <p>- justificativa da tese 2: <i>“não to do lado dos menino”</i></p> <p>- argumento 1 da tese 2: <i>“mais deveria ser assim se briga com um deveria brigar com o garoto e a garota”</i></p>

Argumentos	<p>argumento da tese: porque ela são deleguada</p>	<p>- argumento 1 da tese 1: PORQUE TRASE IDUCÃO DE CASA</p> <p>- argumento 2 da tese 1: E PORQUE FICA NA RUA</p> <p>argumento 1 da tese 2: MAIS OS MENINOS CANDO OS MENINOS MEJEN NO BRINQUE DAS MENINA OS PAIS BRICAN</p> <p>- argumento 2 da tese 2: PORQUE AUCUS IRMÁUS BRICAN E AUCUS NÃO BRICAN</p>	<p>- argumento da tese 1 apresentado em forma de outra tese sem justificativa: "não é verdade mininos pode bricar do que gosta."</p> <p>- argumento 1 da tese 2: menina podem bricar com buneca"</p> <p>- argumento 2 da tese 2: mas não é verdade meninas e meninos não tem o mesmo direito"</p> <p>- argumento da tese 3 apresentado em forma de outra tese: "Criança pode bricar do que quiser</p>	<p>-argumento da tese 1: "que é mais delicadas"</p> <p>- argumento da tese 2: "como jogam futebol, basquete e etc"</p> <p>- argumento da tese 3: "e para mim isso é ijijene"</p> <p>- argumento 1 da tese 4: "Porque, Porque o pai a mãe emssina que isso aquilo é mais para menina"</p>	<p>-argumento da tese 1: "porque eles são mais machistas, e meninas são mais delicadas, calmas"</p> <p>-argumento da tese 2: "porque eu me visto de amarelo, azul, verde e outras cores."</p> <p>-argumento 1 da tese 3: "porque antigamente tinha bastante preconceito"</p> <p>-argumento 2 da tese 3: "As mulheres antigamente não podia trabalhar só os homens, porque os homens tinham preconceito com as mulheres."</p> <p>-argumento da tese 4: "mas isso não significa que os meninos não podem brincar com algo que é para menina, e também não significa que as meninas não podem brincar com algo que é para meninos."</p>	<p>- argumento da tese 1: "e pessoas achão que ele é gay."</p> <p>- argumento da tese 3: "pq as meninas podem brinca com bola" - reforço da conclusão: "então deixa eles brincarem"</p>
Contra-argumentação	—	<p>- contra-argumentação da tese 1: SÓ ALCUS MENINOS</p> <p>- contra-argumento do argumento 2 da tese 2: MAIS PODE BRICAR TABEN</p>	<p>- contra-argumento do argumento 2: "Mas podia ter o mesmo direito umanos."</p> <p>- contra-argumento do argumento da tese 3: mas maneirado, não pode vestir como menina tipo vestido menino não pode usar vestido mas, as meninas vestem short porque pode ser para meninas ou meninos."</p>	<p>- contra-argumento da tese 4: "mais tem menino que não gosta"</p> <p>contra-argumentação do argumento 1 da tese 4: "mas eu não acho isso nem tenho sertesa"</p>	<p>-contra-argumento da tese 3: "hoje em dia não tem tanto preconceito"</p>	<p>- contra-argumento da tese 1 (apoiado em exemplos): Eu já vi homens que brincava com bonecas e quando crescem e viram lutadores profissionais ou que já tem até filhos e mulher."</p> <p>- contra-argumento da conclusão: "mais não exageradamente porque ai é demais né"</p>

Conclusão	—	—	-conclusão/nova tese: "Meninas e meninos podia ter os mesmos direitos."	- conclusão: "porque eu tenho certeza que nós somos iguais menino ou menina"	-conclusão da tese 3: "mas ainda tem."	- conclusão e tese: "Pais deichão os meninos brincar de boneca" - reforço da conclusão: "então deixa eles brincarem"
Conhecimento de gêneros argumentativos	Nenhum aluno da turma conhecia gêneros textuais argumentativos antes do procedimento da SD					
Organizadores lógico argumentativos	-porque - como - e	- tudo - quando - só - e - porque	- até mesmo - "tipo" - mas - e - porque - ou	- a maioria das vezes - assim - e - mais - como - já - porque	- quando - e - e também - mas - porque	- quando - e - mais - então - se - porque - ou - já - até
Gerenciamento das vozes	- voz do autor empírico	- voz do autor empírico; - voz social: uma voz indeterminada (QUANDO FALAN DE MENINOS) -voz social determinada: dos pais e da família como um todo (IDUÇÃO DE CASA, L 2).	- voz do autor empírico: "percebo" (L1); - voz social: indeterminada: "as pessoas fala" (L1) - voz social determinada: "seus pais" (L3)	- voz do autor empírico do texto: "para mim" (L4); "eu não acho" (L6); "nem tenho certeza" (L6) - voz social: "o pai e a mãe" (L5)	- voz do autor empírico: "observo" (L1), "eu não ligo" (L4-5 e L5), "porque eu me visto" (L6), "Eu reparo" (L6) - voz social: "as mulheres antigamente não podia trabalhar" (L7); "os homens tinham preconceito com as mulheres" (L10) ; "os produtos que foram feitos para as meninas [...] é para os meninos" (L10 a L12)	- voz do autor empírico: "Eu percebi que... (L1)"; "não to do lado dos menino mais deveria ser assim.." (L3-4); "Eu já vi homens que..." (L6); discurso direto: "Pais deichão os meninos brincar de boneca (L 8); aí é demais..." (L9) - voz social dos pais: "os pais brigão..." (L 1) indeterminada: "pessoas achão que ele é gay" (L 2)
Modalizações	- apreciativa	- pragmáticas - deôntica	- pragmáticas (predominante), - apreciativas, - deônticas	- apreciativas	- apreciativas - pragmáticas; - deôntica.	- deônticas - apreciativas - pragmáticas.

Além das informações constantes no quadro acima, para ancorar nossas generalizações, revisitamos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que integram o quadro epistemológico do ISD. De acordo com essa teoria, é atributo do psiquismo humano o aparecimento do pensamento abstrato somente na fase de adolescência, embora este seja gestado desde o cruzamento do pensamento e da linguagem (aos dois anos de idade aproximadamente), condicionado às interações socioculturais, em paralelo à educação escolar e ao desenvolvimento da linguagem. Assim sendo, o próprio processo de formação do psiquismo humano (núcleo de generalização no qual o pensamento se encontra) apresenta uma aparente incompatibilidade para o domínio de pensamento conceitual-abstrato em crianças de 10-11 anos, faixa etária dos sujeitos desta pesquisa, que se submeteram à produção escrita de artigo de opinião. Tal gênero é construído essencialmente com ideias e, por conseguinte, requer que seu produtor opere com o pensamento conceitual-abstrato, o qual medeia a organização do conteúdo temático de um artigo de opinião. Assim sendo, a correlação sujeito-produtor/gênero textual produzido (aluno do 5º ano/artigo de opinião) constitui outra oposição aparente à realização de um trabalho didático para desenvolver o raciocínio argumentativo, já que esse sujeito opera com pseudoconceito, sem ainda, dominar abstrações mais complexas que generalizam a realidade. Nas palavras de Martins (v.13, n.4, p. 1.583, 2016), “embora ela [a criança] possa demonstrar amplos domínios de termos gerais de conceitos aparentes, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato”.

Tendo por base o exposto e a síntese da análise e apresentação dos fragmentos constantes no quadro 21, foi possível fazer algumas generalizações que representam as dificuldades dos aprendizes, com idades entre 10-11 anos, na produção de gêneros textuais argumentativos, quais sejam:

- baixa taxa de informações sobre o conteúdo temático em função da experiência de vida (10-11 anos de idade) que impede os produtores dos textos de construírem representações psicológicas substanciais;
- elaboração de teses ingênuas (incontestáveis) em decorrência do conhecimento empírico sobre o conteúdo temático ser fundamentado apenas nas interações objetivas com a realidade;
- dificuldade em diferenciar contra-argumento de argumento contra;
- dificuldade em gerenciar as vozes do texto;

- desconhecimento de outros gêneros argumentativos;
- desconhecimento quanto às formas de planificação do raciocínio argumentativo;
- desconhecimento dos operadores logico-argumentativos para articular as fases e dar progressão ao conteúdo temático;
- desconhecimento de formas de planificação do raciocínio argumentativo.

Tais generalizações são decorrentes do ato de pensamento que opera com conceitos potenciais e não com conceitos propriamente ditos (pseudoconceito). Estas constituem obstáculos para a produção de um artigo de opinião por crianças de 10-11 anos, faixa etária dos sujeitos desta pesquisa, que ainda não operam com o pensamento conceitual. Esse pensamento, cujo núcleo de generalização é o exigido para a produção da “espécie de texto”, como o artigo de opinião, tomado como instrumento de desenvolvimento de linguagem, neste trabalho. Dessa forma, para a produção de artigo de opinião no modelo adulto, a criança tem que superar esse modo de produção de linguagem e a sua experiência concreta, conquistando um nível de consciência para se autorregular e assim poder realizar escolhas: de palavras, de estruturas sintáticas, de organização de texto etc.

Essa passagem da operação de *conceitos potenciais* em *conceitos verdadeiros* é conquistada pelo desenvolvimento da linguagem. Na esteira de Vigotsky (Martins, p. 1.583), “a linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade”, alcançando, assim, graus cada vez mais altos de abstração até operar por pensamento conceitual/abstrato. Esse tipo de pensamento é responsável por transformações qualitativas no comportamento linguageiro, as quais, segundo Schneuwly (2004, p. 26), possibilitam a “reestruturação fundamental do sistema de produção de linguagem”. Sobre isso Vigotsky postula, segundo Martins (v.13, n.4, p. 1.583, 2016), “o altíssimo grau de dependência desse processo [superção do pensamento por complexo por incorporação do pensamento abstrato] em relação às condições objetivas de vida e educação”.

A partir dessas proposições inferimos que quanto mais o sujeito desenvolve a linguagem mais aumenta o grau de abstração potencializando o pensamento por conceitos. Para nós, esse processo é proporcionado pela educação escolar que realiza trabalhos didáticos organizados sistematicamente para desenvolver operações de linguagem que capacitem o aprendiz a produzir ações de linguagem.

A engenharia didática do ISD fundamenta o ensino de tais operações com aparato teórico-metodológico.

6.2 Produção Final

Nesta subseção, são analisados os textos da PF de modo análogo à análise feita na PI.

6.2.1 Análise das capacidades de ação mobilizadas na produção final

A esta altura deste relatório de pesquisa, reiteramos que o objetivo com o desenvolvimento da SD era a introdução do raciocínio argumentativo em crianças do último ano do ensino fundamental – anos iniciais - usando o gênero artigo de opinião como instrumento desse trabalho didático. Para isso, optamos por fazer uma análise geral das capacidades de ação que esperávamos que os alunos mobilizassem em função do contexto de produção criado pela SD desenvolvida. Para a realização da análise da capacidade de ação das PF utilizamos o modelo bronckartiano, cujo fundamento está nas representações do agente-produtor sobre os três mundos formais (físico, social e subjetivo) postulados por Habermas (1999 apud Bronckart, 2003). O contexto físico de produção teve a sala de aula como lugar físico e a quarta etapa da SD como o momento de produção do artigo de opinião. Os emissores foram os alunos do 5º ano de uma escola do centro-oeste do estado de São Paulo (Bauru/SP). Já os receptores foram os alunos, professores, funcionários e pais de alunos que compartilham do lugar físico onde a produção ficou exposta para circulação do gênero.

Para compor o contexto socio-subjetivo de produção da PF, os alunos do 5º ano, agora agente-produtores, assumiram o papel social de estudantes, e utilizaram o gênero artigo de opinião como instrumento comunicativo para expor um ponto de vista sobre um assunto polêmico e controverso, com o objetivo de convencer os destinatários, constituídos pela comunidade escolar envolvida. O conteúdo discutido nos textos da PF foi o mesmo da PI, no entanto, para a elaboração da PF os alunos manifestaram o desejo de defender um ponto de vista mais voltado para questões de preconceito materializadas em tipos de profissões e responsabilidade doméstica. O conteúdo dizível dos textos dos alunos atenderam a essa problematização,

embora tenham fundamentado suas teses em interações concretas da realidade em que vivem.

A análise do conteúdo temático foi realizada com os mesmos critérios da PI, descritos no item 6.1.1 desta dissertação.

6.2.2 Análise das capacidades discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas na produção final

Quadro 22: Produção final 1- nível 1

homens e mulheres	
1	<i>Os homens são diferentes das mulheres porque os homens trabalham fora de</i>
2	<i>casa e as mulheres trabalham dentro de casa elas varen, lava ropa, lava quintao.</i>
3	<i>As mulheres fais mais coisa que os homens.</i>
4	<i>Algus homens não ajuda a mulher só que eles chega na casa aumosa e senta no</i>
5	<i>sofá e assiste na tv e a mulher fais todo o trabalho dentro da casa iso está erado</i>
6	<i>porque o homen fica olando a mulher trabalhar e não fais nada.</i>
7	<i>O homen tem que ajuda a mulher na tarefa da casa e respeitar a mulher e a</i>
8	<i>mulher tem que respeitar o homen.</i>
9	E. N 5º C E.E.T.M 22/11/2017

Quadro 23: Análise da produção final 1

Capacidades de ação: conteúdo temático	O conteúdo temático foi apresentado de forma conjunta em relação ao tempo-espaço da produção do artigo de opinião e estabeleceu uma relação de implicação com o contexto físico de produção. Com base na estrutura geral descrita no item abaixo (plano geral do texto), o produtor, embora tenha apresentado argumentos a partir do ponto de vista da sua relação concreta com a realidade, estabeleceu a progressão temática do texto, planejando o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa.
Capacidades Discursivas	Plano geral do texto: - Há apresentação do título - O texto é datado e há a identificação do agente-produtor acompanhada de informações de referência sobre ele. - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por três parágrafos, nos quais são desenvolvidas três fases da sequência textual argumentativa: tese, argumento e conclusão. Tipo de discurso: o agente-produtor utiliza o discurso interativo, apresentando um texto com densidade verbal elevada (ocorrência de 20 verbos) e baixa densidade sintagmática; uso predominante do presente, presença de anáforas pronominais (uso 2ª pessoa plural); presença de auxiliar de modo (tem que – L7; L8); uso do ostensivo “iso” (L5) para remeter ao espaço e tempo da interação verbal.

	<p>Sequência textual (ST)</p> <p>-tese 1: Os homens são diferentes das mulheres -argumento 1 da tese 1: porque os homens trabalham fora de casa e as mulheres trabalham dentro de casa. - argumento 2 da tese 1: Elas varen, lava roupa, lava quintao - conclusão da tese 1: As mulheres fais mais coisa que os homens - tese 2: Alguns homens não ajuda a mulher - argumento 1 da tese 2: só que eles chega na casa aumosa e senta no sofá e assiste na tv - paráfrase da conclusão da tese 1: e a mulher fais todo o trabalho dentro da casa - conclusão da tese 2: iso está erado - continuação do argumento 1 da tese 2: porque o homen fica olando a mulher trabalhar e não fais nada -tese 3/conclusão do texto: O homen tem que ajuda a mulher na tarefa da casa e respeitar a mulher e a mulher tem que respeitar o homen.</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <p>Há o uso de três tipos operadores textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque: operador lógico-argumentativo para introduzir a explicação relativa ao dito na tese. (L1) e (L6) - e: com função de ligação para articular frases sintáticas em um único período ou em um início parágrafo (L2, L4, L5 – 2 ocorrências, L6, L7- 2 ocorrências). - só que (L4): utilizado inadequadamente para introduzir argumentos que reforçam a tese 2 (sem necessidade do emprego). <p>Coesão nominal:</p> <p>Há a introdução de dois referentes textuais: “os homens” e “d’ as mulheres”</p> <ul style="list-style-type: none"> - A série anafórica “Os homens” (L1), introduzida com artigo definido para generalizar o vocábulo “homens” como ser humano do sexo masculino, foi retomada pelas seguintes unidades linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> • mesmo sintagma lexical: “os homens” (L1, L3); • SN indefinido: “Alguns homens” (L4); • pronome pessoal: “eles” (L4); • SN definido: “o homem” (L6); <p>Apagamento diante dos verbos: aumosa (L4); senta (L4); assiste (L5); não fais (L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A série anafórica “d’ as mulheres”, introduzida na L1, foi retomada pelas formas linguísticas a seguir: <ul style="list-style-type: none"> • mesmo sintagma lexical: “as mulheres”: (L1, L2); • pronome pessoal: “elas”: (L2); • Apagamento diante dos verbos: lava roupa (L2); lava quintao (L2) • SN definido: “a mulher” (L4, L5, L6, L7- 2 ocorrências, L7/8). <p>- iso (L5): pronome indefinido resumidor: retoma todo o período anterior (L4 e L5) e a afirmação feita após seu emprego, prospectivamente (L6).</p> <p>Coesão verbal:</p> <p>O conjunto implicação-autonomia foi marcado pela exploração de tempos verbais do presente. Esse tempo verbal marca a relação estabelecida entre o momento do acontecimento e o momento da fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente: são (L1); trabalham (L1, L2); varen (L2); lava (L2- 2 ocorrências); fais (L3, L5); ajuda (L4); chega (L4); aumosa (L4); senta (L4); assiste (L5); está (L5); fica olando (L6); trabalhar (L6); não fais (L6); tem que ajudar (L7); respeitar (L7); tem que respeitar (L8).

	<p>Mecanismos enunciativos</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença da voz do autor empírico ao descrever uma observação pessoal em relação ao comportamento de homens e mulheres. - outras vozes sociais: <p>Determinada (família): “Alguns homens não ajuda a mulher só que eles chega na casa aumosa e senta no sofá e assiste na tv e a mulher fais todo o trabalho dentro da casa iso está erado porque o homen fica olando a mulher trabalhar e não fais nada.”</p> <p>Indeterminada: “O homen tem que ajuda a mulher na tarefa da casa e respeitar a mulher e a mulher tem que respeitar o homen.”</p> <p>Modalizações:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apreciativa: <p>“As mulheres fais mais coisa que os homens.” (L3) “a mulher fais todo o trabalho dentro da casa” (L5) “iso está erado” (L5) “<i>o homen fica olando a mulher trabalhar e não fais nada</i>”.(L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - deôntica: <p>“O homen tem que ajuda a mulher na tarefa da casa” (L7) “a mulher tem que respeitar o homen” (L8)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sobre o layout do texto, observamos que o título estabeleceu uma relação com o conteúdo temático discutido, assim como a identificação do produtor, acompanhada de informações de referência sobre ele e a data de produção mostram uma preocupação desse agente-produtor em demarcar o lugar e o momento de produção do gênero. As escolhas das unidades linguísticas pertencem ao discurso interativo e a semiotização do conteúdo temático foi planejada nas fases da sequência textual argumentativa. É possível perceber que o agente-produtor buscou justificar suas teses com argumentos e, assim, garantir o movimento de seu raciocínio argumentativo.

Quanto aos mecanismos de textualização, o texto mostra um nível de conexão bem elementar, ou seja, na superfície do texto, justapondo uma informação a outra. No entanto, apesar de elementares, indicam que o agente-produtor reconhece a necessidade de utilizá-las para organizar o seu raciocínio. Na coesão nominal, foram feitas duas introduções de referentes textuais (“os homens” e “d’as

mulheres”) retomados por diferentes SN, pronominalização e apagamentos. Já a coesão verbal, foi marcada pelo tempo de base *presente do indicativo* assegurando a relação de implicação do agente-produtor ao contexto de produção.

Os mecanismos enunciativos estão marcados no texto pela voz do autor empírico e por vozes sociais determinadas e indeterminadas, além da avaliação do conteúdo temático realizada por modalizações apreciativas e deônticas.

Quadro 24: Produção final 2- nível 1

HOMES E MULHERES	
1	<i>AS MULHERES NÃO SÃO IGUAIS AUS HOMES PORQUE OS HOMES</i>
2	<i>TRABALHAN FORA DE CASA E AS MULHERES TRABALHAN DENTRO DE</i>
3	<i>CASA E FORA QUEM TRABALHA MAIS SÃO AS MULHERES ISO NÃO É</i>
4	<i>JUSTO PORQUE O TRABALHO PESADO FICA PARA AS MULHERES E OS</i>
5	<i>HOMES TERIAN QUE AJUDAR AS MULHERES NOS TRABALHOS DE CASA</i>
6	<i>PORQUE É O DEVER DO HOMEN.</i>
7	<i>TEM HOMES QUE FASEN AGRESÃO FISICA PORQUE QUANDO ELE LEVA</i>
8	<i>BRONCA DO CHEFE ELES DESCONTAN EM AUQUEN NA MULHER MAS ISO</i>
9	<i>NÃO ESTA SERTO EM DESCONTA NA MULHER PORQUE É CRIME HOMES E</i>
10	<i>MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR.</i>
11	G. H 5º C BAURU

Quadro 25: Análise da produção final 2

Capacidades de ação: conteúdo temático	O agente-produtor organizou o discurso numa relação conjunta ao tempo-espaço de produção e numa relação de implicação ao contexto físico da produção. Ele defende a tese principal de que “AS MULHERES NÃO SÃO IGUAIS AUS HOMES” (L1), apresentando argumentos, principalmente da esfera jurídica, para justificar essa tese. Apesar dos argumentos serem construídos a partir da relação concreta do agente-produtor com a realidade, ele estabelece uma progressão do conteúdo temático direcionando o texto para uma conclusão, ainda que esta tenha características de uma nova tese: “HOMES E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR”
Capacidades Discursivas	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto não é datado, mas há a identificação do agente-produtor acompanhada de informações de referência sobre ele. - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por dois parágrafos, compostos pela sequência textual argumentativa (STA) e sequência textual explicativa (STE). As fases da STA utilizadas foram: as teses, os argumentos e a conclusão. Já as fases da STE utilizadas foram: fase da constatação inicial, fase da resolução/explicação e fase da conclusão-avaliação. <p>Tipo de discurso O discurso interativo foi explorado por meio de verbos no presente do indicativo,</p>

	<p>expressando uma relação de simultaneidade entre o momento do acontecimento e o momento da fala. Destacamos a utilização de um único verbo (TERIAN) flexionado no tempo <i>futuro do pretérito</i>.</p> <p>Há densidade verbal elevada (ocorrência de 17 verbos/ locuções verbais) e baixa densidade sintagmática; presença de anáforas pronominais (uso 3ª pessoa singular e plural); presença de auxiliar de modo (terian que, tem que); uso do ostensivo “iso” (L3, L8) para remeter ao espaço e tempo da interação verbal.</p> <p>Sequências Textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequência textual predominante: argumentativa <p>O agente-produtor organizou o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa (STA), com intercalação de um segmento da sequência textual explicativa (STE) construído com três fases dessa sequência.</p> <p>STA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: AS MULHERES NÃO SÃO IGUAIS AOS HOMES - argumento 1 da tese 1: PORQUE OS HOMES TRABALHAM FORA DE CASA E AS MULHERES TRABALHAM DENTRO DE CASA E FORA - conclusão da tese 1: QUEM TRABALHA MAIS SÃO AS MULHERES - tese 2: ISO NÃO É JUSTO - argumento 1 da tese 2: PORQUE O TRABALHO PESADO FICA PARA AS MULHERES - argumento 2 da tese 2: E OS HOMES TERIAM QUE AJUDAR AS MULHERES NOS TRABALHOS DE CASA - conclusão da tese 2: PORQUE É O DEVER DO HOMEN <p>STE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase da constatação inicial: TEM HOMES QUE FAZEM AGRESSÃO FÍSICA - fase de resolução: PORQUE QUANDO ELE LEVA BRONCA DO CHEFE ELES DESCONTAM EM ALGUÉM NA MULHER - fase da conclusão-avaliação: MAS ISO NÃO ESTÁ CERTO EM DESCONTA NA MULHER PORQUE É CRIME <p>STA</p> <ul style="list-style-type: none"> - conclusão de todo o segmento textual: HOMES E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR.
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PORQUE (L1; L4; L7; L9): introduz uma explicação relativa ao dito nos enunciados anteriores. - PORQUE (L6): uso de um conectivo explicativo com função conclusiva. - E: com função de ligação para articular: frases sintáticas em um único período ou em um início parágrafo (L2, L4) dois termos da mesma oração (L3, L9) - QUANDO (L7): uso da conjunção subordinativa adverbial temporal para organizar temporalmente a sequência textual que restringe o momento em que acontece a agressão física à mulher por parte do homem. - MAS (L8): operador lógico-argumentativo que contrapõe a afirmação feita anteriormente. <p>Coesão nominal:</p> <p>Há a introdução de dois referentes textuais: “as mulheres” e “os homens”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - as mulheres (L1): retomado por SN definido “as mulheres” (L2; L3; L4; L5) por SN definido “a mulher” (L8, L9) por léxico idêntico sem definitivação “mulheres” (L10)

	<p>- os homes (L1): retomado por SN definido “os homes” (L1; L4/5) por SN definido singular “o homen” (L6) por léxico idêntico sem definitivação “homes” (L7, L9) por pronominalização “ele” (L7) e “eles” (L8)</p> <p>- iso (L5): pronome indefinido resumidor: retoma todo o período anterior (L1 a L3) e (L7 a L8)</p> <p>Coesão Verbal:</p> <p>Uso predominante do presente do indicativo: SÃO (L1; L3); TRABALHAN (L2 – 2 ocorrências); TRABALHA (L3); É (L3; L6; L9); FICA (L4); TERIAN QUE AJUDAR (L5); TEM (L7); TEM QUE SE RESPEITAR (L10); FASEN (L7); LEVA (L7); DESCONTAN (L8); ESTÁ (L9); DESCONTA (L9).</p> <p>Mecanismos Enunciativos</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <p>- presença da voz do autor empírico; - vozes sociais determinadas:</p> <p>Esfera jurídica:</p> <p>ISO NÃO É JUSTO (L3/4) PORQUE É O DEVER DO HOMEN.(L6) PORQUE É CRIME (L9) HOMES E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR (L9/10)</p> <p>Esfera familiar:</p> <p>OS HOMES TERIAN QUE AJUDAR AS MULHERES NOS TRABALHOS DE CASA (L4/5)</p> <p>Modalizações: são feitas modalizações, deônticas, lógicas e apreciativas.</p> <p>- Deônticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • OS HOMES TERIAN QUE AJUDAR AS MULHERES NOS TRABALHOS DE CASA (L4/5) • É O DEVER DO HOMEN (L6) • HOMES E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR. (L9/10) <p>- Lógicas: A injustiça entre a condição de trabalho do homem em relação à da mulher é marcada por verbos de ligação: “é”, “fica” e “esta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ISO NÃO É JUSTO (L3/4) • O TRABALHO PESADO FICA PARA AS MULHERES (L4) • MAS ISO NÃO ESTA SERTO EM DESCONTA NA MULHER (L8/9) <p>Apreciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • QUEM TRABALHA MAIS SÃO AS MULHERES (L3)
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O título utilizado estabeleceu uma relação com o conteúdo temático; houve uma preocupação do agente-produtor em se identificar, além de fornecer algumas

informações de referência sobre ele. As escolhas linguísticas mostram que o discurso empregado no texto é o interativo e que a semiotização do conteúdo temático foi planejada nas fases da sequência textual argumentativa, intercaladas com três fases da sequência textual explicativa.

Quanto aos mecanismos de textualização, percebemos que o agente-produtor faz uso de conectivos para marcar articulações mais locais, ou seja, na mesma frase sintática ou para introduzir uma nova fase da mesma sequência textual. Na coesão nominal, foram introduzidos dois referentes textuais (“as mulheres” e “os homes”), retomados por diferentes SN, léxicos idênticos sem definitivação e por pronominalização. Além desses referentes, foi introduzido um pronome indefinido resumidor (“iso”) para retomar o período anterior. A coesão verbal foi assegurada pela predominância de verbos no *presente do indicativo*, com destaque para a utilização do verbo “*terian*”, flexionado no *futuro do pretérito*, expressando a ideia de futuro, mas com foco no passado (avaliando que o homem não ajudará a mulher no trabalho de casa).

Os mecanismos enunciativos foram demarcados no texto por meio do gerenciamento das vozes e das modalizações. Em relação às vozes enunciativas, percebemos a presença da voz do autor empírico e de vozes sociais determinadas, com expressiva relevância de vozes das esferas jurídica e familiar. Já a avaliação do conteúdo temático foi realizada com modalizações deônticas, lógicas e apreciativas.

Quadro 26: Produção final 3 - nível 2

Superioridade entre homens e mulheres

- 1 Ainda percebo que muitos homens e mulheres comentem preconceitos verbal e*
- 2 fisicamente.*
- 3 Mais as mulheres tem que ser respeitadas onde trabalham não é porque elas são*
- 4 delicadas, que pode fazer tarefas domestica mais podem fazer tarefas que os*
- 5 homens fazem como ser caminhoneira, predeira, marcineira e outros.*
- 6 O tempo foi passando e as coisas mudaram menos o preconceito que ainda é*
- 7 cometido no brasil todo.*
- 8 Mais as mulheres conquistaram o brasil porque elas lutaram para conseguir seus*
- 9 direitos trabalhar, votar e outras.*
- 10 Então homen e mulher tem que ter o mesmo direitos.*

11 R. 11 anos 5°C E.E. T. M Bauru 22/11/2017

Quadro 27: Análise da produção final 3

Capacidades de ação: conteúdo temático	Os conhecimentos prévios estão reestruturados no discurso interativo, caracterizado pela relação de implicação e conjunção do agente-produtor ao mundo ordinário e aos parâmetros físicos do contexto de produção. O agente-produtor utiliza diferentes fases das sequências textuais argumentativa, descritiva e narrativa para tentar estabelecer a progressão semântica do texto, que fica prejudicada devido à falta de representações psicológicas desse produtor para sustentar o conteúdo temático que ele se propõe a discutir. Dessa forma, apesar de recorrer a várias fases das sequências textuais, ele não consegue argumentar para defender o seu ponto de vista, lançando teses que não foram problematizadas. Há uma tentativa do agente-produtor em recuperar a tese 1 na <i>fase de complicação da STN</i> (L6); essa observação pode ser feita a partir da introdução do referente “preconceito”. Contudo, as fragilidades de organização do raciocínio argumentativo não permitiram que todas as fases das sequências textuais em direção à conclusão do texto fossem articuladas.
Capacidades Discursivas	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado, apresenta a identificação do autor acompanhada de informações de referência sobre ele (idade, nome da escola representada pelas iniciais E.E.T.M, nome da cidade onde mora). - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por cinco parágrafos divididos inadequadamente, pois deveria unir o primeiro e o segundo. O terceiro, o quarto e o quinto deveriam constituir apenas um parágrafo (o segundo do texto). Portanto, faltou o parágrafo de conclusão do texto (3º parágrafo). <p>Tais parágrafos foram compostos pela sequência textual argumentativa (STA) e por fragmentos das sequências textuais narrativa e descritiva: STN e STD respectivamente.</p> <p>Tipo de discurso</p> <p>O discurso utilizado é o interativo e apresenta marcas linguísticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de verbos da 1ª pessoa singular: “percebo” (L1), que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal; - Presença de anáforas pronominais: “elas” (L3) e “seus” (L8); - O tempo verbal <i>presente do indicativo</i> marca a conjunção-implicação - Presença de auxiliares do modo com valor pragmático: “pode fazer” (L4); “podem fazer” (L4); - Alta densidade verbal (19 verbos/locuções verbais) e baixa densidade sintagmática. <p>Sequência textual</p> <p>STA</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: “Ainda percebo que muitos homens e mulheres comentem preconceitos verbal e fisicamente.” - tese 2: “Mais as mulheres tem que ser respeitadas onde trabalham” - contra-argumento da tese 2: “não é porque elas são delicadas, que pode fazer (só) tarefas domestica mais podem fazer tarefas que os homens fazem <p>STD</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de aspectualização: “como ser caminhoneira, predeira, marcineira e outros” (enumeração dos aspectos do contra-argumento) <p>STN</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de complicação: “O tempo foi passando e as coisas mudaram menos o preconceito”.

	<p>STA - tese 3: (o preconceito contra a mulher) que ainda é cometido no brasil todo.” - contra-argumento: “Mais as mulheres conquistaram o brasil porque elas lutaram para conseguir seus direitos</p> <p>STD - fase de aspectualização: “trabalhar, votar e outras” (enumeração dos aspectos do contra-argumento).</p> <p>STA - conclusão da tese 3: “Então homen e mulher tem que ter o mesmo direitos.”</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ainda (L1): emprego inadequado; não se inicia um texto com um operador argumentativo. - que (L1): conjunção subordinativa que articula a oração principal (“Percebo”) à oração subordinada objetiva direta (“muitos homens e mulheres comentem preconceitos verbal e fisicamente”) - não é porque ... que (L3/4): operador argumentativo que soma argumentos em favor da contra-argumentação, indicando a soma de duas ideias aparentemente contrárias. - e (L1 – 2 ocorrências; L5; L6; L9, L10) conjunção coordenativa aditiva pra somar dois termos na mesma oração. - mais (L3; L4; L8): operador argumentativo adversativo para contrapor o argumento anteriormente apresentado. - como (L5): para causar o efeito de exemplificação - menos (L6): operador textual que estabelece relação de exclusão - porque (L8): operador argumentativo que introduz uma justificativa/explicação - para (L8): conjunção adverbial que indica uma finalidade - então (L10): para introduzir uma conclusão <p>Coesão nominal:</p> <p>Foram introduzidos dois referentes principais e dois secundários:</p> <p>Principais séries anafóricas: “muitos homens” e “mulheres”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “muitos homens”: retomado por SN definido “os homens” (L4/5) por S sem mudança lexical no singular “homen” (L10) - “mulheres”: retomado por SN definido “as mulheres” (L3, L8). por pronominalização “elas” (L3, L8) por apagamento diante das locuções verbais: pode fazer (L4) podem fazer (L4) por SN possessivo “seus direitos” (L8/9) <p>Série anafóricas secundárias: “tarefas” e “preconceito”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “tarefas” (L4): retomada por pronome relativo “que” (L4) - “preconceito” (L6): retomada por pronome relativo “que” (L6) <p>Coesão Verbal:</p> <p>Predomínio do tempo presente do indicativo, com presença de quatro ocorrências do estado nominal do infinitivo; e de uma ocorrência do passado contínuo e do pretérito perfeito.</p> <p>percebo (L1); comentem (L1); tem que ser (L3); trabalham (L3); é (L3); são (L3); pode</p>

	<p>fazer (L4); podem fazer (L4); fazem (L5); ser (L5); foi passando (L6); mudaram (L6); é cometido (L6/7); conquistaram (L8); lutaram (L8); conseguir (L8); trabalhar (L9); votar (L9); tem que ter (L10)</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença da voz do autor empírico: “percebo” (L1); - vozes sociais (discurso feminista): <ul style="list-style-type: none"> • <i>as mulheres tem que ser respeitadas (L3)</i> • <i>(a mulher) pode fazer tarefas domestica mais podem fazer tarefas que os homens fazem (L4/5)</i> • <i>as mulheres conquistaram o brasil (L8)</i> • <i>elas lutaram para conseguir seus direitos trabalhar, votar e outras. (L8/9)</i> • <i>homen e mulher tem que ter o mesmo direitos.(L10)</i> - outras vozes sociais: “o preconceito que ainda é cometido no brasil todo”. (L6/7) <p>Modalizações: presença de modalizações pragmáticas, deônticas, apreciativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pragmática: é marcada pela presença recorrente do auxiliar de modo “pode”: <ul style="list-style-type: none"> • pode fazer tarefas domestica (L4) • podem fazer tarefas que os homens fazem (L4) - deôntica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>as mulheres tem que ser respeitadas (L3)</i> • <i>homen e mulher tem que ter o mesmo direitos.(L10)</i> - apreciativa: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Percebo (L1)</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para compor o layout do texto, o agente-produtor preocupou-se em escrever um título, se identificar, fornecer informações de referência sobre ele e datar o texto.

Discursivamente observamos, por meio das escolhas linguísticas, a utilização do discurso interativo, caracterizando uma relação de conjunção-implicação do agente-produtor ao contexto de produção. A semiotização do conteúdo temático foi planejada em algumas fases das sequências textuais argumentativa, descritiva e narrativa. No entanto, apesar do esforço do agente-produtor para organizar o seu raciocínio argumentativo, percebemos fragilidades em sua problematização, impedindo a fluência da progressão semântica. Além das representações de mundo precárias, o conhecimento das unidades da língua natural desse produtor não foi suficiente para realizar escolhas que articulassem todas as fases das sequências textuais em direção à conclusão do texto.

Em relação aos mecanismos de textualização, percebemos que o agente-produtor faz uso de diferentes operadores lógico-argumentativos para articular as diferentes fases das sequências textuais. Contudo, essa articulação não garante a progressão do conteúdo temático, que fica prejudicada devido às limitações do agente-produtor em problematizar todos os conceitos por ele introduzidos no texto.

Quanto à coesão nominal, identificamos a introdução de dois referentes principais (“muitos homens” e “mulheres”) e dois secundários (“tarefas” e “preconceito”) retomados diferentes SN, pronominalização, apagamento e, por pronomes relativos. Já a coesão verbal foi assegurada pelo predomínio do tempo presente do indicativo.

Os mecanismos enunciativos foram marcados por meio do gerenciamento das vozes, caracterizado pela presença da voz do autor empírico e de outras vozes sociais, com destaque para o “discurso feminista” e pela avaliação do conteúdo temático realizada por modalizações pragmáticas, deônticas e apreciativas.

Quadro 28: Produção final 4 - nível 2

O preconceito entre homens e mulheres	
<p>1 <i>Percebo que a maioria das vezes quando a mulher vai ao mercado de trabalho</i> 2 <i>muitas vezes elas ficam de fora, porque comerciantes acham que ela é fraca.</i> 3 <i>Vejo muitos homens trabalhando em creches, cabelereiro, cosinheiros e até</i> 4 <i>mesmo fachineiros, pois não acho que isso deveria ser preconceito, porque muitas</i> 5 <i>pessoas hoje em dia todos precisam de trabalho, mas as mulheres mesmo com o</i> 6 <i>emprego igual dos homens elas recebem menos do que eles, mas tem trabalho</i> 7 <i>que recebem o mesmo que os homens e tem homens que trabalham dentro de</i> 8 <i>casa e que acha que isso é coisa de mulher.</i></p>	
<p>9 I.O. M. 10 anos 5º ano C E.E.T.M. moro em Bauru 22/11/2017</p>	

Quadro 29: Análise da produção final 4

Capacidade de ação: conteúdo temático	<p>O discurso utilizado foi organizado numa relação de conjunção-implicação ao tempo-espaço e ao contexto físico de produção.</p> <p>O agente-produtor utiliza as fases da sequência textual argumentativa, com exceção da fase de conclusão para organizar o seu raciocínio argumentativo a partir da tese “<i>Percebo que a maioria das vezes quando a mulher vai ao mercado de trabalho muitas vezes elas ficam de fora</i>”. O agente-produtor faz uso de diferentes argumentos e contra-argumentos para explicitar seu ponto de vista sobre as relações de trabalho entre homens e mulheres, utilizando, para isso, um posicionamento comercial/empresarial.</p>
---------------------------------------	---

<p>Capacidade Discursiva</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado e há a identificação do agente-produtor (representado pelas iniciais I.O.M), acompanhada de informações de referência sobre ele (idade, série/ano, nome da escola e cidade em que mora). - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O corpo do texto é constituído por dois parágrafos. <p>Tipo de discurso O texto foi organizado em formas linguísticas do discurso interativo, caracterizado pela relação de implicação-conjunção ao mundo ordinário. As marcas linguísticas que caracterizam esse discurso presente no texto são: o presente do indicativo como tempo de base; uso da 1ª pessoa do singular (percebo L1; vejo L3; acho L4); uso do ostensivo “isso” (L8) para remeter ao espaço e tempo da interação. O texto apresenta alta densidade verbal (17 verbos) e baixa densidade sintagmática.</p> <p>Sequência textual O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: Percebo que a maioria das vezes quando a mulher vai ao mercado de trabalho muitas vezes elas ficam de fora” -argumento da tese 1: “porque comerciantes acham que ela é fraca” - tese 2: Vejo muitos homens trabalhando em creches, cabelereiro, cosineiros e até mesmo fachineiros - argumento 1 da tese 2: pois não acho que isso deveria ser preconceito, - argumento 2 da tese 2: porque muitas pessoas hoje em dia todos precisam de trabalho - contra-argumento do argumento 1 da tese 2: mas as mulheres mesmo com o emprego igual dos homens elas recebem menos do que eles - contra-argumento da contra-argumentação anterior: mas tem trabalho que recebem o mesmo que os homens - tese 3: e tem homens que trabalham dentro de casa e que acha que isso é coisa de mulher. (não foi desenvolvida)
<p>Capacidade Linguístico-discursiva</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a maioria das vezes (L1): operador utilizado, com função de representar uma generalidade. - quando (L1): conjunção temporal para indicar uma relação de tempo: o momento em que a mulher é desvalorizada em relação ao homem. - muitas vezes (L2): conjunção adverbial de intensidade para indicar a força da exclusão da mulher no mercado de trabalho em relação ao homem. - porque (L2, L4): introduz uma explicação/justificativa ao enunciado anterior. - que (L1, L2, L4, L7 – 2ª ocorrência – e L8 – duas ocorrências): (L1, L2, L4): conjunção integrante subordinativa que articula a oração principal (“Percebo”; “comerciantes acham”; “não acho”) à oração subordinada objetiva direta elas ficam de fora”; “ela é fraca”; “isso deveria ser preconceito”), respectivamente. que (L7 2ª ocorrência): pronome relativo que retoma o referente “homens” (L7) e que introduz, ao mesmo tempo, uma oração subordinada adjetiva restritiva (grifada). que (L8 1ª ocorrência): pronome relativo que retoma o referente (oração subordinada adjetiva restritiva) “tem homens <u>que trabalham dentro de casa</u>” (L7/8) que (L8 2ª ocorrência): conjunção integrante subordinativa que articula a oração principal (“acha”) à oração subordinada objetiva direta (“isso é coisa de mulher”). <p>OBS.: a forma linguística “que” (L7 e 8, nas suas duas ocorrências) desempenha duas funções: a de anáfora, quando retoma os termos já apontados; e a de conectivo, quando articula orações principais às suas respectivas subordinadas.</p>

- **e até mesmo** (L3/4): acrescenta um dado mais forte numa escala de profissões;
- **pois** (= porque, L4): introduz uma explicação relativamente ao enunciado anterior;
- **hoje em dia** (L5): Operador textual temporal que marca precisamente o tempo em que o sujeito (“muitas pessoas” reformulado para “todos”) se relaciona ao seu predicado (presizam de trabalho);
- **mas** (L5 e L6): operador argumentativo que introduz uma ideia contrária vencedora do argumento anterior.
- **mesmo** (L5): operador argumentativo mais forte do enunciado;
- **e** (L7 e L8): que estabelecem articulações sintático-semânticas de abrangências diferentes
(L7): marca a articulação entre duas fases da mesma sequência textual (mais ampla);
(L8): marca uma articulação entre duas orações sintáticas em uma oração gráfica (mais local)

Coesão nominal:

Há duas séries anafóricas principais introduzidas no texto (“a mulher” e “muitos homens”) e duas secundárias (“isso” e “trabalho”)

- “a mulher” (L1): retomada por pronominalização: elas (L2 e L6) e ela (L2) ;
- “muitos homens” (L3): retomado por SN definido “(d)os homens” (L6, L7)
por pronominalização “eles” (L6)
por SN sem artigo definido: “homens” (L7)
- outras retomadas:
“isso” (L4): pronome indefinido resumidor: retoma todo o período anterior (L3 a L4)
“isso” (L8): pronome indefinido resumidor: retoma “tem homens que trabalham dentro de casa” (L7/8)
que (L7 1ª ocorrência): pronome relativo que retoma o referente “trabalho” (L6)

Coesão Verbal:

Predomínio do tempo verbal presente do indicativo, com uma ocorrência no gerúndio e uma no futuro do pretérito.

Percebo (L 1); vai (L 1); ficam (L 2); acham (L 2); é (L 2, L8); Vejo (L 3); trabalhando (L 3); não acho (L 4); deveria ser (L 4); presizam (L 5); recebem (L 6); tem (L 6); recebem (L 7); tem (L 7); trabalham (L 7); acha (L 8).

Mecanismos Enunciativos:

Gerenciamento das vozes:

- voz do autor empírico do texto: “percebo” (L1), Vejo (L 3); “não acho (L 4);
- voz social indeterminada:
 - “quando a mulher vai ao mercado de trabalho muitas vezes elas ficam de fora, porque comerciantes acham que ela é fraca.” (L1 a L2)
 - “Muitas pessoas hoje em dia todos presizam de trabalho” (L4/5)
 - “as mulheres mesmo com o emprego igual dos homens elas recebem menos do que eles” (L5/6)
 - “mas tem trabalho que recebem o mesmo que os homens” (L6/7)
 - tem homens que trabalham dentro de casa e que acha que isso é coisa de mulher (7/8)

Modalizações: foram realizadas modalizações apreciativa e pragmática

- apreciativa:

- **não acho** que isso deveria ser preconceito

	<ul style="list-style-type: none"> • a maioria das vezes • muitas vezes • hoje em dia <p>- lógica: marcada por auxiliar “dever”</p> <p>A eventualidade de os homens exercerem profissões que mulheres exercem está marcada por auxiliar de modalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “isso deveria ser preconceito” (L4)
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O layout do texto foi composto pelo título, pela identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele (idade, ano escolar, nome da escola e da cidade em que mora) e pela data de produção. O texto foi organizado com unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo e a semiotização do conteúdo temático foi planejada nas fases da sequência textual argumentativa.

Em relação aos mecanismos de textualização, percebemos que o agente-produtor faz uso de operadores lógico-argumentativos e de organizador temporal para articular as diferentes fases das sequências textuais. Quanto à coesão nominal, identificamos a introdução duas séries anafóricas principais (“a mulher” e “muitos homens”) e duas secundárias (“isso” e “trabalho”) retomadas por diferentes sintagmas nominais e pronominalização. Já a coesão verbal é assegurada pelo predomínio do tempo verbal *presente do indicativo*.

Os mecanismos enunciativos foram marcados no texto por meio do gerenciamento das vozes e das modalizações. Quanto ao posicionamento enunciativo, percebemos a presença da voz do autor empírico e de vozes sociais indeterminadas. Já a avaliação do conteúdo temático foi realizada por modalizações apreciativas e pragmáticas.

Quadro: 30 Produção final 5 - nível 3

Homens e mulheres	
1	<i>Percebo que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes, como os homens</i>
2	<i>são mais machistas e as mulheres são mais responsáveis, por exemplo elas</i>
3	<i>cuidam dos seus filhos e cuidam da casa.</i>
4	<i>Hoje em dia além delas trabalharem fora elas também trabalham dentro de casa.</i>
5	<i>Antigamente só os homens trabalhavam e achavam que era superiores as</i>
6	<i>mulheres. E elas não podiam sair de casa, mas chegou um dia em que as</i>
7	<i>mulheres conseguiram fazer o protesto e conseguiu trabalhar igualmente os</i>
8	<i>homens, mas ainda tem vários preconceito como, salario, tipo de profissão.</i>
9	<i>Agora, elas trabalham de caminhoneira, eletricistas, pedreira, planejadora,</i>
10	<i>construtora, engenhera, arquiteta e varias outras coisas.</i>
11	<i>Por fim os homens e as mulheres deveriam ter o mesmo direito.</i>
12	M. K. L. V. 10 anos 5º ano C E.E.T.M Data 22/11/2017

Quadro 31: Análise da produção final 5

Capacidades de ação: conteúdo temático	Os conhecimentos prévios foram reestruturados a partir do discurso interativo, caracterizado pela relação de implicação e conjunção do agente-produtor ao mundo ordinário e aos parâmetros físicos do contexto de produção. O agente-produtor utiliza diferentes fases das sequências textuais argumentativa e descritiva para defender a tese " <i>Percebo que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes</i> ". A partir dessa única tese, ele faz uso de argumentos, inferências e contra-argumentos para articular o conteúdo temático e estabelecer a progressão semântica desse conteúdo. Para isso, o agente-produtor faz um resgate histórico das relações de preconceito na divisão das responsabilidades domésticas e no "progresso" dessas relações materializadas nas diferentes profissões que as mulheres exercem na sociedade atual.
Capacidades Discursivas	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - O texto é datado, há a identificação do agente-produtor (representado pela inicial M. K. L. V), acompanhada de informações de referência (ano escolar "5º ano" e nome da escola representada pelas iniciais E. E.T.M) - O tipo de discurso utilizado é o interativo. <p>Tipo de discurso</p> <p>O texto foi organizado no discurso interativo e apresenta marcas linguísticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de verbos da 1ª pessoa singular: "percebo" (L1), que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal; - O tempo verbal <i>presente do indicativo</i> marca a conjunção-implicação - Presença de anáforas pronominais: "elas" (L2, L4, L6, L9), "delas" (L4) e "seus" (L3); - Alta densidade verbal (16 verbos/locuções verbais) e baixa densidade sintagmática. <p>Sequência textual</p> <p>STA</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: <i>Percebo que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes</i> - argumento 1 da tese 1: <i>como os homens são mais machistas</i> - argumento 2 da tese 2: <i>e as mulheres são mais responsáveis</i>

	<p>- inferência 1 do argumento 2 da tese 1: por exemplo elas cuidam dos seus filhos e cuidam da casa.</p> <p>- inferência 2 do argumento 2 da tese 1: Hoje em dia além delas trabalharem fora elas também trabalham dentro de casa</p> <p>- inferência 1 do argumento 1 da tese 1: Antigamente só os homens trabalhavam</p> <p>- inferência 2 do argumento 1 da tese 1: e achavam que era superiores as mulheres.</p> <p>- inferência 3 do argumento 1 da tese 1: E elas não podiam sair de casa</p> <p>- contra-argumento das inferências 1,2 e 3 do argumento 1 da tese 1: mas chegou um dia em que as mulheres conseguiram fazer o protesto</p> <p>- conclusão da tese 1: e conseguiu trabalhar igualmente os homens,</p> <p>- integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos: mas ainda tem vários preconceito</p> <p>STD</p> <p>- fase de aspectualização dos tipos de preconceito: como, salario, tipo de profissão.</p> <p>- fase de aspectualização dos tipos de profissão que a mulher trabalha: Agora, elas trabalham de caminhoneira, eletricistas, pedreira, planejadora, construtora, engenhera, arquiteta e varias outras coisas.</p> <p>- conclusão: Por fim os homens e as mulheres deveriam ter o mesmo direito.</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que (L1): conjunção subordinativa que articula a oração principal (“Percebo”) à oração subordinada objetiva direta (“os homens e as mulheres tem gêneros diferentes”) - e (L1, L3, L10 e L11): conjunção coordenativa aditiva pra somar dois termos na mesma oração. - como (L1): operador que indica comparação entre elementos, com vista a uma dada conclusão - e (L2, L5, L6, L7): articula duas frases sintáticas em uma frase gráfica - por exemplo (L2): para causar o efeito de exemplificação - Hoje em dia (L4): organizador textual temporal - além d(elas) ... também (L4): operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão - Antigamente (L5): organizador textual temporal - só (L5): operador textual que estabelece relação de exclusão - que (L5): conjunção subordinativa que articula a oração principal (“achavam”) à oração subordinada objetiva direta (“era superiores as mulheres”) - mas (L6): operador argumentativo adversativo para contrapor o argumento anteriormente apresentado - mas ainda (L8): operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão - como (L8): para causar o efeito de exemplificação - Agora (L9): organizador textual temporal - Por fim (L11): para introduzir uma conclusão <p>Coesão nominal:</p> <p>Há dois referentes introduzidos no texto: “os homens” e as “as mulheres”</p> <ul style="list-style-type: none"> - os homens (L1): retomado por SN definido sem mudança lexical “os homens” (L1, L5, L7/8, L11) por apagamento diante dos verbos achavam (L5), era (L5) - as mulheres (L1): retomado por SN definido sem mudança lexical “as mulheres” (L2, L5/6, L6/7, L11); por pronominalização “elas” (L2, L4 – duas ocorrências, L6, L9), “seus” (L3); por apagamento diante dos verbos/locução verbal “cuidam” (L3), conseguiu trabalhar

	<p>(L7)</p> <p>Coesão Verbal:</p> <p>Predomínio do tempo verbal <i>presente do indicativo</i>: percebo (L1); tem (L1, L8); são (L2- duas ocorrências; cuidam (L3 – duas ocorrências); trabalharei (L4); trabalham (L4, L9); trabalhavam (L5); achavam (L5); não podiam (L6); chegou (L6); conseguiram fazer (L7); conseguiu trabalhar (L7); deveriam ter (L11).</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença da voz do autor empírico <ul style="list-style-type: none"> • Percebo (L1) - presença de outras vozes sociais <p>discurso feminista</p> <ul style="list-style-type: none"> • os homens são mais machistas • as mulheres são mais responsáveis • as mulheres conseguiram fazer o protesto e conseguiu trabalhar igualmente • os homens achavam que era superiores as mulheres. • os homens e as mulheres deveriam ter o mesmo direito. <p>discurso empresarial institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • como salário, tipo de profissão <p>Modalizações: presença de modalizações apreciativas, deônticas, pragmáticas e lógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciativa: <ul style="list-style-type: none"> • Percebo que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes • Antigamente só os homens trabalhavam • conseguiu trabalhar igualmente os homens - Deônticas: <ul style="list-style-type: none"> • os homens e as mulheres deveriam ter o mesmo direito - Pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> • as mulheres conseguiram fazer o protesto e conseguiu trabalhar igualmente os homens • as mulheres são mais responsáveis (L2) - Lógicas <ul style="list-style-type: none"> • elas não podiam sair de casa
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O layout do texto foi composto pelo título, pela identificação do autor, acompanhada de informações de referência sobre ele (nome representado pelas iniciais *M. K. L. V*, idade, ano escolar e nome da escola representado pelas iniciais *E.E.T.M*), e pela data de produção.

As escolhas linguísticas mostram que o discurso utilizado é o interativo e que a semiotização do conteúdo temático foi planejada nas fases da sequência textual

argumentativa e na *fase de aspectualização* da sequência textual descritiva. É digno de nota destacar que o agente-produtor deste texto realiza inferências sobre os argumentos apresentados, mostrando sua preocupação em problematizar o conteúdo temático e justificar seu ponto de vista. Essa forma de planificação do raciocínio argumentativo contribui para a progressão semântica do texto.

Quanto aos mecanismos de textualização, percebemos que o agente-produtor faz uso de organizadores temporais e lógico-argumentativos para articular as fases das sequências, realizando um movimento de resgate histórico das responsabilidades domésticas e das condições atuais de trabalho entre homens e mulheres. Na coesão nominal, foram introduzidos dois referentes textuais (“os homens” e as “as mulheres”), retomados por sintagma nominal definido, pronominalização e apagamentos. A coesão verbal foi assegurada pelo predomínio do tempo verbal *presente do indicativo*.

Os mecanismos enunciativos foram marcados pelo gerenciamento das vozes, com o posicionamento da voz do autor empírico e inserção de outras vozes sociais, principalmente do “discurso feminista” e empresarial. Já a avaliação do conteúdo temático foi feita com modalizações apreciativas, deônticas, pragmáticas e lógicas.

Quadro 32: Produção final 6 - nível 3

<i>Meninos e meninas</i>
<i>1 Homens acham que são superiores do que</i>
<i>2 as mulheres, mas não os dois são iguais.</i>
<i>3 Muita gente acha que os meninos não pode</i>
<i>4 usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar</i>
<i>5 com meninas, não pode deixar o cabelo crescer porque</i>
<i>6 as pessoas acham que são meninas.</i>
<i>7 E a mulher é a mesma coisa ela não pode</i>
<i>8 cortar o cabelo curto porque as pessoas acham que é homen,</i>
<i>9 não pode usa roupa que é mais para homen, não pode jogar</i>
<i>10 futebol, andar de skate e bincar com brincadeiras</i>
<i>11 que são mais para homen, porque as pessoas acham</i>
<i>12 que são meninos.</i>
<i>13 Eu acho que os dois são iguais eles tem seus</i>
<i>14 direitos de brincar com as coisas que eles quiserem</i>
<i>15 pois o direito é deles e ninguém tem o direito</i>
<i>16 de falar nada.</i>
<i>17 V. “5°C” T.M 22/11/2017</i>

Quadro 33: Análise da produção final 6

<p>Capacidades de ação: conteúdo temático</p>	<p>O conteúdo temático foi reestruturado no aspecto sucessivo respeitando a superfície textual organizada em sequências composta com suas respectivas fases, garantido a progressão semântica. A reestruturação foi feita a partir do discurso interativo, caracterizado pela relação de implicação e conjunção do agente-produtor ao mundo ordinário e aos parâmetros físicos do contexto de produção.</p> <p>O agente-produtor utiliza diferentes fases das sequências textuais argumentativa e descritiva para defender as duas primeiras teses devidamente justificadas com argumento. A terceira tese e conclusão do texto retoma o argumento dado na tese 1 e acrescenta um outro, justificando seu ponto de vista.</p>
<p>Capacidades Discursivas</p>	<p>Plano geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há apresentação do título. - No texto há a identificação do agente-produtor (representada pela inicial V), acompanhada de informações de referência (ano escolar, nome da escola representada pelas iniciais T.M e data da produção) - O tipo de discurso utilizado é o interativo. - O texto é constituído por três parágrafos devidamente distribuídos em introdução, desenvolvimento e conclusão, respectivamente. <p>Tipo de discurso</p> <p>O texto foi organizado no discurso interativo, caracterizado pela implicação-conjunção ao mundo ordinário, por meio de marcas linguísticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbos de 1ª pessoa: “eu acho” (L13), - predomínio do tempo <i>presente do indicativo</i>, - anáforas pronominais. <p>Sequência textual</p> <p>O agente-produtor utiliza a sequência textual argumentativa como predominante no texto</p> <p>STA</p> <ul style="list-style-type: none"> - tese 1: <i>Homens acham que são superiores do que as mulheres</i> - argumento 1 da tese 1: <i>mas não os dois são iguais</i> - tese 2: <i>Muita gente acha que os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer</i> - argumento 1 da tese 2: <i>porque as pessoas acham que são meninas.</i> - tese 3: <i>E a mulher é a mesma coisa ela não pode cortar o cabelo curto</i> - argumento 1 da tese 3: <i>porque as pessoas acham que é homen,</i> - <i>continuação da tese 3: não pode usa roupa que é mais para homen, não pode jogar futebol, andar de skate e bincar com brincadeiras que são mais para homen</i> - continuação do argumento 1 da tese 3: <i>porque as pessoas acham que são meninos.</i> - tese 4/conclusão: <i>Eu acho que os dois são iguais eles tem seus direitos de brincar com as coisas que eles quiserem</i> - justificativa da tese 4/conclusão: <i>pois o direito é deles e ninguém tem o direito de falar nada.</i>

<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização</p> <p>Conexão:</p> <p>- que: conjunção subordinativa que articula a oração principal à oração subordinada objetiva direta</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Linhas</th> <th style="text-align: center;">Oração principal</th> <th style="text-align: center;">Oração subordinada objetiva direta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td>Homens acham</td> <td>são superiores do que as mulheres</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td>Muita gente acha as pessoas acham</td> <td>os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> <td>são meninas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">8</td> <td>as pessoas acham</td> <td>é homem</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">12</td> <td>as pessoas acham</td> <td>são meninos</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">13</td> <td>Eu acho</td> <td>os dois são iguais</td> </tr> </tbody> </table> <p>- mas não (L2): operador argumentativo adversativo para contrapor o argumento anteriormente apresentado</p> <p>- porque (L5, L8, L11): operador textual que indica causa ou explicação relativamente ao enunciado</p> <p>- e (L10): articula dois termos da mesma oração</p> <p>- pois (L15): operador textual que indica a conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores</p> <p>- e (L15): articula duas frases sintáticas em uma gráfica</p> <p>Coesão nominal:</p> <p>Foram introduzidos três referentes textuais: “homens”, “as mulheres” e “muita gente”</p> <p>- “homens” (L1):</p> <p>Retomado por SN sem mudança lexical “homen” (L8, L9, L11)</p> <p>- “as mulheres” (L2):</p> <p>Retomado por pronominalização “ela” (L7) por SN definido “a mulher” (L7)</p> <p>- “muita gente” (L3):</p> <p>Retomado por SN nominal definido “as pessoas” (L6, L8, L11)</p> <p>Elementos anafóricos que retomam as séries “homens” e “as mulheres”:</p> <p>- os dois (L2, L13);</p> <p>- eles (L13, L14);</p> <p>- deles (L15).</p> <p>Coesão Verbal:</p> <p>Verbos predominantes no tempo <i>presente do indicativo</i>: acham(L1); são (L1, L2, L6, L11, L12, L13); acha (L3); não pode usar (L3/4); [não pode] ser (L4); não [pode] brincar (L4); não pode deixar (L5); acham (L6, L8, L11); é (L7, L8, L9, L15); não pode cortar (L8); não pode usa (L9); não pode jogar (L9); [não pode] andar (L10); [não pode] bincar (L10); acho (L13); tem (L13, L15); quiserem (L14).</p>	Linhas	Oração principal	Oração subordinada objetiva direta	1	Homens acham	são superiores do que as mulheres	3	Muita gente acha as pessoas acham	os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer	6		são meninas	8	as pessoas acham	é homem	12	as pessoas acham	são meninos	13	Eu acho	os dois são iguais
Linhas	Oração principal	Oração subordinada objetiva direta																				
1	Homens acham	são superiores do que as mulheres																				
3	Muita gente acha as pessoas acham	os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer																				
6		são meninas																				
8	as pessoas acham	é homem																				
12	as pessoas acham	são meninos																				
13	Eu acho	os dois são iguais																				

	<p>Obs: texto com presença exaustiva de anáfora verbal sob a forma de apagamentos, os quais são indicados no conjunto de verbos acima entre colchetes.</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>Gerenciamento das vozes:</p> <p>- voz do autor empírico: “eu acho” (L13)</p> <p>- voz social:</p> <p>Indeterminada</p> <p>Introduzida pelo verbo achar em suas variações plural e singular (muita gente L3; as pessoas L6, L8, L11)</p> <p>Determinada</p> <p>Voz do cidadão jurídico de direito (“eles tem seus direitos” L13/14; “o direito é deles” L15; “ninguém tem o direito” L15)</p> <p>Modalizações: presença de modalizações pragmáticas e apreciativas</p> <p>- Pragmáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer</i> • <i>ela não pode cortar o cabelo curto [...] não pode usa roupa [...] não pode jogar futebol, andar de skate e bincar com brincadeiras que são mais para homen,</i> <p>- Apreciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu acho que os dois são iguais</i> • <i>e ninguém tem o direito de falar nada.</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O layout do texto foi composto pelo título, identificação do autor (representada pela inicial V), acompanhada de informações de referência sobre ele (ano escolar, nome da escola representado pelas iniciais T.M), e pela data de produção.

As unidades linguísticas utilizadas são as que caracterizam o discurso interativo e os conhecimentos prévios foram reestruturados em texto com a planificação da sequência textual argumentativa com suas respectivas fases. Não obstante a isso, ressalva-se que, na organização desse conteúdo temático, foi mobilizado sempre o mesmo esquema do raciocínio argumentativo (tese + argumento). Somente na segunda tese que os argumentos interrompem a tese. Quanto às unidades linguísticas escolhidas para a semiotização, estas também são exaustivamente repetidas, tanto na tese quanto nos argumentos. Não raro as mesmas construções da tese são repetidas nos argumentos:

Tese 2 = “Muita gente acha que os meninos não pode usar roupas [...]”

Argumentos: “porque as pessoas acham que são meninas”

Tese 3 = “E a mulher é a mesma coisa ela não pode [...]”

Argumentos = “porque as pessoas acham que é homen” / “porque as pessoas acham que são meninos”.

Não é demais insistir que o argumento da Tese 2 tem construção sintática semelhante ao argumento da Tese 3. Nesta, não bastando um, o agente-produtor duplica essa estrutura alterando apenas o léxico “homen” pelo “meninos”. Essa forma de reestruturação dos subconjuntos cognitivos dá um aspecto de circularidade ao texto e, com isso, prejudica a progressão semântica. É mais comum que o agente-produtor tenha um repertório diversificado de unidades da língua natural que um raciocínio planejado em fases de sequências textuais de modo organizado. No entanto, esse texto é a exceção.

Quanto aos mecanismos de textualização, como observado acima, o agente produtor faz uso reiterado dos mesmos organizadores lógico-argumentativos para articular as fases das sequências e frases mais locais. Na coesão nominal, foram introduzidos três referentes textuais (“homens”, “as mulheres” e “muitas gente”), retomados por lexias semelhantes e por pronominalização. O diferencial desse texto, no que diz respeito à coesão nominal é o fato de dois referentes serem retomados por elementos anafóricos comum, por exemplo a anáfora “os dois”, “eles” e “deles” que recuperavam ao mesmo tempo os referentes “homens” e “as mulheres”. Com relação à coesão verbal, há também um fato linguístico que destoa dos textos tanto da PI quanto da PF. Trata-se da anáfora verbal, em forma de paralelismo sintático, representado pelo apagamento [não pode].

Os mecanismos enunciativos foram marcados pelo gerenciamento das vozes, com o posicionamento da voz do autor empírico e inserção de outras vozes sociais determinadas (“discurso machista” e voz do cidadão de direito) e indeterminada (eles acham). Já a avaliação do conteúdo temático foi feita com modalizações apreciativas e pragmáticas.

Quadro 34: Síntese da análise da PF acompanhada de fragmentos textuais e/ou unidades linguística mobilizadas

Tópicos Generalizados	PRODUÇÃO FINAL					
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Conteúdo Temático	<p>1º) No sucessivo (linearização), envolvendo Plano Geral do Texto e Sequências Textuais: Com exceção do agente-produtor 3, os outros apresentaram ampliaram a capacidade discursiva nesse aspecto de reestruturação.</p> <p>2º) Mobilização em mundos discursivos: todos os textos mobilizaram os conhecimentos prévios conquistados na 2ª parte (módulos) da SD e os organizaram com unidades linguísticas típicas do discurso interativo</p>					
Tese	<p>-tese 1: Os homens são diferentes das mulheres</p> <p>- tese 2: Alguns homens não ajuda a mulher (contra-argumentação ao argumento 1 da tese 1)</p>	<p>- tese 1: AS MULHERES NÃO SÃO IGUAIS AOS HOMENS</p> <p>- tese 2: ISO NÃO É JUSTO</p>	<p>- tese 1: “Ainda percebo que muitos homens e mulheres cometem preconceitos verbal e fisicamente.</p> <p>- tese 2: “Mais as mulheres tem que ser respeitadas onde trabalham”</p> <p>- tese 3: (o preconceito contra a mulher) que ainda é cometido no Brasil todo.”</p>	<p>- tese 1: Percebo que a maioria das vezes quando a mulher vai ao mercado de trabalho muitas vezes elas ficam de fora”</p> <p>- tese 2: Vejo muitos homens trabalhando em creches, cabeleireiro, cosineiros e até mesmo fachineiros que os homens</p> <p>- tese 3: e tem homens que trabalham dentro de casa e que acha que isso é coisa de mulher. *não foi desenvolvida</p>	<p>- tese 1: <i>Percebo que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes</i></p>	<p>-tese 1: <i>Homens acham que são superiores do que as mulheres</i></p> <p>- tese 2: <i>Muita gente acha que os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer</i></p> <p>- tese 3: <i>E a mulher é a mesma coisa ela não pode cortar o cabelo curto</i></p> <p>-</p> <p>continuação da tese 3: <i>não pode usar roupa que é mais para homem, não pode jogar futebol, andar de skate e brincar com brincadeiras que são mais para homem</i></p>

<p>Argumentos</p>	<p>-argumento 1 da tese 1: porque os homens trabalham fora de casa e as mulheres trabalham dentro de casa.</p> <p>-</p> <p>argumento 2 da tese 1: Elas varen, lava ropa, lava quintao</p> <p>-</p> <p>argumento 1 da tese 2: só que eles chega na casa aumosa e senta no sofá e assiste na tv</p> <p>-</p> <p>- continuação do argumento 1 da tese 2: porque o homen fica olando a mulher trabalhar e não fais</p>	<p>-argumento 1 da tese1: PORQUE OS HOMES TRABALHAN FORA DE CASA E AS MULHERES TRABALHAN DENTRO DE CASA E FORA</p> <p>-</p> <p>- argumento 1 da tese 2: PORQUE O TRABALHO PESADO FICA PARA AS MULHERES</p> <p>-</p> <p>- argumento 2 da tese 2: E OS HOMES TERIAN QUE AJUDAR AS MULHERES NOS TRABALHOS DE CASA</p>		<p>-argumento da tese 1: “porque comerciantes acham que ela é fraca”</p> <p>-</p> <p>- argumento 1 da tese 2: pois não acho que isso deveria ser preconceito,</p> <p>-</p> <p>- argumento 2 da tese 2: porque muitas pessoas hoje em dia todos presizam de trabalho</p>	<p>argumento 1 da tese 1: como os homens são mais machistas</p> <p>-</p> <p>-inferência 1 do argumento 1 da tese 1: Antigamente só os homens trabalhavam</p> <p>-</p> <p>- inferência 2 do argumento 1 da tese 1: e achavam que era superiores as mulheres.</p> <p>-</p> <p>inferência 3 do argumento 1 da tese 1: E elas não podiam sair de casa</p> <p>-</p> <p>argumento 2 da tese 2: e as mulheres são mais responsáveis</p> <p>-</p> <p>inferência 1 do argumento 2 da tese 1: por exemplo elas cuidam dos seus filhos e cuidam da casa.</p> <p>-</p> <p>inferência 2 do argumento 2 da tese 1: Hoje em dia além delas trabalharem fora elas também trabalham dentro de casa</p>	<p>argumento 1 da tese 1: mas não os dois são iguais</p> <p>-</p> <p>argumento 1 da tese 2: porque as pessoas acham que são meninas.</p> <p>-</p> <p>argumento 1 da tese 3: porque as pessoas acham que é homen,</p> <p>-</p> <p>continuação do argumento 1 da tese 3: porque as pessoas acham que são meninos.</p>
--------------------------	---	---	--	--	--	---

<p>Contra-argumentação</p>	<p>—</p>	<p>—</p>	<p>- contra-argumento da tese 2: “não é porque elas são delicadas, que pode fazer (só) tarefas domésticas mais podem fazer tarefas que os homens fazem</p> <p>contra-argumento: “Mais as mulheres conquistaram o Brasil porque elas lutaram para conseguir seus direitos</p>	<p>- contra-argumento do argumento 1 da tese 2: mas as mulheres mesmo com o emprego igual dos homens elas recebem menos do que eles</p> <p>contra-argumento da contra-argumentação anterior: mas tem trabalho que recebem o mesmo</p>	<p>- contra-argumento das inferências 1,2 e 3 do argumento 1 da tese 1: <i>mas chegou um dia em que as mulheres conseguiram fazer o protesto</i></p>	<p>—</p>
<p>Conclusão</p>	<p>- conclusão da tese 1: As mulheres fazem mais coisa que os homens</p> <p>- paráfrase da conclusão da tese 1: e a mulher faz todo o trabalho dentro de casa</p> <p>- conclusão da tese 2: isso está errado</p> <p>- tese 3/conclusão do texto: O homem tem que ajudar a mulher na tarefa da casa e respeitar a mulher e a mulher tem que respeitar o homem.</p>	<p>- conclusão da tese 1: QUEM TRABALHA MAIS SÃO AS MULHERES</p> <p>- conclusão da tese 2: PORQUE É O DEVER DO HOMEN</p> <p>- conclusão de todo o segmento textual: HOMENS E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR.</p>			<p>- conclusão da tese 1: e conseguiu trabalhar igualmente os homens</p> <p>- integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos: mas ainda tem vários preconceitos</p> <p>- conclusão: Por fim os homens e as mulheres deveriam ter o mesmo direito</p>	<p>- tese 4/conclusão: <i>Eu acho que os dois são iguais eles tem seus direitos de brincar com as coisas que eles quiserem</i></p> <p>- justificativa da tese 4/conclusão: <i>pois o direito é deles e ninguém tem o direito de falar nada.</i></p>
<p>Conhecimento de gêneros argumentativos</p>	<p>- Durante o desenvolvimento da SD os alunos conheceram artigos de opinião que circulam como prática de referência</p>					
<p>Conhecimento de formas de planificação do raciocínio argumentativo</p>	<p>- Durante o desenvolvimento dos módulos de atividades os alunos tiveram conhecimento de formas de planificação do raciocínio argumentativo em textos de referência utilizados no procedimento da SD.</p>					

Organizadores lógico argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> - porque - e - só que 	<ul style="list-style-type: none"> - PORQUE - MAS - E - QUANDO 	<ul style="list-style-type: none"> - ainda - que - não é porque ... que - e - mais - como - menos - porque - então - para 	<ul style="list-style-type: none"> - a maioria das vezes - quando - muitas vezes - porque - que - e até mesmo - pois - e - mas - mesmo - hoje em dia 	<ul style="list-style-type: none"> - que - com o tempo - mas - ainda mais - porque - porém - ainda - como - e - além de que -Atualmente 	<ul style="list-style-type: none"> - que: - mas não - porque - e - pois - e
Gerenciamento das vozes	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico ao descrever uma observação pessoal em relação ao comportamento de homens e mulheres. - outras vozes sociais: determinada (família) e indeterminada 	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico; - vozes sociais determinadas: esfera jurídica e esfera familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico: "percebo" (L1); - vozes sociais (discurso feminista) -outras vozes sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico do texto - voz social indeterminada 	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico - presença de outras vozes sociais (discurso feminista e discurso empresarial) 	<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico: "eu acho" (L13) - voz social: Indeterminada Determinada
Modalizações	modalizações apreciativa e deôntica	modalizações, deônticas, lógicas e apreciativas.	modalizações pragmáticas, deônticas, apreciativas.	modalizações apreciativa e pragmática e apreciativa	modalizações apreciativas, deônticas, pragmáticas e lógicas	- modalizações pragmáticas e apreciativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.3 Análise comparativa das capacidades de linguagem mobilizadas na PI e PF

Tendo em vista que o objetivo principal deste trabalho é introduzir o desenvolvimento do raciocínio argumentativo em crianças do último ano do ensino fundamental – anos iniciais, a categoria de análise eleita para a comparação entre a PI e PF de cada aluno foi a do desempenho na categoria *Sequência Textual Argumentativa*. Para cumprir esse propósito, elaboramos um quadro para apresentar as sequências argumentativas da PI de modo justaposto às da PF para uma melhor visualização e facilitar o cotejamento entre elas. A descrição do modo como o raciocínio dos alunos foi semiotizado foi feita, em cada produção, sob a forma de tópicos, também para melhor visualizar as características do raciocínio planejado.

Quadro 35: Esquema do raciocínio mobilizado na PI e PF

Textos	Produção Inicial	Produção Final
T1	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz uma tese e um argumento para tentar justificá-la, - Apoia as duas fases da STA (tese e argumento) em duas fases da STD (fase da ancoragem e fase da aspectualização) - não apresenta contra-argumentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e apresenta um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 acompanhada de um argumento - Elabora uma conclusão para cada tese - Faz uma conclusão do texto em forma de uma terceira tese
T2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta a tese 1 e dois argumentos para justificá-la, além de uma contra-argumentação - Apresenta a tese 2, acompanhada de dois argumentos para justificá-la - Não direciona as fases em direção à conclusão, tampouco a conclusão do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2, acompanhada de dois argumentos para justificá-la - Apresenta a fase de conclusão das duas teses - Elabora uma conclusão para todo o segmento textual
T3	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 acompanhada de um argumento sem justificativa em forma de outra tese - Segue o mesmo raciocínio na tese 2, apresentando dois argumentos, em forma de novas teses para justificá-la, - Apresenta uma contra-argumentação para o segundo argumento da tese 2 - Mantém o esquema argumentativo na tese 3, apresentado um argumento em forma de tese - Apresenta uma contra-argumentação para o argumento da tese 3 - A conclusão do texto é apresentada em forma de outra tese 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e abandona; - Introduz a tese 2 e não apresenta argumentos para justificar a opinião; - Apresenta um contra-argumento da tese 2 ancorado na fase de aspectualização da STD - Introduz a tese 3 com o mesmo esquema de raciocínio da tese 2. A diferença é que acrescenta a fase da conclusão, ainda que em outro parágrafo.
T4	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 e a justifica utilizando um argumento - Segue o mesmo esquema argumentativo na tese 3 e apresenta um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 4 acompanhada de um contra-argumento, seguido de um argumento e novamente de outro contra-argumento - Apresenta a fase de conclusão 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 acompanhada de dois argumentos - Faz uma contra-argumentação do argumento 1 da tese 2 - Realiza um contra-argumento da contra-argumentação - Apresenta a tese 3, mas não desenvolve argumentos para justificá-la. - Não apresenta conclusão do segmento textual
T5	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 acompanhada de um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 e um argumento - Apresenta a tese 3 acompanhada de um argumento, de uma contra-argumentação, uma conclusão e novamente de um argumento - Apresenta a tese 4 e um argumento (conclusivo) para justificá-la 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uma tese e a desenvolve durante todo texto a partir de argumentos e inferências. - Apresenta a fase de contra-argumentação - Integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos em direção a conclusão do texto - Apresenta a fase conclusão do texto

T6	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 acompanhada de um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 acompanhada de uma justificativa e de um argumento - retoma a tese 1 fazendo uma contra- argumentação apoiada na exemplificação - Faz uma conclusão em forma de tese (tese 3) - Apresenta um argumento para a tese 3 - Faz um reforço da conclusão - Apresenta um contra-argumento para a conclusão 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz a tese 1 e um argumento para justificá-la - Apresenta a tese 2 acompanhada de um argumento de justificção - Apresenta a tese 3 e um argumento para justificá-la - Continua a tese 3 - Continuação do argumento 1 da tese 3 - Apresenta a tese 4/conclusão - Justifica a tese 4/conclusão
----	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da descrição do modo como foi semiotizado o raciocínio argumentativo dos aprendizes na PI e na PF (quadro 34), realizamos uma descrição analítica para verificar se, na PF, os alunos ampliaram capacidades de linguagem do argumentar. Para sistematizar essa análise comparativa, elaboramos cinco questões norteadoras, quais sejam:

- A tese (premissa) da PF ficou mais clara em relação a da PI?
- Foi apresentado argumento para justificar a opinião?
- Quais operadores argumentativos foram utilizados na PI e na PF?
- Como o agente-produtor fez a conexão entre a justificativa desse argumento ou uma restrição para direcionar o texto à uma conclusão?
- Que esquema argumentativo ele usou na PI e na PF?

A análise comparativa mostrou que o agente-produtor 1, na PI, introduziu uma tese e somente um argumento, apoiado em duas fases da sequência textual descritiva, para tentar justificá-la. Tanto a tese quanto o argumento foram desenvolvidos a partir de uma observação particular deste produtor que mostrou grandes dificuldades em semiotizar o conteúdo temático. Além dessa dificuldade, o agente-produtor também apresentou limitações na utilização de operadores argumentativos para articular as teses, fazendo uso de apenas três operadores textuais (porque, como, e), para marcar articulações mais locais. Essas dificuldades culminaram na falta de um direcionamento conclusivo para o texto que integrasse a tese e o argumento em direção à fase de conclusão, caracterizando um esquema argumentativo rudimentar e incompleto.

A PF mostrou um esquema argumentativo desenvolvido de forma diferente. Nesta produção, foram introduzidas duas teses acompanhadas de um argumento e uma conclusão para justificar cada uma, além de uma conclusão que entrelaçou as

teses e os argumentos. Quanto aos operadores textuais, apesar de serem utilizados novamente apenas três (porque, e, só que), sendo dois deles (porque, e) utilizados também na PI, a conexão entre as fases da sequência textual foi desenvolvida com mais habilidade, estabelecendo a progressão do conteúdo temático. É digno de nota destacar que o agente-produtor deste texto ampliou significativamente seu esquema de raciocínio argumentativo na PF na reestruturação do conteúdo temático.

O agente-produtor 2, na PI, introduziu uma tese, dois argumentos para justificá-la e uma contra-argumentação. Em seguida, apresentou outra tese acompanhada de outros dois argumentos, seguindo o mesmo esquema argumentativo utilizado no desenvolvimento da primeira tese. No entanto, apesar de utilizar as fases da sequência textual argumentativa para planificar seu raciocínio, as premissas sob as quais as teses (dados novos) foram construídas não expressam uma condição de clareza do posicionamento argumentativo do produtor, que embora reconheça a necessidade de apresentar argumentos para justificar as teses, não o fez de forma totalmente implicada no texto gerando ambiguidades semânticas e precariedades na semiotização do conteúdo temático.

Em relação aos operadores textuais, percebemos que o agente-produtor 2 reconhece a necessidade de sua utilização para garantir a progressão temática do texto e, para isso, fez uso de alguns (tudo, quando, só, e, porque) para articulações mais locais. A dificuldade de semiotização, corroborada pela dificuldade de implicação ao contexto físico de produção, incidiu na falta de um direcionamento conclusivo para o texto e, portanto, na ausência da própria fase de conclusão, caracterizando o desenvolvimento desse raciocínio argumentativo como rudimentar.

A planificação do raciocínio argumentativo na PF seguiu um esquema semelhante ao que foi utilizado na PI, com a diferença que na PF houve preocupação do agente-produtor em problematizar o conteúdo temático mantendo uma relação de implicação ao contexto físico de produção, além de apresentar a fase de conclusão de cada tese e do segmento textual.

Para planificar o raciocínio argumentativo da PF foi introduzida uma tese acompanhada de um argumento e de uma conclusão. Em seguida, mantendo o mesmo esquema de raciocínio, foi apresentada outra tese acompanhada de dois argumentos e de uma conclusão. Intercaladas às fases da sequência textual argumentativa, foram planificadas três fases da sequência textual explicativa (*constatação inicial, resolução e conclusão-avaliação*), que somadas às outras,

direcionaram à fase de conclusão de todo o segmento textual. Para assegurar a conexão e garantir a progressão temática, o agente-produtor utilizou três conectivos que também foram utilizados na PI (“porque”, “e”, “quando”), acrescentando o operador lógico-argumentativo “mas” utilizados para marcar articulações mais locais, ou seja, na mesma frase sintática ou para introduzir uma nova fase da mesma sequência textual. Ressaltamos que esse agente-produtor ampliou sua capacidade de reestruturação dos conhecimentos prévios para garantir a linearidade do texto (plano sucessivo/hierarquização), além de organizar as unidades linguísticas para a mobilização do mundo discursivo interativo.

O agente-produtor 3, na PI planejou o raciocínio argumentativo introduzindo uma tese acompanhada de um argumento sem justificativa (em forma de outra tese). Seguiu o mesmo raciocínio na segunda tese, apresentando para esta dois argumentos também em forma de teses, além de uma contra-argumentação. Em seguida, mantendo o esquema argumentativo apresenta a terceira tese, acompanhada de um argumento em forma de nova tese e uma contra-argumentação. Por fim, encerra o seu raciocínio com uma conclusão que também teve forma de outra tese, ou seja, não entrelaçou todas as fases inseridas no texto.

O esquema de raciocínio utilizado pelo produtor mostra que, apesar de ele utilizar todas as fases da sequência textual e uma quantidade razoável de operadores textuais (até mesmo, mas, e, porque, ou, “tipo - aparece como uma marca da oralidade, com função de operador textual “como” para causar o efeito de exemplificação), o raciocínio argumentativo ficou incompleto. Isso porque houve dificuldade de semiotização do conteúdo temático, corroborada pela dificuldade de utilização dos organizadores textuais na articulação das partes do todo.

Na PF, a planificação do raciocínio argumentativo também mostrou fragilidades. A primeira tese foi introduzida e abandonada. Para a segunda tese não foi apresentado nenhum argumento. Em seguida, foi feita uma contra-argumentação da segunda tese apoiada na fase de aspectualização da sequência textual descritiva. Após essa fase (contra-argumentação), foi inserida a fase de complicação da sequência textual narrativa, numa tentativa de desenvolver a primeira tese que foi abandonada e criar uma tensão que deveria ser resolvida num fragmento da STA (fase de argumentos), por se tratar do gênero argumentativo, e não foi desenvolvida. A STA é retomada com a inserção da terceira tese, acompanhada de uma contra-

argumentação e intercalada com a fase de aspectualização da STD, seguida da fase de conclusão da tese 3.

Apesar da complexidade de entrelaçar diferentes sequências textuais para defender seu ponto de vista, e utilizar uma variedade significativa de operadores textuais (ainda, que, não é porque...que, e, mais, como, menos, porque, então, para) para articular essas diferentes fases, o produtor do texto 3 não conseguiu problematizar e justificar suas teses com argumentos. Essa dificuldade é decorrente de representações psicológicas insuficientes para sustentar o conteúdo temático que ele se propôs a discutir. Dessa forma, a progressão semântica do texto ficou prejudicada.

O agente-produtor 4, na PI, planejou o raciocínio argumentativo introduzindo a primeira tese, acompanhada de um argumento para justificá-la. Em seguida, manteve o mesmo esquema argumentativo para inserir a segunda e a terceira tese. Para a quarta tese, foi apresentada uma contra argumentação, seguida de um argumento e novamente de outro contra-argumento. Por fim, ele concluiu o texto com uma “certeza duvidosa” (efeito de ilogicidade), devido à utilização inadequada dos operadores textuais que direcionaram o texto a essa conclusão. Embora o agente-produtor tenha planejado o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa e utilizado diferentes operadores textuais (a maioria das vezes, assim, e, mais, como, já, porque), a dificuldade de semiotização do conteúdo temático prejudicou a progressão semântica do texto, sobretudo na linearidade das informações, haja vista que não foi devidamente observada a relação de sentido desses organizadores.

Na PF, o agente-produtor 4 também planejou o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual descritiva, com exceção da fase de conclusão. Ele introduz a primeira tese acompanhada de um argumento para justificá-la e, depois, insere a segunda tese e dois argumentos com elementos de justificação. Logo em seguida, há uma contra-argumentação do primeiro argumento da segunda tese; não satisfeito com essa contra argumentação, é feita uma contra-argumentação da primeira. A terceira tese não é acompanhada de argumento e, com ela, o agente-produtor encerra o texto. Na PF, diferente da PI, os conhecimentos prévios são reestruturados ampliando a capacidade discursiva de organizar a linearidade do texto, que somado a articulação dos organizadores textuais (a maioria das vezes,

quando, muitas vezes, porque, que, e até mesmo, pois, e, mas, mesmo, hoje em dia), ajustam a progressão semântica do texto.

O agente-produtor 5, na PI, organizou o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa. A primeira tese foi introduzida e acompanhada de um argumento para justificá-la. Em seguida, foi inserida a segunda tese com um argumento de justificação. A terceira tese foi acompanhada de um argumento, um contra-argumento, uma conclusão e novamente outro argumento. Finalmente, a quarta tese é acompanhada de um argumento conclusivo para justificá-la. Para articular as fases da sequência textual, o agente-produtor 5 utiliza operadores textuais (quando, e, e também, mas, porque) que auxiliam na problematização do conteúdo temático e na sua progressão semântica. Vale ressaltar que, para justificar seu ponto de vista, o produtor utiliza várias “entradas” ao longo do texto e tenta entrelaçá-las, utilizando o operador argumentativo adversativo “mas” com função cumulativa conclusiva.

Na PF, o agente-produtor 5, utiliza o mesmo esquema argumentativo, com a diferença de que, nesse texto, ele lança apenas uma tese, acompanhada de vários argumentos e contra-argumentos ao longo do texto para, no final, integrá-los em uma conclusão de todo o segmento textual. É digno de nota que este produtor realizou inferências sobre os argumentos por ele apresentados, além de articular muito bem as fases da sequência textual por meio de diferentes operadores textuais (que, com o tempo, mas, ainda mais, porque, porém, ainda, como, e, além de que, atualmente) garantindo a progressão do conteúdo temático.

O agente-produtor 6, na PI, planejou o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa. A primeira tese foi introduzida e justificada por um argumento. Em seguida, é inserida a segunda tese, que é acompanhada de uma justificativa e um argumento. Logo depois, o agente-produtor retoma a primeira tese e faz uma contra-argumentação apoiada na exemplificação e seguida de uma conclusão em forma de nova tese. Dando continuidade ao seu raciocínio, ele apresenta um argumento para essa nova tese e faz um reforço da conclusão e, por fim, apresenta um contra-argumento. O movimento do esquema argumentativo deste agente-produtor mostra a complexidade de sua organização, haja vista que, além de utilizar as fases da sequência textual argumentativa, há uma preocupação do produtor em problematizá-las e integrá-las ao final do texto. Para realizar essa

articulação entre as fases, ele utilizou variados organizadores textuais (quando, e, mais, então, se, porque, ou, já, até) observando o efeito de sentido de cada um.

Na PF, o agente-produtor também organizou o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa. A primeira tese é acompanhada de um argumento para justificá-la. Seguindo o mesmo esquema, a segunda e a terceira tese foram apresentadas com um argumento de justificação para cada uma. Em seguida, há a continuação da terceira tese, seguida da continuação do argumento utilizado para justificá-la. Logo depois, é inserida a quarta tese em forma de conclusão, acompanhada de uma justificativa. Embora o agente-produtor tenha planejado o raciocínio argumentativo nas fases da sequência textual argumentativa, diferente da PI, ele não problematizou com a mesma intensidade os argumentos que utilizou para defendê-las. Essa observação se faz importante, pois as condições de produção desse aprendiz no final da SD não foi a mesma do seu início, haja vista que, no início do ano letivo, o aluno não possuía tantas faltas quanto no decorrer do procedimento didático. Essa variável, de certo modo, prejudicou o envolvimento do agente-produtor nos módulos de atividades, inclusive, nas discussões levantadas pela turma sobre o conteúdo temático discutido na PF. Dessa forma, a organização do conteúdo temático, seguindo sempre o mesmo esquema de raciocínio e unidades linguísticas exaustivamente repetidas, ficou circular prejudicando sua progressão semântica.

A partir das análises individuais dos textos tanto da PI quanto da PF algumas generalizações podem ser aproximadas. A primeira diz respeito a premissa sob a qual os aprendizes elaboraram suas teses. Notamos que tanto na PI quanto na PF essas premissas estão fortemente entrelaçadas com as vozes sociais a que os alunos tiveram acesso durante todo o desenvolvimento da SD e sem as quais não teriam condições de elaborar suas teses. Entre essas vozes, destacamos a institucional (escola), a familiar e a literária (*corpus* de textos selecionados para a mobilização das capacidades de ação relacionadas ao conhecimento do conteúdo temático). O diálogo com essas vozes permitiu que os alunos pudessem propor teses que ficaram mais claramente estruturadas após o procedimento da SD, ainda que tais teses tenham sido elaboradas a partir de contextos próximos da realidade dos agentes-produtores. Os critérios utilizados para avaliar a qualidade das teses foram a estrutura da sequência textual argumentativa e o número de argumentos

apresentados. Observam-se que, quantitativamente há um número maior de argumentos e, qualitativamente estes são mais gerais e menos pessoais.

Sobre as fases da sequência textual, ressaltamos que alguns aprendizes não conseguiram elaborar argumentos com base em elementos que justificassem as teses por eles propostas, isso porque suas representações psicológicas ainda não permitem o diálogo com conceitos abstratos, como geralmente os gêneros argumentativos requerem. Apesar dessa dificuldade, os aprendizes, que antes não haviam tido ensino sistematizado com nenhum gênero argumentativo, conseguiram planificar o raciocínio argumentativo no esquema textual dessa sequência e, para isso, fizeram uso dos conectivos, principalmente os lógico-argumentativos (trabalhados antes da PI e da PF) para articular uma fase a outra. Observamos que, na PI, apesar de os alunos compreenderem a necessidade de utilização desses operadores, eles não sabiam como utilizá-los e, na PF, esse uso foi melhor explorado tanto em quantidade quanto em qualidade.

Outra observação que, pra nós, é importante quanto às fases da sequência textual argumentativa é que a noção de contra-argumentação por nós utilizada na SD, foi proposta por Bronckart ([1999], 2003, p. 227) que entende e conceitua como uma fase que “opera uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc”. Nesse sentido, alguns aprendizes utilizaram a fase de contra-argumentação, que, em outra definição, pode ser entendida como argumento-contra.

Por fim, a categoria “plano geral do texto”, da infraestrutura textual, também obteve melhora em todos os textos da turma. Esse resultado comprova a validação da SD, adaptada e motivo de satisfação do trabalho de engenharia didática e de pesquisa por nós realizado.

Os textos da PF, de todos os alunos, demonstram que o raciocínio argumentativo dos sujeitos evoluiu: foi semiotizado com teses mais elaboradas com argumentos, réplica, discussão, refutações do próprio argumento do agente-produtor. E a partir da contra-argumentação ou refutação, o agente-produtor chega a uma conclusão diferente, ele muda de opinião, de conclusão.

As mudanças entre a semiotização das PI são muitas em relação à semiotização das PF. A pesquisa abriu caminhos para inovação didática, que é a inclusão de uma etapa na SD e para compreender o desenvolvimento do raciocínio argumentativo de crianças entre 10 e 11 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, fundamentada no ISD, procurou introduzir o raciocínio argumentativo aos alunos do 5º ano do ensino fundamental e investigar como esse raciocínio foi planejado nas fases da sequência textual argumentativa depois de introduzido por meio de uma SD. Para isso, utilizamos o gênero artigo de opinião como meio articulador das práticas de linguagem, com vistas a mobilizar capacidades de linguagem argumentativas e verificar se estas foram ampliadas ou não após o desenvolvimento do procedimento da SD.

Para tecer nossas conclusões sobre os resultados da pesquisa, partimos da resposta aos questionamentos que a nortearam e orientaram todo o percurso teórico-metodológico. Em resposta ao primeiro questionamento (O psiquismo da criança do 5º ano do ensino fundamental para lidar com a dimensão dialógica do texto opinativo escrito e a complexidade interna do raciocínio argumentativo constituem um impedimento para deixá-la alijada de um trabalho didático com vistas a desenvolver capacidades de linguagem do argumentar?), temos um posicionamento otimista e buscamos respaldo na teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, sustentada pelo resultado das análises das PI e PF, tanto em nível individual quanto comparativa.

A partir dos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa e nas análises dos resultados, observamos que, em decorrência da condição do próprio processo de formação do psiquismo, a criança do 5º ano (10-11 anos) ainda não é capaz de operar com o *pensamento conceitual/abstrato*, que pressupõe vários subconjuntos de representações psicológicas (conhecimentos prévios) sobre o mundo objetivo, que capacite o agente produtor transitar nos aspectos sociais, políticos, econômicos, morais, etc. entrelaçando-os para semiotizá-los em texto argumentativo. Em vez desse repertório macroestrutural, o agente produtor nessa faixa etária possui representações psicológicas próprias dessa idade e, portanto, não opera com o pensamento conceitual, e sim com o *pseudoconceito*. Esta é a razão pela qual as fases da sequência textual argumentativa (teses, argumentos, contra-argumentos e conclusões) dessas crianças ainda serem elaboradas a partir da relação de sua interação com a realidade concreta, de sua experiência prática e/ou da objetivação de conteúdos internalizados em interações sociais com sujeitos mais desenvolvidos. Esse fato contribui para que o conteúdo temático reestruturado em textos seja

praticamente semiotizado sob a forma de teses “incontestáveis” do ponto de vista da abstração.

Apesar da complexidade de pensamento que envolve a elaboração de uma argumentação, defendemos que é possível o ensino “precoce” dos gêneros argumentativos nos anos iniciais do ensino fundamental, desde que sejam respeitadas as condições de produção e a fase do desenvolvimento do pensamento em que se encontram essas crianças.

Essa reflexão direciona-nos a responder ao segundo questionamento desta pesquisa (Que resultados podem ser apreendidos no desempenho do raciocínio argumentativo das crianças que foram submetidas a ações didáticas ancoradas no campo particular da Engenharia Didática do ISD?), pois, fundamentados na perspectiva sociointeracionista, acreditamos que, por meio de práticas de linguagem na esfera escolar, o ensino sistematizado e progressivo da argumentação, começado já nos anos iniciais do ensino fundamental, pode introduzir a criança ao raciocínio argumentativo, mobilizando operações de linguagem argumentativas que serão ampliadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem formal (escolar), tendo como instrumento outros gêneros textuais da ordem do argumentar.

Ancorando-nos nas respostas dos questionamentos, acreditamos que esta pesquisa atingiu seus objetivos (geral e específicos), pois, por meio da modelização do gênero artigo de opinião e do procedimento SD, ferramentas didáticas propostas pelo grupo de Genebra que, neste trabalho, sofreu uma adaptação, as crianças no 5º ano do ensino fundamental foram introduzidas ao esquema dialógico e textual do raciocínio argumentativo e à sua organização em fases prototípicas da sequência textual argumentativa, segmento que permitiu a transformação dos conhecimentos intuitivos das crianças em conhecimentos metacognitivos.

Ressaltamos que, em virtude da limitação do tempo destinado à conclusão da pesquisa, não nos debruçamos em questões mais abrangentes sobre a formação do *psiquismo humano* e sua relação com a organização interna dos argumentos apresentados pelos alunos, apenas observamos se estes planejaram o raciocínio argumentativo no esquema textual dessa sequência para garantir a progressão do conteúdo temático.

Em suma, assim como importantes pesquisas fundamentadas no ISD, entre elas as de Souza (2003) e Gonçalves (2002), as quais serviram-nos de inspiração, este trabalho buscou dar pistas aos professores dos anos iniciais do ensino

fundamental sobre o ensino da língua, em particular, o ensino de gêneros argumentativos, e abrir espaço para novos trabalhos e discussões sobre o assunto, a fim de encontrarmos direcionamentos para o trabalho com esses gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Os gêneros do discurso. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) 16ª ed. São Paulo, SP: HUCITEC EDITORA, 2014.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. Raído, Dourados, MS: v.6, n.11, p.11-35, jan/jun.2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Rios-Registro, Eliana Segati. **A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Trab.Ling.Aplic. n(54.1): 109-136, jan./jun, 2015.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Rios-Registro, Eliana Segati. (Orgs.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARROS, Jussara. **Meninas e Meninos**. Mundo Educação. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/meninos-meninas.htm>. Acesso em 24/07/2017.

BORGES, Felipe. Isso é coisa de menina. E de menino também. Oficina de imagens. Disponível em <http://oficinadeimagens.org.br/isso-e-coisa-de-menina-e-de-menino-tambem/>. Acesso em 24/07/2017

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALARI, Marina Ballarim Targa. **É bom ter irmãos?**. Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 09 de maio de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/05/1626692-e-bom-ter-irmaos.shtml> Acesso em: 10 de maio de 2017.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **A Escola é Nossa. Letramento e Alfabetização.** 3º ano. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128,129. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53644>. Acesso em 24/07/2017.

CORDEIRO, Glaís Sales. **Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho.** In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado;

COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.65 -76.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião.** In: DIONISIO, angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Generos textuais & Ensino.** 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005, p. 166-179.

DANTAS, Matheo Angelo Pereira. **Aulas para crianças precisam ser mais divertidas.** Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 07 de maio de 2016. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/05/1767872-aulas-para-criancas-precisam-ser-mais-divertidas.shtml?mobile> Acesso em: 10 de maio de 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO & MOURA. **Gramática Nova-** 14ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

FERNANDES, Joana Cassel. **Quando é hora de tirar férias?.** Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 09 de abril de 2016. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/04/1758871-quando-e-hora-de-tirar-ferias.shtml?mobile> Acesso em: 10 de maio de 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequencias didáticas.** Pelotas,RS, v.13, n.1, p.37-69, jan/jun. 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

LEITE, Márcia. **Feminina De Menina, Masculino De Menino**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2011.

MACHADO, Ana Rachel. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. v.02, n.01. jan/jun, Calidoscópio, 2004.

MACHADO, Ana Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso. V.6, n.3. Tubarão, SC, set./dez/ 2006 v.6, n.3, p.547- 573, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski**. Fórum Linguístico, Vol. 13, nº4, p.1572-1586, out-dez 2016.

MAZINI, Júlia. **Pais e filhos**. Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 02 de julho de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/07/1787656-pais-e-filhos.shtml>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: A nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. Cap.1, p.16-129.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.75. Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2016/07/analise-tirinha-mafalda-silepse-ou.html> . Acesso em 12/10/2017.

ROSENBLAT, Ellen. **Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos**. In: ROJO, Roxane (org.) A prática de linguagem em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SAYÃO, Rosely. **Criança deve trabalhar?**. Folhateen. Folha de São Paulo, SP, 09 de abril de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2016/04/1758875-crianca-deve-trabalhar.shtml>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

SCHERRE, Marta. O preconceito linguístico deveria ser crime. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,000+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

SOUZA, Lusinete Vascelos de. **Gêneros jornalísticos no letramento infantil**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) Gêneros textuais & Ensino – 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2005.

STREINGER, Alex Pinsky. **Apesar do lado positivo, tecnologia pode prejudicar estudantes**. Folha. Folha de São Paulo, SP, 15 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/10/1823051-apesar-do-lado-positivo-tecnologia-pode-prejudicar-estudantes.shtml> Acesso em: 10 de maio de 2017.

STRIQUER, Marilúcia dos S.D. **Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião**. In: IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SÓLETRAS – Estudos Linguísticos e Literários. Anais UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2012. ISSN-18089216.p.968-979, 2012.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. – 16ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – 2ª ed. 2ª tiragem. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. – 7ª ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE – Sequência didática

**GESTOS DIDÁTICOS NA ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES PARA
O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO NO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS - MEDIADOS PELO GÊNERO ARTIGO DE
OPINIÃO"**

SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE

BAURU, 2018

NOME DO ALUNO: _____

Faça a leitura dos artigos de opinião a seguir, junto com a sua professora e colegas

Pais e filhos

02/07/2016

Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela.

Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer.

A criança é como se fosse uma mudinha de árvore que depende de um pauzinho de madeira que serve de apoio e a ajuda a crescer.

Se os pais deixarem a criança mandar neles, será como se a mudinha não tivesse o suporte —o pauzinho. Por isso, crescerá torta. E isso é um problema.

Caso a criança não seja corrigida durante a infância, será muito difícil ela mudar quando for adulta (adulto).

É difícil mudar quando já estamos tão acostumados a ser do jeito que somos.

Julia Mazini, 7, é a colunista convidada deste mês

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/07/1787656-pais-e-filhos.shtm>

Apesar do lado positivo, tecnologia pode prejudicar estudantes

15/10/2016

Pense... Cem anos atrás, as pessoas eram tão ligadas à tecnologia? Não! Cem anos atrás, não havia nem televisão. A primeira foi criada em 1923. Não só as televisões. Não existiam celulares, telefones sem fio.

Hoje, a tecnologia é uma grande parte do dia a dia do ser humano. Ela é usada, por exemplo, para ajudar em vários esportes.

A ajuda mais recente foi no futebol: na Copa do Mundo de 2014, os juízes usavam um objeto que informava se em um lance duvidoso a bola havia cruzado completamente a linha do gol. Essa tecnologia ainda não se espalhou pelo mundo. Mas muitos acreditam que, em pouco tempo, isso ocorrerá.

Apesar do lado positivo da tecnologia, há aspectos bem negativos. Há pessoas que estragam suas vidas e chegam a perder relacionamentos (por não dedicar tempo ao namoro, por exemplo) ou dinheiro (por gastar tudo em jogo). Ela também pode prejudicar no desempenho no trabalho e na escola.

Alex Pinsky Streinger, 12, é o colunista convidado deste mês

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/10/1823051-apesar-do-lado-positivo-tecnologia-pode-prejudicar-estudantes.shtml>

Aulas para crianças precisam ser mais divertidas

07/05/2016

A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. Além disso, só conversam e conversam durante toda a aula.

O que isso significa? As aulas precisam ser menos chatas.

Os alunos não veem o menor interesse em simplesmente copiar respostas da lousa ou responder a perguntas. E, para não se sentirem entediados, eles conversam ou fazem outras coisas não relacionadas à aula.

As crianças precisam de liberdade para expressar as suas opiniões sobre o conteúdo, brincadeiras e experiências de ciências.

A escola pode não ter laboratório, mas a internet, por exemplo, está cheia de experiências simples que podem ser feitas em lugares como o refeitório da escola.

Outra possibilidade é assistir a filmes nas aulas de inglês.

Não temos que fazer esse tipo de atividade toda hora. Mas elas precisam ocorrer com mais frequência. Afinal, crianças têm que brincar.

Matheo Angelo Pereira Dantas, 13, é o colunista convidado deste mês

<http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/05/1767872-aulas-para-criancas-precisam-ser-mais-divertidas.shtml?mobile>

É bom ter irmãos?

09/05/2015

Depois que minha irmã nasceu, minha vida mudou muito!

Quando digo muito, não quero dizer apenas por causa das briguinhas (quase) diárias e bobas que temos ou pela cama a mais ocupando espaço na casa. Eu quero dizer mudar muito, muito mesmo!

A atenção já não era mais apenas para mim. Agora tinha um bebê, que logo viraria uma criança, que desviava as atenções. E tenho que admitir: às vezes isso me dava um pouco de ciúmes.

O bom de ter uma irmã, como é o meu caso, é que você tem alguém para desabafar e contar tudo. Alguém para fazer companhia e consolá-lo.

O ruim é ter que brincar com ela naquele domingo à tarde em que você só pensa em dormir... Isso às vezes pode irritar, mas nem acaba sendo tão ruim assim, pois só de ver o sorrisinho no rosto dela já vale a pena.

Vou dizer uma coisa: existem muito mais vantagens do que desvantagens quando temos um irmão, por isso aproveite cada momento com sua irmã (ou irmão). Sempre!

Marina Ballarim Targa Cavalari, 10, colunista da "Folhinha"

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/05/1626692-e-bom-ter-irmaos.shtml>

Quando é hora de tirar férias?

09/04/2016

Sempre é assim. Quando chegamos nas férias queremos aula, quando temos aula queremos férias.

Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora: "Posso ficar de férias?"

Pensando bem, acho que ia dar confusão, porque tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! Já a minha amiga Rafaela, que ama a escola, nunca ia tirar férias.

Bom, chegando a essa conclusão, acho que os diretores têm razão por isso esqueçam tudo o que eu falei,! E, por favor, não façam isso na escola, pois vão levar uma bronca danada da professora! Até porque ela não iria entender nada...

Mesmo que não gostem de estudar, é bom saber que a escola é muuuuuito importante. Quando as crianças crescem, podem escolher o trabalho que quiserem por causa dela.

Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter "férias" durante as aulas, aí não ia ter problema algum.

Joana Cassel Fernandes, 9, colunista da "Folhinha"

<http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/04/1758871-quando-e-hora-de-ferias.shtml?mobile>

tirar-

Criança deve trabalhar?

Você gosta de brincar, não gosta? Adora? Ah! Tem toda a razão em gostar de brincar. Estudar e brincar, sozinha ou em grupo, são duas coisas das mais importantes na vida de qualquer criança.

Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.

Não, elas não foram proibidas. Elas não têm tempo, sabe por quê? Porque trabalham. Sim, isso mesmo: trabalham como gente grande, às vezes até em serviços muito pesados que podem prejudicar a saúde.

Quando você vai de casa para a escola, já deve ter percebido que, em alguns cruzamentos, há crianças vendendo guloseimas, pequenos objetos, flores etc. Há também as que fazem malabarismos, por exemplo, e depois pedem dinheiro aos motoristas em troca do pequeno espetáculo.

Mas há também crianças que trabalham em lixões, em plantações, quebrando pedras, colhendo e descascando grãos –como o cacau, que produz o chocolate... você nem imagina!

Muitos pais sabem que elas trabalham: são pobres, e o dinheiro que o filho traz para casa é de grande ajuda. Mas não sabem que o mais importante para a criança é ir para a escola e ter tempo para brincar.

Há crianças que fazem tarefas domésticas: precisam arrumar a cama, lavar louça, essas coisas. Mas isso não é trabalho, é uma colaboração para que a casa fique sempre organizada, e para que a família viva melhor.

Há também as que não trabalham, mas têm a agenda tão cheia de compromissos que também acabam ficando sem tempo para brincar. É como se trabalhassem! Espero que não aconteça isso com você. E, se acontece, é preciso contar a seus pais que sente falta de tempo livre, está bem?

Converse com eles e com os professores a respeito dos direitos das crianças e sobre as que não conseguem ter esses direitos. Vai ser bom ter sua opinião sobre esse assunto!

Rosely Sayão 09/04/2016

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2016/04/1758875-crianca-deve-trabalhar.shtml>

1ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



OFICINA 1- Contexto físico e sociossubjetivo de produção

Após a leitura compartilhada dos textos, responda as questões abaixo:

A) Atividades sobre o contexto de produção

1- Quem são os produtores dos textos?

2- Para quem eles escrevem?

3- Qual a profissão (papel social) de cada autor?

Texto 1:	Texto 4:
Texto 2:	Texto 5:
Texto 3:	Texto 6:

4- Qual a profissão (papel social) de quem vai ler esses textos?

Texto 1:	Texto 4:
Texto 2:	Texto 5:
Texto 3:	Texto 6:

5- Qual o objetivo dos produtores dos textos?

6- Onde os textos foram produzidos?

7- Onde foram publicados?

B) Atividades sobre o preparo para o conteúdo temático

1- Anote os temas que foram abordados

2- Os temas abordados são controversos, ou seja, causam polêmica ou discussões? Explique:

3- Os temas dos textos lidos são atuais?

4- Escreva outros temas que você considera que também são controversos:

C) Reconhecimento sobre o gênero

1- Após termos lido os seis textos, coletivamente, com o auxílio da professora, elenquem as suas características principais, apontando o que há em comum entre eles.

OFICINA 2- Plano discursivo

- 1- O texto está organizado sequencialmente em partes, separadas e articuladas ao mesmo tempo. Observando os seis textos lidos, em quantas partes você acha que eles foram construídos? Descreva-as:

Partes dos textos	Descrição do conteúdo das partes

- 2- Identifique os verbos nos trechos abaixo, circulando-os.

“Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela. [...] É difícil mudar quando já estamos tão acostumados a ser do jeito que somos.” (Pais e filhos)

“Não temos que fazer esse tipo de atividade toda hora. Mas elas precisam ocorrer com mais frequência. Afinal, crianças têm que brincar.” (Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

“Sempre é assim. Quando chegamos nas férias queremos aula, quando temos aula queremos férias. (...) Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora: "Posso ficar de férias?"

[...] Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter "férias" durante as aulas, aí não ia ter problema algum.” (Quando é hora de tirar férias?)

“Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.” (Criança deve trabalhar?)

- a) Copie os verbos que você encontrou no quadro abaixo. Pinte de amarelo o verbo usado em primeira pessoa do singular (eu); pinte de verde aqueles que estão usados na primeira

pessoa do plural (nós); pinte de laranja os verbos usados na terceira pessoa do plural (eles) e de azul os verbos empregados no infinitivo (terminados em R).

b) Quantos verbos aparecem na

- na primeira pessoa do singular ()
- na primeira pessoa do plural ()
- na terceira pessoa do plural ()
- no infinitivo ()

c) A partir da contagem dos verbos segundo a pessoa enunciadora, conforme o exercício acima, percebe-se que há mais verbos:

- () Na primeira pessoa do singular e do plural (eu/nós)
- () Na segunda pessoa do singular e do plural (tu/você; vós/vocês)
- () Na terceira pessoa do singular e do plural (ele/ela; eles/elas)

d) Em qual tempo verbal, a maioria dos verbos se encontram?

- () pretérito/passado
- () presente
- () futuro

e) Que resultado o predomínio desse tempo verbal gera nos textos que você leu?

R _____

- 3- Elabore, junto com a professora e colegas, uma legenda para identificarem, nos artigos de opinião que vocês leram, as fases que fazem parte do raciocínio argumentativo.

Cor	Fase da Sequência textual argumentativa
	TESE (PREMISSA)
	ARGUMENTOS
	CONTRA-ARGUMENTOS
	CONCLUSÃO

- 4- Releiam cada artigo de opinião estudado, junto com a professora, e tentem identificar os trechos construídos segundo o raciocínio argumentativo. Para isso, utilizem a legenda que vocês criaram para diferenciar as fases desse raciocínio.

OFICINA 3: Marcas linguísticas ao nível da textualidade

- 5- No texto “Pais e filhos” há um trecho que diz: “Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer”.

- a) Que sentido a palavra grifada causa no trecho: de continuidade da ideia ou de interrupção da ideia?

R _____

- b) Escolha quais palavras ou expressões do quadro abaixo poderiam substituir o vocábulo mas utilizado no trecho acima:

PORÉM	MESMO	EMBORA
JÁ	TODAVIA	PORTANTO
PORQUE	APENAS	CONTUDO
NO ENTANTO	APENAS	APESAR DE QUE

c) Os trechos abaixo foram retirados do texto “Quando é hora de tirar férias?”, os quais foram repetidos com duas lacunas em cada um deles. Preencha-as com palavras sugeridas no quadro, que se segue, escolhendo aquelas que possuem, respectivamente, sentido correspondente ao das palavras grifadas.

pois	além disso	agora	embora	porque
	também	mas	até mesmo	inclusive

“Pensando bem, acho que ia dar confusão, **porque** tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! **Já** a minha amiga Rafaela, que ama a escola, nunca ia tirar férias.

“Pensando bem, acho que ia dar confusão, _____ tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! _____ a minha amiga Rafaela, que ama a escola, nunca ia tirar férias.

“E por favor, não façam isso na escola, **pois** vão levar uma bronca danada da professora! **Até** porque ela não iria entender nada...”

“E por favor, não façam isso na escola, _____ vão levar uma bronca danada da professora! _____ porque ela não iria entender nada...”

“Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada **e ainda por cima** darão mau exemplo para ela” (Texto “Pais e filhos”)

“Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada _____ darão mau exemplo para ela” (texto “Pais e filhos”)

“A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. **Além disso**, só conversam e conversam durante toda a aula. (texto Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

“A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. _____ só conversam e conversam durante toda a aula. (texto Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

OFICINA 4: Mecanismos Enunciativos

- 1- Há palavras na Língua Portuguesa que marcam o posicionamento do autor do texto em relação ao conteúdo sobre o qual ele escreve. Identifique junto com a professora, nos trechos abaixo, algumas dessas palavras ou expressões, e circule-as.
- “Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes.”
 - “Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer.”
 - “As crianças precisam de liberdade para expressar as suas opiniões sobre o conteúdo, brincadeiras e experiências de ciências.”
 - “Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora: "Posso ficar de férias?"
 - “Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter "férias" durante as aulas, aí não ia ter problema algum.”
 - “Mesmo que não gostem de estudar, é bom saber que a escola é muito importante. Quando as crianças crescem, podem escolher o trabalho que quiserem por causa dela.”
 - “Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.”
 - “Muitos pais sabem que elas trabalham: são pobres, e o dinheiro que o filho traz para casa é de grande ajuda. Mas não sabem que o mais importante para a criança é ir para a escola e ter tempo para brincar.”
 - “Há crianças que fazem tarefas domésticas: precisam arrumar a cama, lavar louça, essas coisas. Mas isso não é trabalho, é uma colaboração para que a casa fique sempre organizada, e para que a família viva melhor.”
- 2- Observe os trechos destacados e tente identificar de quem é a voz (a ideia) enunciada. Ela pode ser de um personagem, do próprio autor ou ainda uma voz social.

Trecho do texto	Voz
<p>“Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela.”</p>	

“Caso a criança não seja corrigida durante a infância, será muito difícil ela mudar quando for adulta (adulto).”	
“Hoje, a tecnologia é uma grande parte do dia a dia do ser humano [...] Essa tecnologia ainda não se espalhou pelo mundo. Mas muitos acreditam que, em pouco tempo, isso ocorrerá.”	
“O bom de ter uma irmã, como é o meu caso, é que você tem alguém para desabafar e contar tudo. Alguém para fazer companhia e consolá-lo.”	
“Pense... Cem anos atrás, as pessoas eram tão ligadas à tecnologia? Não! Cem anos atrás, não havia nem televisão. A primeira foi criada em 1923. Não só as televisões. Não existiam celulares, telefones sem fio.”	

OFICINA 5: Escolha coletiva do conteúdo temático

- 1- Coletivamente, elenquem dez temas que consideram controversos e que gostariam de produzir um artigo de opinião sobre o assunto.

- 2- Dos temas elencados, escolham um para a elaboração de uma produção coletiva.

--

- 3- Agora, escolham outro tema para as produções individuais

--

3ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MÓDULOS



OFICINA 8: MÓDULO I- CAPACIDADES DE AÇÃO

Nesse módulo vamos relembrar nosso projeto de comunicação, o lugar e o papel físico e social de quem produz e de quem lê um artigo de opinião. Além disso, vamos conhecer um pouco mais sobre o assunto que vocês escolheram discutir.

Para iniciar esse módulo, a professora pesquisadora fará a leitura de um livro chamado "Feminina de menina, masculino de menino", da autora Márcia Leite, como objetivo de retomar o tema que vocês escolheram para elaborar os artigos de opinião da turma.

Fonte: Leite, Márcia. Feminina de menina, masculino de menino. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

Na sequência, a professora pesquisadora entregará a produção inicial para cada aluno para retomar os objetivos do projeto de comunicação da turma

1- Retomem o texto que produziram e preencham o quadro abaixo:

Quem é o agente-produtor do texto? Que função social ele ocupa?	
Em que lugar físico o texto foi produzido?	
Quem são os possíveis leitores do texto que foi produzido?	
Onde os textos ficarão expostos?	
Qual a função social desses textos?	

Os textos, a seguir, têm o objetivo de contribuir com suas reflexões sobre o conteúdo "Semelhanças e diferenças entre meninas e meninos". Após a leitura compartilhada dos textos, façam uma discussão para ampliar e consolidar a construção de argumentos e contra-argumentos.

Texto 1: Meninos e Meninas

Publicado por: Jussara Barros em **Educação**

Por volta dos sete anos de idade é comum que os grupinhos de amizade apareçam, isso em razão do amadurecimento da criança, que começa a perceber que existem diferenças entre as meninas e os meninos.

Aparece a vergonha e, em razão dela, afastam-se uns dos outros, evitam as brincadeiras juntas, as conversas também são bem diferentes, os interesses começam a se delimitar pela sexualidade, como: meninos devem gostar de carros, lutas, futebol enquanto meninas devem brincar de bonecas, panelinhas e assistir desenhos do tipo “Ursinhos Carinhosos”(criados pela American Greetings, 1981).

Esses aspectos são impostos pela sociedade desde muito cedo. É normal vermos críticas em relação a um menino, porque este manifesta interesse em brincar de boneca e panelinha. Mas como se tornar um bom pai de família, participativo nas atividades domésticas, se quando criança não o deixaram que descobrisse a importância das mesmas? E a mulher, como aprender a ser competitiva, ir à luta profissionalmente, se quando pequena foi estimulada às atividades domésticas?

Essas são as diferenças impostas pela sociedade, que acredita não prejudicar na formação de nossas crianças, mas que as afasta da realidade, criando um mundo de faz de conta não vantajoso, onde as meninas devem ser delicadas, sonhadoras e meninos fortes, agressivos.

Pais e educadores da atualidade devem abrir espaço para essas descobertas, fazendo com que as crianças experimentem o mundo como ele é, tendo que enfrentar e resolver problemas em todas as áreas da vida.

É necessário que o menino aprenda a mostrar suas fragilidades, bem como a menina divulgar suas fortalezas, pois esses são recursos fundamentais para se viver em harmonia consigo mesmo.

Ninguém pode ser frágil o tempo todo, aceitar de forma passiva as imposições de outras pessoas. Do mesmo modo, ninguém pode ser só fortaleza e agressividade para se autoafirmar como machão. Homem que é homem consegue usar uma camisa cor-de-rosa e trocar as fraldas do filho sem mexer com sua masculinidade e, pode ainda, chorar diante dos problemas e emoções que a vida traz. E a mulher, bem, essa já possui uma fortaleza natural, para suportar as pressões sociais. Basta aprender e ter a chance de usá-la.

Texto 2: Isso é coisa de menina. E de menino também

27 / AGOSTO / 2014 POR FELIPE BORGES

Do que você brincava na sua infância? Se você for mulher, provavelmente de casinha e bonecas. Se for homem, de carrinho e futebol. Certo? Essa divisão de brincadeiras e brinquedos por gênero, de tão antiga e marcante, acabou naturalizada. No entanto, a ideia de que as meninas devem brincar de certos jogos e com determinados brinquedos e os meninos, com outros, é apenas reflexo da sociedade em que vivemos, e proveniente de uma divisão criada pelo mundo dos adultos. Perpetuar essa diferença é limitar o processo de aprendizado das crianças nas atividades lúdicas – e incentivar preconceitos futuros.

“Os brinquedos e as brincadeiras estão ligados a um contexto cultural. Nos jogos lúdicos, a criança promove uma imitação do adulto, daquilo que ela observa. Assim, é uma questão de desempenho de papéis na sociedade”, explica a pedagoga Maria Angela Barbato Carneiro, coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo ela, isso é mais claro quando sabemos que, “nos países em que não vemos uma divisão tão bem marcada entre papéis masculinos e femininos, não observamos essa divisão tão forte nas brincadeiras”.

As maneiras de se brincar não teriam, assim, nenhuma ligação natural com os gêneros, sendo apenas uma construção social. Para a professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, a pedagoga Daniela Finco, “a normalização da dicotomia ‘homens versus mulheres’ acabou fundando uma forma de pensamento na qual há um jeito de ser feminino e outro de ser masculino. Desse modo, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas para cada um”. Essas características físicas e comportamentais seriam transmitidas para as crianças pela forma como são criadas e educadas, e o que é esperado para meninas e meninos é reforçado, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia. Para Daniela, a própria forma como uma professora elogia a meiguice de uma menina ou justifica a atividade sem capricho do menino mostra como as expectativas são diferenciadas para cada sexo. Ela lembra ainda como essa dicotomia se reflete nos brinquedos: enquanto para as meninas existe uma variedade de objetos que imita os utensílios caseiros de cozinha e serviços domésticos, para os meninos, o que se propõem são brincadeiras com carrinhos, caminhões, armas, bolas e skates. “Os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em que se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas”, constata a pedagoga.

O ato de brincar é fundamental na infância, uma importante forma de aprendizagem e de compreensão do mundo, além de fonte de prazer e maneira de expressão.

As amarras de gênero podem ser muito prejudiciais nesse sentido, pois limitam o universo lúdico da criança. O período da infância é de exploração e de descoberta de possibilidades – e as imposições dos adultos, baseadas em tabus culturais, impedem que isso se efetive de forma plena. Afinal de contas, as crianças são curiosas, e o interesse de um menino em brincar com bonecas ou de uma menina em andar de skate nada tem de estranho. Se uma criança vê o coleguinha brincando de algo, logo fica interessada em participar, independente do que seja. Para a pesquisadora Maria Angela, “quando a criança brinca, tudo que está em seu entorno interessa, desperta curiosidade: elas querem experimentar. Quanto mais ela estiver livre para explorar, descobrir, mais rica será essa experiência, e maior, a sua aprendizagem”.

Se estiverem livres para “transgredir”, aponta Daniela Finco, as crianças podem dar novos significados à cultura na qual estão inseridas: “Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas e criam novas formas de relações. Assim, resistem aos padrões preestabelecidos, expressando seus desejos e inventando maneiras de brincar”. Para a pesquisadora, reconhecer essa complexidade e essa criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre e espontânea.

Além do mais, o impedimento em relação ao uso de certos brinquedos ou à prática de determinadas brincadeiras pode reforçar estereótipos e perpetuar preconceitos. Alguém que passou a infância aprendendo que só menina brinca de boneca ou de casinha pode se tornar um adulto que acredita que a responsabilidade de criar uma criança ou de varrer a casa e cozinhar são tarefas estritamente femininas. E quem sempre ouviu que “futebol é coisa de homem” pode considerar “masculinizada” uma menina que joga bola.

Esse preconceito tem se tornado, por sinal, cada vez mais atemporal. Nas brincadeiras, as crianças imitam o que observam no mundo dos adultos. Com a presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, é ainda mais esperado que as meninas criem brincadeiras que reflitam isso. “Os papéis estão se misturando. Hoje, as meninas querem brincar de carrinho, porque elas veem que as mulheres também dirigem. Assim como homens cuidam de bebês e cozinham, sejam solteiros ou casados”, analisa Maria Angela. É comum encontrar, por exemplo, meninos desempenhando o papel de pai nas brincadeiras de casinha, imitando a vida adulta, como num exercício de paternidade. Essa atividade pode ser importante para as práticas cotidianas futuras, consciente de suas funções no âmbito familiar, além de respeitoso em relação ao sexo oposto. Para Daniela, “o modo como meninos e meninas estão sendo educados pode contribuir para se tornarem mais completos ou para limitar suas iniciativas e aspirações”.

Há quem tema que o incentivo às brincadeiras variadas possa, de alguma forma, exercer influência sobre a sexualidade da criança. Para o sexólogo Marcos Ribeiro, trata-se de um grande equívoco: “Ninguém sabe o que faz de uma pessoa heterossexual ou homossexual. Não há pesquisas conclusivas a respeito, e, logo, não faz sentido nenhum associar a brincadeira à sexualidade futura da criança. O desejo sexual é algo muito mais complexo”, explica. Autor do livro *Menino brinca de boneca?* (Editora Moderna), de 1990, Marcos chama a atenção para o fato de o debate não ser recente, mas, ainda assim, continuar a ser evitado em muitas escolas de educação infantil que ainda adotam o modelo de separação. Contudo, há outras que desenvolvem projetos com seus alunos visando à discussão e à conscientização sobre o assunto.

Fonte: <http://oficinadeimagens.org.br/isso-e-coisa-de-menina-e-de-menino-tambem/> Acesso em 24/07/2017

Texto 3: Meninos e meninas são diferentes

Meninos e meninas são diferentes?

Quando se é criança, as pessoas costumam dizer:
Menino e menina são diferentes!
 Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente.
 Forte como o papai!
 Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada.
 Boazinha como a mamãe!

E aí, quando o menino é mais obediente, dizem logo que ele é bobão, mais sensível: “mulherzinha! mulherzinha!”

*Título atribuído pela autora.



E a menina: quando é mais valente, “essa menina parece um menino!”, mais desinibida, “que menina saliente!”

Muita gente fala que menino (homem) é superior, melhor que a menina (mulher). Que ele, como já vimos, é mais esperto, corajoso e inteligente. “Homem se vira em qualquer lugar!” E a menina? “Elas são muito chatas, choram à toa. Parecem manteiga derretida.”

Não é verdade. O que acontece é que as pessoas são diferentes. Assim como há pessoas altas, magras, baixas ou gordas, há aquelas que são mais espertas, corajosas, ou indefesas.

Essa diferença, preste atenção, a gente vai encontrar de pessoa para pessoa, e não por ser homem ou mulher.


Não é por serem meninos, que todos vão ser iguais.

Ou por serem meninas, que todas terão o mesmo jeito.

Cada um é diferente do outro. E o que devemos fazer é aceitar as pessoas do jeito que elas são.

[...]

Menino brinca de boneca?, de Marcos Ribeiro. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001, p. 10-15.



Fonte: CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **A Escola é Nossa. Letramento e Alfabetização.** 3^o Ano. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128,129. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53644> Acesso em 24/07/2017

2- Após a leitura dos textos responda:

a) Qual o assunto abordado nos textos 1, 2 e 3?

b) Os textos contribuem com sua reflexão sobre o assunto? Como?

c) Você considera esse assunto polêmico? Por quê?

d) Qual seu objetivo ao escrever um artigo de opinião sobre esse assunto?

e) A confecção de um mural para divulgar, na escola, os artigos de opinião escritos por você e pelos seus colegas, é adequada? Qual(is) outro(s) suporte(s) poderia(m) fazer circular os textos produzidos? Esse(s) suporte(s) atinge(m) o mesmo alcance do mural?



OFICINA 9: MÓDULO II- CAPACIDADES DISCURSIVAS

Nesse módulo vamos estudar o plano geral do texto, o discurso interativo e a sequência textual argumentativa

Faça a leitura do artigo de opinião e responda as questões a seguir.

O preconceito linguístico deveria ser crime

MARIA MARTA PEREIRA SCHERRE, linguista e pesquisadora do CNPQ

Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que a língua - este sistema de comunicação inigualável - emerge. Ela se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações. Falar faz parte do nosso cotidiano, de nossa vida. A troca por meio das formas linguísticas é a nossa dádiva maior, nossa característica básica. É por meio de uma língua que o ser humano se individualiza, em um movimento contínuo de busca de identidade e de distinção. É isso, enfim, que nos torna humanos e nos diferencia de todos os outros animais.

Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa. Preconceito linguístico é o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala. O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.

Então, há críticas negativas em relação, por exemplo, à falta de concordância verbal ou nominal (As coisa tá muito cara); ao "r" no lugar do "l" (Framengo); à presença do gerúndio no lugar do infinitivo (Eu vô tá verificano); ao "r" chamado de caipira, característico da fala de amplas áreas mineiras, paulistas, goianas, mato-grossenses e paranaenses - em franca expansão, embora sua extinção tenha sido prevista por linguistas. Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo.

O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.

A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender. Até porque, sob essa ótica, o preconceito linguístico se configura como um tratamento desumano e degradante - uma tortura moral. Se necessário for, poderíamos até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.

Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos. Enfim, de falar a sua língua ou a sua variante dela.

Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html> Acesso em 27 de julho de 2017

- 1- Marque a situação de cada uma das partes do texto "O preconceito linguístico deveria ser crime" se se encontram ou não no texto:

Partes do texto	Sim	Não
O texto tem título?		
O corpo do texto discute uma opinião?		
O autor se identifica?		
Há alguma informação adicional sobre o autor?		
Tem a data de publicação do artigo?		

- 2- O texto argumentativo, de caráter polêmico, é caracterizado pela presença de unidades da língua que remetem diretamente ao seu agente produtor (autor). Algumas dessas unidades são: verbos conjugados em 1ª pessoa (singular ou plural), no tempo presente ou passado, uso de retomadas de referentes por pronomes e uso de verbo auxiliar (pode cantar).

Retire do texto três ocorrências de cada uma dessas unidades linguísticas, conforme abaixo:

- a) Verbos conjugados em 1ª pessoa (singular ou plural)

R _____

- b) Verbos no presente

R _____

- c) Verbos no passado

R _____

- d) Retomadas por pronomes (escreva o pronome e a palavra ou expressão que ele retoma)

R _____

- d) Verbos auxiliares de modo para o autor dar sua opinião (exemplos: deve fazer; pode levar)

R _____

- 3- Sobre a sequência textual argumentativa, responda às questões a seguir:

- a) Que posição (tese) o autor desse artigo defende?

R _____

- b) Cite três argumentos que o autor utiliza para defender sua tese:

R _____

- c) O autor restringe sua argumentação, ou seja, apresenta contra-argumentação? Cite pelo menos um contra-argumento.

R _____

- d) A que conclusão o autor chegou sobre o tema?

R _____

Num artigo de opinião, as teses são defendidas com argumentos, que são ideias expostas de forma estruturada por meio de recursos lógicos e linguísticos (organizadores textuais) que utilizamos para convencer o outro sobre algo. Esses argumentos são baseados em valores, verdades e princípios aceitos por uma pessoa e/ou comunidade.

Nas atividades a seguir, você pode praticar a construção de argumentos em defesa de certas teses.

- 4- Escreva em tópicos três argumentos (ideias) para sustentar cada tese.

Tese	Argumentos (em tópicos ou pequenas frases)
Estudar é importante.	
A brincadeira é significativa para a infância.	
O respeito é fundamental nas relações humanas.	

Fonte: Adaptado de Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 94)

- 5- Retorne ao quadro da atividade anterior e enumere seus argumentos do mais fraco para o mais forte.

- 6- Construa uma frase com cada tese da atividade de nº 4, usando os argumentos que você elaborou para cada uma, na ordem crescente de importância que você enumerou na atividade nº 5, articulando-os entre si. Para isso, utilize os recursos de natureza lógica e linguística, conforme os quadros abaixo, ou outros que você já conhece.

Organizadores textuais

e, nem, também, não só... mas também, além disso logo, portanto, então, mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de ou então, ou...ou, quer... quer mais que, menos que, tão... quanto, tão... como pois, porque, contudo, agora, ainda, já, isto é, em outras palavras, ou seja, quase, somente como, assim como, desde que, a não ser que, até, mesmo, até mesmo, inclusive
--

Expressões enumerativas

Primeiramente	Em primeiro lugar	Em segundo lugar
Depois	Finalmente	Por fim
	Por outro lado	De um lado
		Em contrapartida

1ª Tese

2ª Tese

3ª Tese

A articulação dos argumentos pelos organizadores textuais ou pelas expressões enumerativas demandam o uso de pontuação para estruturar as partes do texto. Os pontos mais comuns são a vírgula (,), o ponto final (.), o ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?) e dois pontos (:).

A vírgula (,) é usada para separar uma série de informações da mesma natureza; para introduzir uma informação no meio de uma outra que já está sendo expressada; para separar o vocativo, dentre outros usos.

O ponto final (.) é usado no término de uma frase.

O ponto de exclamação (!) é usado para expressar emoção.

O ponto de interrogação (?) é empregado em frases que perguntam algo.

Finalmente, os dois pontos (:) são usados mais comumente para apresentar uma enumeração, um esclarecimento ou introduzir o discurso direto.

7-Releia as frases que você construiu na atividade 6 e pontue-as adequadamente para organizar a estrutura do texto e produzir o sentido desejado.

OFICINA 10: MÓDULO III – CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS



Nesse módulo, vamos estudar a conexão, a coesão nominal e verbal, além do gerenciamento das vozes e as modalizações.

CONEXÃO: garante a progressão temática do texto; é realizada por unidades linguísticas que organizam o texto. As mais comuns são as conjunções

Num artigo de opinião muitos organizadores textuais são utilizados. Eles contribuem para que o assunto discutido faça sentido. Existem organizadores com diferentes funções dentro de um texto. O quadro a seguir mostra alguns organizadores textuais e suas funções:

Função	Exemplos de organizadores
Indicar uma certeza	com certeza; sem dúvida; é claro
Introduzir uma explicação/justificativa	porque; então; pois; portanto
Acrescentar termos e/ou argumentos numa escala	e; também; além disso; inclusive; ainda; não só; mas também
Contrapor um argumento anteriormente apresentado	mas; porém; contudo; no entanto; todavia; apesar de que; ainda que;
Estabelecer uma relação de comparação	tão quanto; menos que; mais que;
Introduzir elementos alternativos	ou; ou então
Dar início a uma conclusão	portanto; logo; pois; contudo; sendo assim
Evidenciar um argumento mais forte	até; até mesmo; já; inclusive; mesmo
Introduzir enunciado para esclarecer um enunciado anterior	isto é; em outras palavras; sendo assim

1- Agora, leia as orações abaixo e utilize o(s) organizador(es) que se adapta(m) melhor ao contexto do enunciado:

- Você não deveria faltar às aulas _____ perderá a revisão do conteúdo.
- Ana é uma boa aluna _____ ser interessada, é muito estudiosa.
- Gostaria de ficar, _____ preciso ir embora.
- Daniel é _____ esperto _____ Marcos.
- Vivemos num país democrático, _____ muitas pessoas ainda não têm seus direitos garantidos.
- _____ participarei do campeonato estudantil.

Leia o trecho abaixo e observe que uma palavra está em destaque.

“O que afirmo e **até** ênfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.”

Trata-se da conjunção “até”. Apesar de, aparentemente não parecer ter tanta importância, é uma palavra muito importante no texto, pois serve para organizá-lo, além de indicar a intenção do agente-produtor do texto. Essa conjunção marca, nesse contexto a introdução de um argumento mais forte em relação ao anterior: o agente-produtor não só afirma, mas evidencia o seu dizer: “ninguém tem o direito de humilhar o outro.”

- 2- Os trechos a seguir foram retirados do artigo “O preconceito linguístico deveria ser crime”, escrito por Maria Marta Pereira Scherre. Faça a leitura dos trechos e circule os organizadores textuais que foram utilizados. Em seguida, descreva qual a relação de sentido que cada um está indicando

“Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”

R _____

“Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos”

R _____

COESÃO NOMINAL: é representada pelas retomadas anafóricas. As unidades que realizam essas retomadas são chamadas de anáforas que podem ser pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos), alguns sintagmas nominais, apagamentos (supressão de palavras), repetição da mesma palavra e sinônimos.

- 3- Observe os pronomes destacados nos trechos retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” e responda às questões.

“Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que a língua - este sistema de comunicação inigualável - emerge. **Ela** se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações”.

- a) O pronome pessoal em destaque retoma qual dos sintagmas a seguir:

- () em sociedade
 () pessoas falantes
 () a língua
 () comunicação inigualável

“Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, **sua** identidade, **sua** forma de ver o mundo.

- b) Os pronomes possessivos em destaque, se referem:

- () à identidade e à forma de ver o mundo da língua
 () à identidade e à forma de ver o mundo do indivíduo
 () à identidade e à forma do mundo

“O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer **isso** é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.”

- c) O pronome demonstrativo em destaque se refere:

- () a milhares de pessoas
 () ao preconceito linguístico
 () ao domínio da língua

“O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, **isso** ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.”

- d) O pronome demonstrativo em destaque se refere:

- () às variedades da língua
 () aos grupos mais privilegiados

() ao preconceito que, normalmente, acontece com os grupos de menos prestígio na escala social e comunidades da área rural e interior

4- Leia as frases abaixo e suas respectivas reescritas

As crianças são inteligentes
Elas são inteligentes

Convidei **meu amigo** para a festa
Convidei-**o** para a festa

Vou chamar **a professora**
Vou chamá-**la**

Observe que as expressões em negrito das primeiras frases foram substituídas por outras palavras, também em negrito nas segundas frases. Essas palavras substituídas são classificadas, no sistema da língua, como pronomes. Tendo tais frases como exemplos, substitua as expressões em negrito das frases abaixo por pronomes:

- a) **Pedro e João** são amigos _____
- b) **Ana, Marcela e eu** somos irmãs _____
- c) **Maria e Juliana** são alunas do 5º ano _____
- d) Emprestei **os livros** _____
- e) Apresentei **a peça de teatro** no domingo _____
- f) João entregou **o bilhete** à professora _____
- g) Preciso regar **as flores** _____
- h) Vou chamar **as meninas** _____

5- Os pronomes que substituíram as expressões no exercício acima podem assumir funções diversas num texto, como, por exemplo, evitar repetições da mesma palavra e retomar um termo introduzido anteriormente. Assim, reescreva as frases abaixo substituindo as expressões em negrito por pronomes. Se preciso, faça as adaptações para manter o mesmo sentido:

a) Maria, traga-me a sopa para eu tomar **a sopa**.

R _____

b) Pedro quer um jogo e vai comprar **o jogo**.

R _____

c) **Você** era pequeno quando eu conheci **você**.

R _____

d) **Júlia e eu** vamos ao baile. Alguém quer ir **com nós**?

R _____

Leia o trecho abaixo:

“Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que “a língua” - **este sistema de comunicação inigualável** - emerge. **Ela** se instaura e se toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações.”

A expressão entre aspas (a língua) é o assunto sobre o qual o agente produtor está falando. Dessa forma, essa expressão tem a função de referente textual. As expressões em negrito (este sistema de comunicação inigualável; ela; e a forma “ela suprimida antes do verbo “toma”, representada pelo símbolo se) retomam esse referente e garantem a progressão do assunto no texto, evitando a ambiguidade e a repetição de termos. O processo de recuperar textualmente um referente é chamado de anáfora.

- 6- Tomando por base a explicação anterior, circule o referente textual nos trechos abaixo e grife o(s) elemento(s) que faz(em) sua(s) respectiva(s) retomada(s).

A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender.

O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.

Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos

COESÃO VERBAL: tem como objetivo assegurar a organização temporal e hierárquica das ações, estados ou acontecimentos verbalizados no texto. Está relacionada aos verbos e tempos verbais

No que se refere ao sistema de tempos verbais, o presente indica concomitância em relação ao momento da fala; o passado indica anterioridade em relação ao momento da fala e o futuro indica posterioridade em relação a esse momento.

7- Os trechos a seguir foram retirados do artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”.

“Não **quero** dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que **afirmo** e até **ênfatiso** é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.”

“Sendo assim, **interpreto** eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender.”

- a) As palavras destacadas nos referidos trechos são verbos. Analisando-as podemos dizer que
- () Indicam ações que ocorrem no momento da fala.
 - () Indicam ações que ocorreram antes do momento da fala.
 - () Indicam ações que ocorrerão depois do momento da fala.
- b) Tomando como base sua resposta no item acima (a), assinale a alternativa que mostra, gramaticalmente, como são classificados os verbos destacados em relação ao tempo verbal:
- () presente
 - () pretérito
 - () futuro
- c) Os verbos destacados possuem relação com qual dos pronomes a seguir:
- () eu
 - () ele
 - () nós

8- Agora, observe outros trechos também retirados do artigo “preconceito linguístico deveria ser crime”

“Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que **tenhamos** preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”

“Não quero dizer com isso que não **temos** o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro.”

“Se necessário for, **poderíamos** até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.”

a) A que pronome pessoal esses verbos se relacionam?

- () nós
 () vós
 () eles

Apesar de se relacionarem ao mesmo pronome pessoal, os três verbos destacados nos trechos acima estão conjugados em tempos verbais diferentes. Portanto, indicam ações realizadas em diferentes momentos em relação ao ato de fala.

b) O verbo “tenhamos” indica uma ação que pode ocorrer:

- () antes do momento da fala
 () durante o momento da fala
 () após o momento da fala

c) O verbo “temos” indica uma ação que ocorre:

- () durante o momento da fala
 () antes do momento da fala
 () após o momento da fala

d) O verbo “poderíamos” indica uma ação que se refere a um fato que pode acontecer num momento

- () após a fala
 () durante a fala
 () antes da fala

9- Circule os verbos nas frases do quadro abaixo e escreva na coluna do meio em que tempo verbal estão. Em seguida, escreva na última coluna se o verbo que você circulou estabelece uma relação de concomitância (presente), anterioridade (pretérito) ou de posteridade (futuro) em relação ao momento da fala.

Frase	Tempo Verbal	Relação de concomitância, anterioridade ou posteridade ao momento da fala
Nós faremos o trabalho no sábado.		
João ama Maria.		
Eu li o livro inteiro.		
Irei ao parque no sábado.		
Neste domingo, os times de futebol estarão em campo.		
Marcos já tem ingresso para o jogo.		
Gabriel comeu o lanche inteiro.		

10- O gênero artigo de opinião tem o presente do indicativo (ex: canto), o pretérito perfeito (ex: cantei) e o futuro perifrástico (ex: vou cantar) como tempos de base. Isso não significa que outros modos e tempos verbais não sejam utilizados. O quadro a seguir apresenta a definição de cada tempo de base do artigo de opinião, acompanhada de um exemplo retirado do artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”:

Presente do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo	Futuro perifrástico
Indica uma ação que ocorre no exato momento da fala.	Indica uma ação que ocorreu e foi concluída num determinado momento do passado.	É a utilização de dois verbos: um auxiliar e um verbo principal (antecedido ou não de preposição)
Exemplos: quero	Exemplos: tenha sido = foi	Exemplos: devem deixar

O tempo pretérito perfeito teve uma única ocorrência no texto e esta foi dada como exemplo no quadro acima. Os outros dois tempos foram explorados com mais frequência pelo produtor.

Copie do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” cinco ocorrências de verbos que estejam conjugados no presente e duas ocorrências no futuro perifrástico.

Tempo verbal	Verbos retirados do texto
Presente	
Futuro Perifrástico	

GERENCIAMENTO DAS VOZES: compreende as vozes que compõem o texto. No artigo de opinião, vamos observar duas vozes: a do autor, ao expor seu ponto de vista particular sobre o assunto, e a voz social de forma direta ou indireta, representada por uma instituição ou grupo social, através do autor do texto.

- 11- Os trechos, a seguir, foram retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime”. Leia-os e identifique qual(ais) voz(es) neles se presentificam: a da autora ou uma voz social presente no texto.

Trecho do texto	Voz que se responsabiliza pelo dizer
A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante"	
O que afirmo e até ênfase é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.	
O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.	
Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado	
Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos	
Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais	
Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro.	

- 12- Que estratégia você utilizou para identificar de quem era a responsabilidade do dizer em cada um trechos da atividade acima?

Trecho A:

Trecho B:

Trecho C:

Trecho D:

Trecho E:

Trecho F:

Trecho G:

MODALIZAÇÕES: referem-se às avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Elas contribuem para a coerência pragmática do texto. São quatro funções de modalizações: lógicas (avaliação do mundo objetivo); deônticas (avaliação das normas sociais); apreciativas (avaliação subjetiva do autor) ou pragmáticas (avaliação da capacidade de ação feita por uma entidade - personagem ou instituição – do texto)

13- Leia os trechos retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” e responda à questão a seguir:

- a) “**Não existe** homem sem língua.”
- b) “**Não quero dizer** com isso que **não temos** o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e **até ênfatizo** é que **ninguém tem** o direito de humilhar o outro pela forma de falar. **Ninguém tem** o direito de exercer assédio linguístico. **Ninguém tem** o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.”
- c) “O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, **normalmente**, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior.”

As expressões destacadas acima auxiliam o leitor a compreender melhor a avaliação da autora em relação ao tema exposto nos trechos? Justifique sua resposta.

Trecho A:

Trecho B:

Trecho C:

14- Circule nos trechos abaixo quais palavras ou expressões indicam uma avaliação da autora em relação ao conteúdo que ela discute no artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”.

- a) “Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”
- b) “O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.”
- c) “Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos.”

15- Agora, escreva as palavras ou expressões que você circulou nos trechos acima (a,b,c) e explique como você interpretou a avaliação da autora ao utilizá-las.

Trecho	Palavras	Interpretação pessoal
A		
B		
C		

16- Circule, nos enunciados abaixo, as palavras que representam uma avaliação do autor (ponto de vista) em relação ao conteúdo.

- a) Tenho que estudar matemática.
- b) Infelizmente, ele não vem!
- c) Você não deveria fazer isso.
- d) Normalmente, ele não se atrasa.
- e) Essa música é, realmente, muito bonita.
- f) Não posso falar com você agora.
- g) Certamente, ela virá.



OFICINA 11: MÓDULO IV- NORMAS DA LÍNGUA

Nesse módulo vamos estudar os termos da oração (sujeito e predicado), a concordância verbal e nominal e a escrita ortográfica de palavras.

Observe a oração a seguir:

Os alunos produziram um artigo de opinião

Observando melhor a oração é possível perceber que ela está dividida em dois termos básicos: o **sujeito** e o **predicado**:

Os alunos produziram um artigo de opinião

sujeito

predicado

Fonte: Adaptado de Faraco & Moura (2004, p. 285)

Sujeito: é o termo sobre o qual se declara algo.

Predicado: é tudo aquilo que se declara a respeito do sujeito

1- Leia as orações abaixo e identifique o verbo. A partir dele, circule o sujeito e sublinhe o predicado.

- a) Guilherme precisa de ajuda para fazer a atividade.
- b) Professores e alunos terão férias em janeiro.

- c) A menina é muito esperto.
- d) O menino é muito alto
- e) Os livros estão organizados em prateleiras.
- f) Alguns alunos foram ao passeio de fim de ano.
- g) Dancei na festa da primavera.

2- As orações a seguir foram copiadas de produções iniciais elaboradas pela turma na segunda fase da sequência didática. Faça a leitura, localize e circule os verbos, e a partir deles identifique separe o sujeito do predicado.

Orações	Sujeito	Predicado
Os direitos dos homens e das mulheres são diferentes.		
Alguns meninos acham que são melhores que as meninas.		
Os homens de hoje em dia são muito machistas.		
Meninos e meninas são livres para brincar.		
As crianças devem brincar com o que quiserem, independente do que for.		

Leia a tirinha a seguir:



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 75.

Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2016/07/analise-tirinha-mafalda-silepse-ou.html> Acesso em: 12/10/2017

3- Leia novamente o primeiro quadrinho e anote o que você observou na fala do personagem Filipe

Você deve ter percebido que na frase “*fiquei sabendo que mais da metade da população mundial somos crianças*”, o personagem Filipe utiliza uma concordância verbal que causa uma certa estranheza. A escolha do verbo **somos** neste quadrinho não foi aleatória, pois a intenção do personagem ao utilizá-la era mostrar-se incluído no grupo de crianças do qual se referia. Trata-se de um caso de concordância que se faz com o sentido e não com a forma gramatical. No entanto, na língua portuguesa, assim como em outras línguas naturais, existem regras gerais que organizam e sistematizam o seu funcionamento, a concordância entre as palavras que formam uma frase é uma delas.

Concordância é a correspondência de flexão entre dois termos. Ela pode ser verbal ou nominal.

Regras gerais:

Concordância verbal é quando o verbo se flexiona para concordar com o sujeito

Concordância Nominal é quando o artigo, o adjetivo, o pronome ou o numeral se flexionam para concordar com o substantivo a que se referem.

Fonte: Faraco & Moura (2004, p.373)

4- Preencha as lacunas flexionando o verbo indicado nos parênteses

- a) A professora _____ uma rosa do aluno. (**ganhar – relação anterioridade ao momento da fala**)
- b) A multidão _____ o trânsito. (**atrapalhar – concomitância em relação ao momento da fala**)
- c) Os alunos _____ uma festa de aniversário para a professora. (**fazer – anterioridade ao momento da fala**)
- d) Os times de futebol _____ o campeonato paulista. (**disputar – posterioridade ao momento da fala**)
- e) _____ várias manifestações neste domingo. (**acontecer – relação de anterioridade ao momento da fala**)

- 5- Complete as frases abaixo com palavras do quadro. Para cada uma, você tem que escolher uma palavra da coluna de substantivos e uma da coluna de adjetivos e ambas têm que concordar entre si.

Substantivos	Adjetivos
meninos	criativa
aluna	azuis
crianças	assustadoras
clube	atrasados
carros	inteligentes
histórias	reformado

- a) As _____ são _____.
- b) A _____ é muito _____.
- c) O _____ foi _____.
- d) Os _____ atropelaram os cones _____.
- e) Muitos _____ chegaram _____ na aula hoje.
- f) As _____ são _____.

- 6- Nesta atividade, vamos ajustar a concordância nominal e verbal de algumas frases produzidas pela turma na produção inicial. Faça as adaptações necessárias.

- a) Os meninos eles já trabalha de maquiador, cabelereiro e é modelo.

R _____

- b) Os cidadãos devem ser livres para todos as opinião deles.

R _____

- c) Os pais fazem isso Porque tem medo que acontecen alguma coisa com as meninas.

R _____

- d) As menina não pode corta o cabelo se não as pessoas falam que parese menino.

R _____

- e) Os pais devem deixar os filhos serem feliz não importa o que eles fasam.

R _____

- 7- As palavras do quadro abaixo foram retiradas das produções iniciais elaboradas pela turma. Leia-as, encontre os erros ortográficos e faça as correções necessárias:

Grafia incorreta	Grafia correta
orbiservei	
bricar	
lpedem	
mininos	
buneca	
umanos	
gostãm	
doque	
lgiene	
emssina	
tinho	
sertesa	
aichao	
sechama	
minina	
prejudicalo	
achão	
profissionais	
deichão	
muintas	
faserem	
futebon	
tanben	
inporta	
cidadões	

ANEXO A – Produção coletiva**OFICINA 5: Produção Coletiva**

Cravosa deve estar na moda?

Nós percebemos que sempre que é lançado algo de interesse das crianças, elas querem ter, mesmo que as pais não tenham condições de comprar.

As crianças pensam que comprando esses produtos podem fazer mais amigos, ficarem na moda, inclusive serem mais populares.

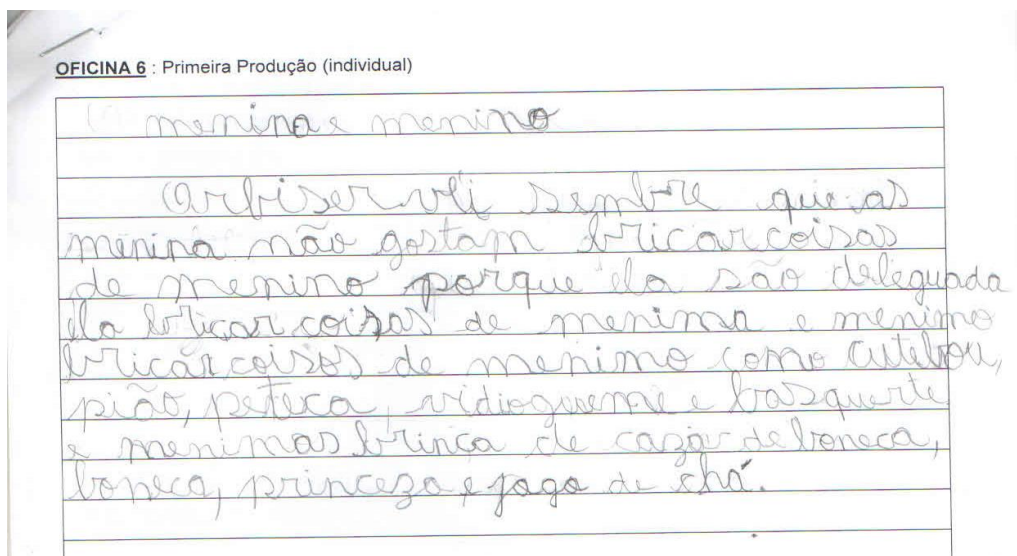
Isso não significa que não podemos ter nada do que está na moda, pois pode ser algo do seu interesse, além disso esse produto poderá ser útil.

Nem sempre é possível comprar todos os produtos que são lançados, pois a família nem sempre terá condições de pagar.

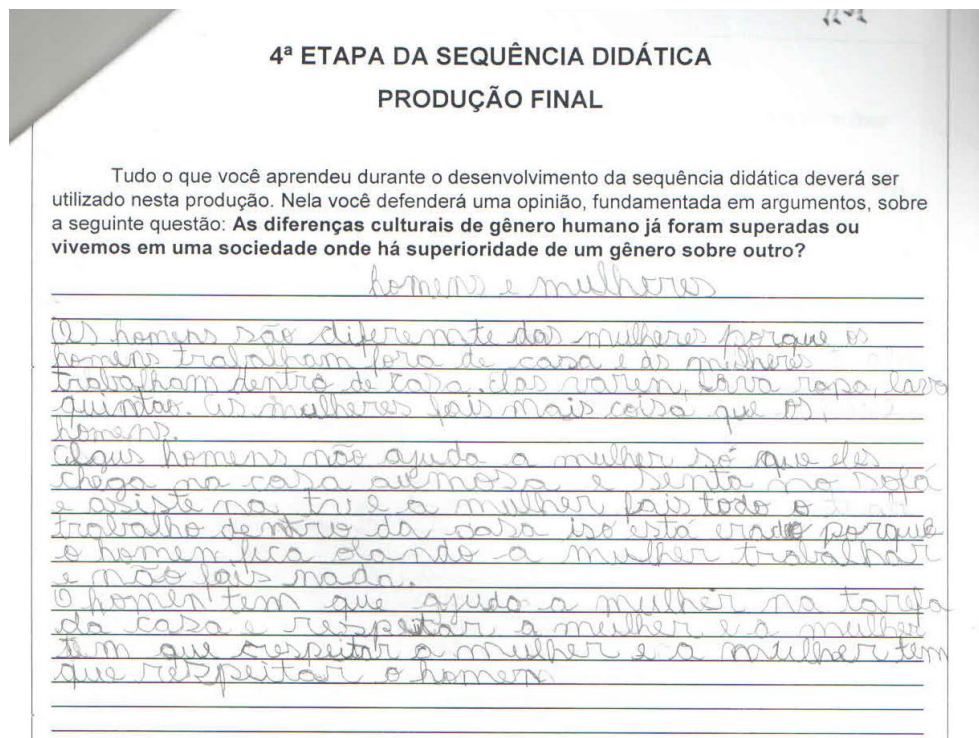
5º ANO C

Anexo B - Produção inicial e final dos alunos

Texto1 (E.N) – Produção inicial



Texto 1 (E.N)- Produção final



Texto 2 (G.M) – Produção inicial

OFICINA 6 : Primeira Produção (individual)

MENINAS E MENINOS

TUDO TEM QUE SER MACHISMO QUANDO FALAM DE MENINOS SÓ ALCUS MENINOS PORQUE TRAZEM IDUÇÃO DE CASA E PORQUE FICA NA RUA E PORQUE AS MENINAS PODEM JOGAR FUTEBOL PODE E OS MENINOS DE CASINHA MAS OS MENINOS CANDO OS MENINOS MEJEM NO BRIQUE DAS MENINAS PAIS BRICAN PORQUE E PORQUE ALCUS IRMÃUS BRICAN E ALCUS NÃO BRICAN MAIS PODE BRICAR TABEM

Texto 2 (G.M)- Produção final

4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**

HOMES E MULHERES

AS MULHERES NÃO SÃO IGUAIS AOS HOMES PORQUE OS HOMES TRABALHA FORA DE CASA E AS MULHERES TRABALHAM DENTRO DE CASA E FORA QUEM TRABALHA MAIS SÃO AS MULHERES SO NÃO É JUSTO PORQUE O TRABALHO PESADO FICA PARA AS MULHERES E OS HOMES TERIAM QUE AJUDA AS MULHERES NOS TRABALHO DE CASA PORQUE É O DEVER DO HOMEM TEM HOMES QUE FAZEM AGRESSÃO FÍSICA PORQUE QUANDO ELE LEVA BRONCA DO CHEFE ELES DESCONFIANEM AQUELA MULHER MAS ISSO NÃO ESTÁ CERTO EM DESCONFIA NA MULHER PORQUE É CRIME HOMES E MULHERES TEM QUE SE RESPEITAR.

Texto 3 (R.B) – Produção inicial

OFICINA 6 : Primeira Produção (individual)

Meninas e meninos

Peço que até mesmo as pessoas falem que as meninas não podem ler e escrever, não é verdade. Meninas podem ler e escrever da que quiserem, mas os pais impedem de lerem livros da que gostam.

Até mesmo seus pais impedem suas filhas de lerem com papas, meninas podem ler com bonecas, mas não é a mesma coisa. Meninas e meninos não têm o mesmo direito, mas podem ter o mesmo direito também.

Os meninos têm que ler livros. Crianças podem ler livros da que quiserem, mas os pais não podem se sentir como meninas. Alguns pais não podem ler livros, mas as meninas também podem ler livros para crescerem com meninos.

Meninas e meninos podem ter o mesmo direito.

Texto 3 (R.B)– Produção final

4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**

Superioridade entre homens e mulheres

Quanto peço que muitos homens e mulheres cometem preconceitos racial e fisicamente.

Mais as mulheres tem que ser respeitadas onde trabalham, não é porque elas são delicadas, que podem fazer tarefas domésticas, mais podem fazer tarefas que os homens fazem como ser camareira, policial, marceneiro e outros.

O tempo foi passando e os cursos mudaram muito e pessoas que ainda é cometido no Brasil todo.

Mais as mulheres conquistaram no Brasil porque elas lutaram para conseguir seus direitos trabalhar, votar e outros. Então homens e mulheres tem que ter o mesmo direito.

Texto 4 (I.R) – Produção inicial

OFICINA 6 : Primeira Produção (individual)

O respeito da menina e do menino
 A maioria das vezes uma crian-
 ça menina gosta de se maquiar
 de passar perfume assim cuidar da
 pele que é mais delicada e tem
 meninas que são mais mulecas
 como jogam futebol basquete e
 etc e já meninos gostam de
 passar base e para mim isso
 é igual tem menino que
 gosta de igual mais tem meni-
 no que não gosta porque, porque
 o pai a mãe ensina que isso
 é mais para menina
 mas eu não acho isso nem
 tem certeza porque eu tenho
 certeza que não sou igual
 menino ou menina

Texto 4 (I.R)- Produção final

4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**

O respeito entre homens e mulheres
 parece que a maioria das vezes quanto
 a mulher vai ao mercado de trabalho
 muitas vezes elas ficam de fora porque
 acham que ela é fraca
 mas muitas vezes homens trabalham em cre-
 cher, cabeleireiro, cozinheiras e até mes-
 mo faxineiros, pais não acho que isso
 deveria ser preconceito porque muitas
 pessoas hoje em dia todos precisam de traba-
 lho, mas as mulheres mesmo com o emprego
 igual dos homens elas recebem menos do
 que eles, mas trabalham o mesmo
 a mesma coisa que os homens e tem
 homens que trabalham dentro de casa
 e que acho que isso é coisa de mulher

Texto 5 (M.K)- Produção inicial

OFICINA 6 : Primeira Produção (individual)

Meninas e meninos

Eu observei que quando as meninas brincam com as brinquedinhas de meninas elas ficam mais tranquilas, e quando as meninas não brincam com as brinquedinhas "das" meninas elas ficam com feiçura, porque elas são mais machistas, e meninas são mais delicadas, calmas. Quando uma menina se veste de uma casa de menina ou mãe liga, e quando um menino se veste de uma casa de menino ou também mãe liga, porque eu não gosto de amarrado, gosto de outras cores. Eu sei que as mulheres tem que ter as mesmas coisas que os homens porque antigamente tinha bastante presença, hoje em dia não tem tanta presença mas ainda tem. As mulheres antigamente não podia trabalhar os homens, porque os homens tinham presença com as mulheres. As graduações que fazem fitas para meninas e para meninos, e as graduações que são fitas para meninas e para meninos mas isso não significa que as meninas não podem brincar com algo que é para menino, e também não significa que os meninos não podem brincar com algo que é para menina.

Texto 5 (M.K) – Produção final



4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**

Homens e mulheres

Creio que os homens e as mulheres tem gêneros diferentes, pois os homens são mais malistas e as mulheres são mais respeitadas, por exemplo elas cuidam das suas filhas e cuidam da casa.

Hoje em dia além delas trabalham fora elas também trabalham e acharam que era superior as mulheres. E elas não podiam sair de casa, mas chegou um dia em que as mulheres conseguiram fazer o mesmo e com alguns trabalhos igualmente as homens, mas ainda tem coisas parecidas como, salário, tipo de profissão.

Cigara, elas trabalham de cozinheiras, eletricitas, plumbos, plumbadas, consultora, engenheira, arquiteta e varias outras coisas.

Por fim os homens e as mulheres deviam ter o mesmo direito.

Texto 6 (V.H) – Produção inicial

OFICINA 6 : Primeira Produção (individual)

Eu percebi que quando um menino vai brincar com uma boneca os pais brigam e pessoas acham que ele é gay.

E as meninas quando elas pegam uma boneca ninguém fala nada não tá do lado dos meninos mais deveria ser assim se briga com um menino brigar com o garoto e a garota.

Eu já vi homens que brincava com bonecas e quando crescem e viram lutadores profissionais ou que já tem até filhos e mulher.

Pais deixam os meninos brincar de boneca pq as meninas podem brincar com boneca então deixa eles brucarem mais não exageradamente porque a é demais né.

Texto 6 (V.H) – Produção final

4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**

Meninos e Meninas

Homens acham que são superiores do que as mulheres, mas os dois são iguais.

Muita gente acha que os meninos não pode usar roupa rosa, ser vaidoso, não pode brincar com meninas, não pode deixar o cabelo crescer porque as pessoas acham que são meninas.

E a mulher é a mesma coisa ela não pode cortar o cabelo curto porque as pessoas acham que é homem, não pode usar roupa que é mais para homem, não pode jogar futebol, andar de skate e brincar com brinquedos que são mais para homens, porque as pessoas acham que são meninos.

Eu acho que os dois são iguais eles tem seus direitos de brincar com as coisas que eles quiserem pois o direito é deles e ninguém tem o direito de falar nada.


ANEXO C - Livro: Feminina de Menina, Masculino de Menino



Alguém devia ter coragem de dizer para esses meninos que eles não precisam ficar fingindo que são corajosos, fortes e espertos.

GRANDE COISA!

As meninas também podem ser tudo isso.
E a gente nem tem vergonha de chorar na frente de ninguém!



As MENINAS SÃO AS PESSOAS MAIS CONVENCIDAS QUE EU JÁ CONHECI.

Os meninos são capazes de fazer todas as coisas que as meninas fazem, acontece que os meninos só não fazem porque não querem. E isso é problema dos meninos e não delas!

Para mim as meninas são melhores que os meninos apenas em duas coisas:

- Elas conseguem ficar cheirosas o dia inteiro, mesmo sem tomar banho.
- Elas são capazes de encontrar as coisas que a gente perde e pensa que nunca mais vai achar.



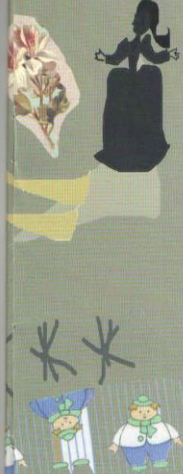
S MENINOS SÃO PESSOAS MUITO DO CONTRA. ELAS FALAM UMA COISA E FAZEM OUTRA.

Eles dizem que menino não chora. Mas quando um menino se machuca feio, ele não chora? Claro que chora.

Eles dizem que a gente fica de mal por qualquer coisinha. E quando o time de futebol dos meninos perde o campeonato? Eles xingam, eles choram, eles ficam de mau humor.

Eu acho que os meninos são melhores que as meninas em duas coisinhas:

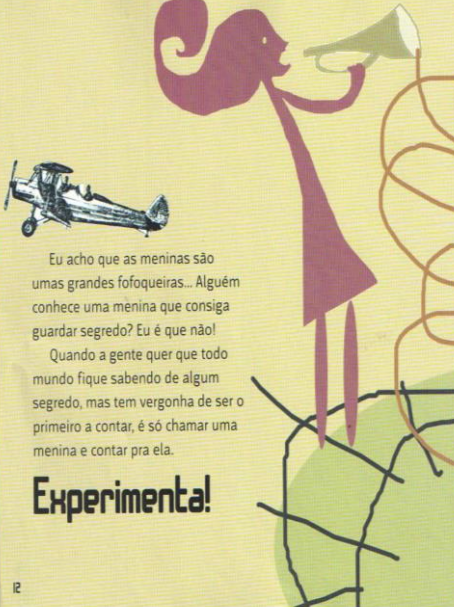
- Eles não têm medo de insetos nojentos.
- Eles conseguem fazer xixi em pé.

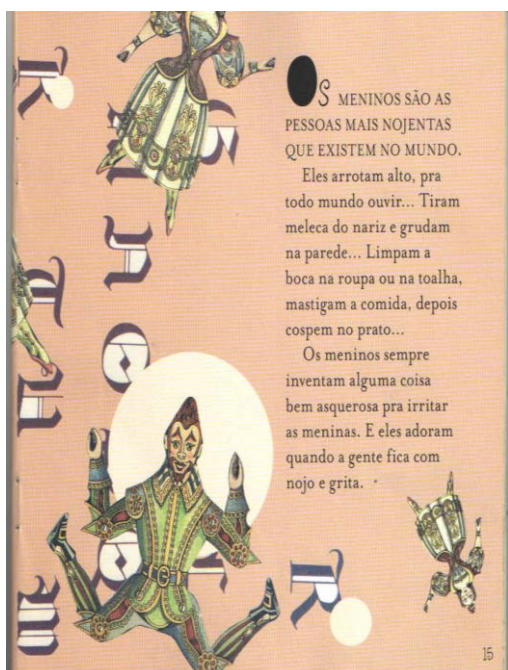
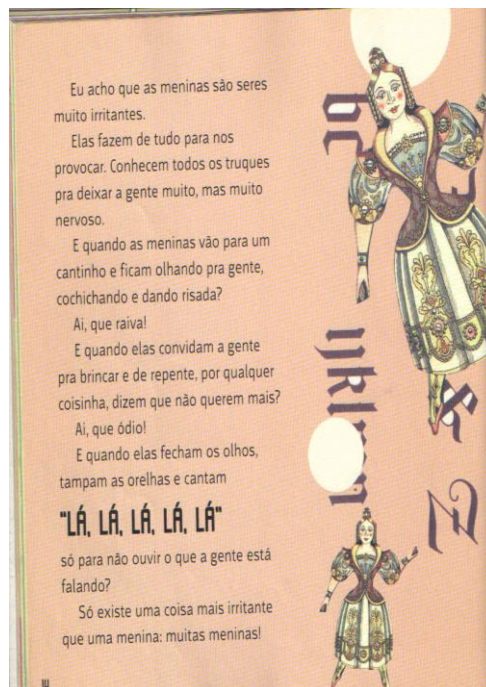
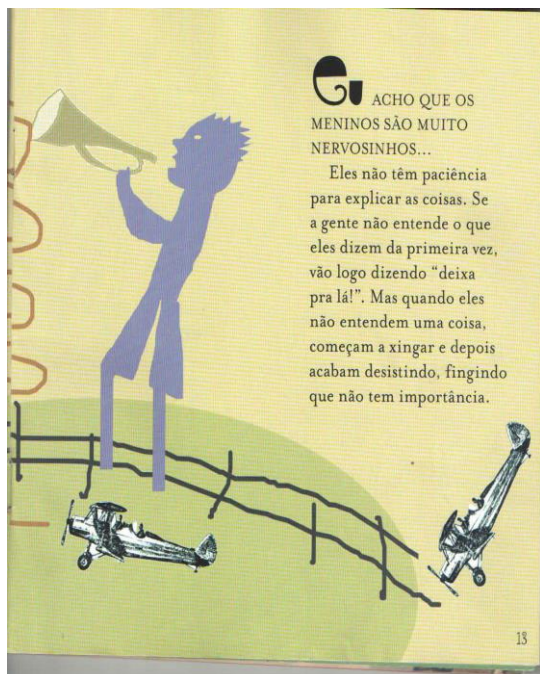


Eu acho que as meninas são umas grandes fofaqueiras... Alguém conhece uma menina que consiga guardar segredo? Eu é que não!

Quando a gente quer que todo mundo fique sabendo de algum segredo, mas tem vergonha de ser o primeiro a contar, é só chamar uma menina e contar pra ela.

Experimenta!



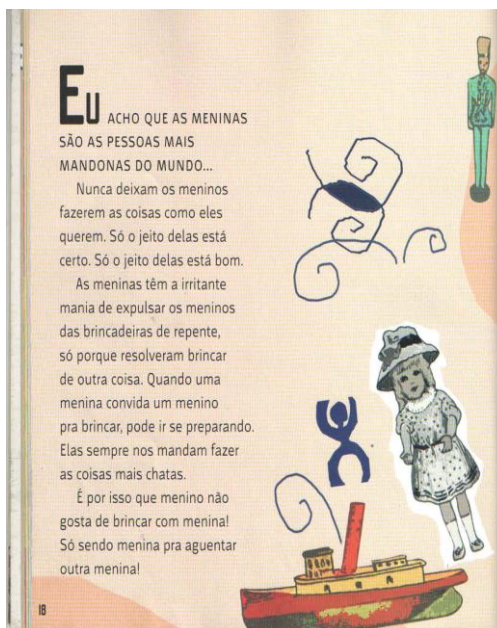




OS MENINOS
PENSAM QUE SÃO MUITO
ENGRAÇADOS...

Eles vivem fazendo piada de qualquer coisinha, mesmo quando não tem graça nenhuma. Parecem uns bobos.

Dá a maior raiva quando os meninos começam a imitar as meninas. Eles ficam ridículos falando com vozinha fina e rebolando, mas se acham muito engraçados... Mas quando uma menina faz alguma gracinha com a cara deles, a coisa é diferente: ficam vermelhos de vergonha, abaixam os olhos e às vezes até choram.

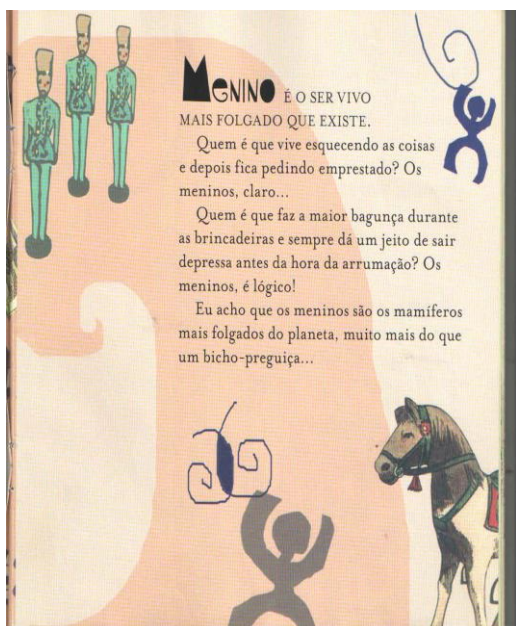


EU ACHO QUE AS MENINAS
SÃO AS PESSOAS MAIS
MANDONAS DO MUNDO...

Nunca deixam os meninos fazerem as coisas como eles querem. Só o jeito delas está certo. Só o jeito delas está bom.

As meninas têm a irritante mania de expulsar os meninos das brincadeiras de repente, só porque resolveram brincar de outra coisa. Quando uma menina convida um menino pra brincar, pode ir se preparando. Elas sempre nos mandam fazer as coisas mais chatas.

É por isso que menino não gosta de brincar com menina! Só sendo menina pra aguentar outra menina!

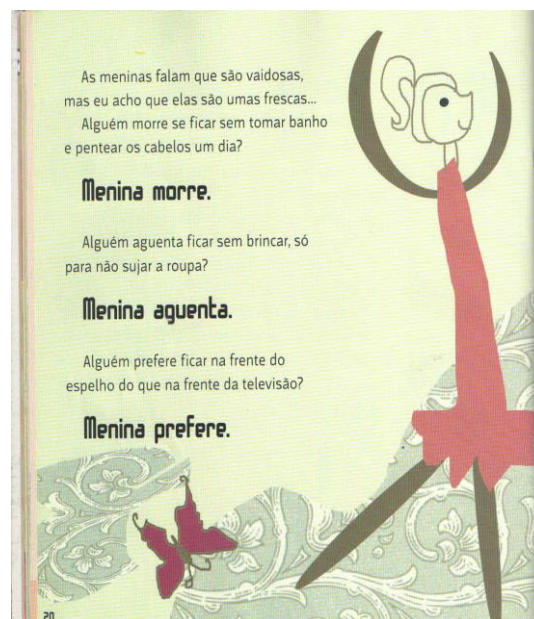


MENINO É O SER VIVO
MAIS FOLGADO QUE EXISTE.

Quem é que vive esquecendo as coisas e depois fica pedindo emprestado? Os meninos, claro...

Quem é que faz a maior bagunça durante as brincadeiras e sempre dá um jeito de sair depressa antes da hora da arrumação? Os meninos, é lógico!

Eu acho que os meninos são os mamíferos mais folgados do planeta, muito mais do que um bicho-preguiça...



As meninas falam que são vaidosas, mas eu acho que elas são umas frescas... Alguém morre se ficar sem tomar banho e pentear os cabelos um dia?

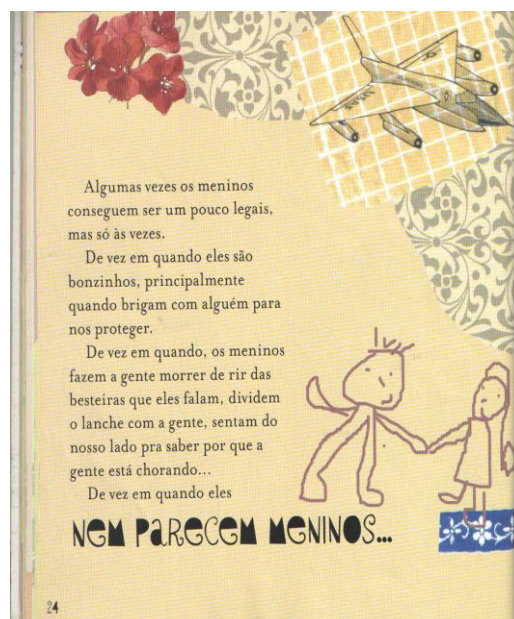
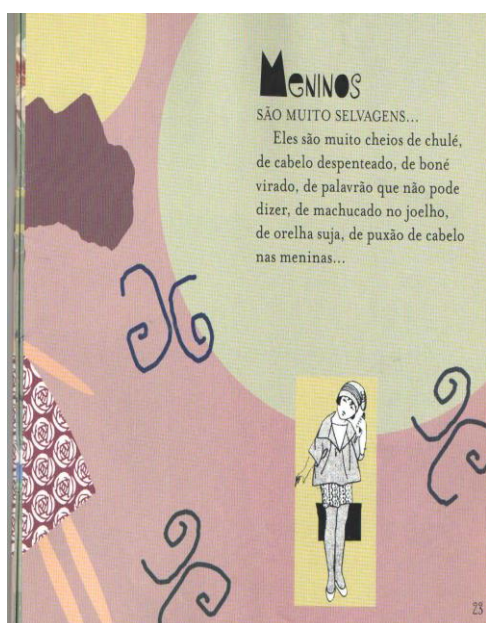
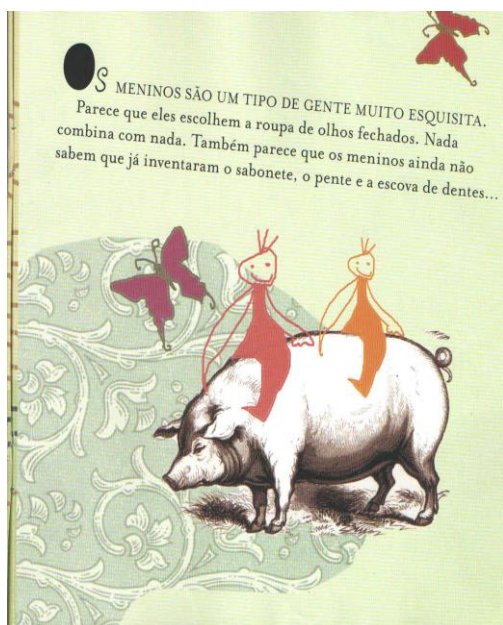
Menina morre.

Alguém aguenta ficar sem brincar, só para não sujar a roupa?

Menina aguenta.

Alguém prefere ficar na frente do espelho do que na frente da televisão?

Menina prefere.



Algumas vezes, só algumas vezes, eu acho as meninas um pouco simpáticas...

De vez em quando até que elas são engraçadas e divertidas, ajudam a gente com a lição de casa, emprestam borracha, convidam pra festa de aniversário.

De vez em quando elas

nem parecem meninas...



Eu nunca vou confessar pra nenhum menino, mas se eles não existissem o mundo ia ser uma chatice só.

A gente não ia ter de quem se queixar. A gente não ia ter com quem brigar. A gente não ia ter de quem ficar com raiva.

As meninas dizem que não gostam dos meninos porque eles são muito diferentes da gente.

Eles são muito **MASCULINOS**.



Eu acho que o mundo ia ficar muito sem graça se só existissem meninos... Mas as meninas não podem saber disso.

Se elas não existissem, a gente não ia ter ninguém para provocar. A gente não ia ter de quem dar risada. A gente não teria alguém para ficar imitando.

Meninas são bem diferentes dos meninos.

Elas são muito **Femininas**, acho que é por isso que a gente não gosta delas.

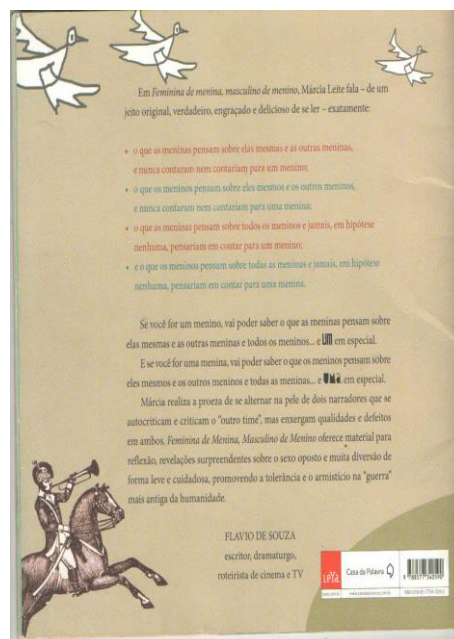


Eu já expliquei por que eu não gosto de meninos.


Beu,
MAS DE UM MENINO
EU GOSTO MUITO.

Esse segredo eu não conto para ninguém. Nem para minhas amigas! Meninas são muito fofas!





ANEXO D – Termos de Consentimento e Assentimento



**Faculdade
de Ciências**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À DIREÇÃO E
COORDENAÇÃO DA ESCOLA**

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo	
Orientador: Profª Drª Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103 6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Salma Oliveira Attuy Scalise	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 997128817	Endereço Eletrônico: salma.attuy@gmail.com

Prezados,

Em cumprimento à Norma 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, este documento vem solicitar seu consentimento para utilizar as informações coletadas junto à escola para minha pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. A pesquisa tem como objetivo compreender as estratégias e as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção de um gênero textual argumentativo.

Os instrumentos para coletar informações nesta pesquisa consistem em: observações, conversas e realização de atividades de leitura e escrita. Esclarecemos que as informações obtidas serão resguardadas, os nomes receberão códigos, sendo a pesquisadora a única conhecedora destes. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 997128817 ou pelo email salma.attuy@gmail.com

Atenciosamente,

Bauru, 03 de julho de 2017.

Salma Oliveira Attuy Scalise



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade da escola será respeitada, ou seja, nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-la serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação da escola, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que a escola não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação da escola, como voluntário(a), da pesquisa descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ / ____ / ____

Assinatura



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo	
Orientador: Profº Drª Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103 6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Salma Oliveira Attuy Scalise	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 997128817	Endereço Eletrônico: salma.attuy@gmail.com

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, professora Salma Oliveira Attuy Scalise, convido seu filho a participar de uma pesquisa em Língua Portuguesa. Para tanto, solicito sua autorização para tornar possível a participação de seu filho como sujeito dessa pesquisa em educação que estarei iniciando com os alunos da sala de aula de seu filho. A pesquisa tem por objetivo compreender as estratégias e as capacidades de linguagem que ele usa para produzir um gênero textual argumentativo. Vale destacar que, os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa, será o desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes aos gêneros textuais argumentativos, melhorando o processo de produção de textos dessa ordem.

Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, a pesquisadora estará à disposição para maiores esclarecimentos e auxílios necessários. Para coletar informações nesta pesquisa usaremos: a realização de atividades de leitura e escrita, além de conversas e observações registradas por escrito pela pesquisadora em sala de aula. Esclarecemos que em cumprimento à Norma 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer em sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificar seu filho (a) também serão mantidos em sigilo e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para identificação do aluno e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa.

Caso tenha dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, você deve contatar a pesquisadora do estudo, **Salma Oliveira Attuy Scalise**. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos **(14) 997128817** ou pelo email salma.attuy@gmail.com

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente.

Bauru, 03 de julho de 2017.

Salma Oliveira Attuy Scalise



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento.

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo bem como, as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade de meu filho será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que a participação de meu filho(a) na pesquisa é voluntária; que posso recusar a participação de meu filho, retirar meu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar e que essa recusa não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Entendo a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Declaro que concordo com a participação de meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, 03 de julho de 2017.

NOME DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA

DATA

Salma Oliveira Attuy Scalise
PESQUISADORA

ASSINATURA

DATA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo	
Orientador: Profª Drª Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103 6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Salma Oliveira Attuy Scalise	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 997128817	Endereço Eletrônico: salma.attuy@gmail.com

Querido aluno,

Eu, professora Salma Oliveira Attuy Scalise, convido você a participar de uma pesquisa em Língua Portuguesa. A pesquisa tem por objetivo compreender as estratégias e capacidades de linguagem que você usa para produzir um gênero textual argumentativo.

Caso você aceite participar, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda em participar da pesquisa junto com outros estudantes da sua faixa de idade. Serão respeitados os seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, nesse caso, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. A pesquisa que desenvolveremos em sua sala de aula envolverá coletas de informações, para isso faremos: atividades de leitura e escrita, além de conversas e observações que serão registradas por escrito pela professora. Estaremos juntos nessa pesquisa por aproximadamente 10 semanas, onde estarei junto com vocês apresentando e desenvolvendo diferentes atividades que os ajudarão a produzir melhor os gêneros da ordem do argumentar.

Vale destacar que, os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa, será o desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes aos gêneros textuais argumentativos.

Ainda, ressaltamos que caso você sinta qualquer desconforto, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, entre em contato com a pesquisadora para maiores esclarecimentos e auxílios necessários.

Esclarecemos em cumprimento à Norma 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer sob sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificá-lo também serão mantidos resguardados e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa.

No relato final da investigação, usaremos um código para sua identificação e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa.

Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação nessa pesquisa em educação, que estaremos desenvolvendo com os alunos da sua sala de aula.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, você deve entrar em contato com a pesquisadora do estudo, **Salma Oliveira Attuy Scalise**. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 997128817 ou pelo email salma.attuy@gmail.com

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente.

Bauru, 3 de junho de 2017.

Salma Oliveira Attuy Scalise



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo	
Orientador: Profº Drª Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103 6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Salma Oliveira Attuy Scalise	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 997128817	Endereço Eletrônico: salma.attuy@gmail.com

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, professora Salma Oliveira Attuy Scalise, convido seu filho a participar de uma pesquisa em Língua Portuguesa. Para tanto, solicito sua autorização para tornar possível a participação de seu filho como sujeito dessa pesquisa em educação que estarei iniciando com os alunos da sala de aula de seu filho. A pesquisa tem por objetivo compreender as estratégias e as capacidades de linguagem que ele usa para produzir um gênero textual argumentativo. Vale destacar que, os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa, será o desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes aos gêneros textuais argumentativos, melhorando o processo de produção de textos dessa ordem.

Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, a pesquisadora estará à disposição para maiores esclarecimentos e auxílios necessários. Para coletar informações nesta pesquisa usaremos: a realização de atividades de leitura e escrita, além de conversas e observações registradas por escrito pela pesquisadora em sala de aula. Esclarecemos que em cumprimento à Norma 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer em sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificar seu filho (a) também serão mantidos em sigilo e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para identificação do aluno e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa.

Caso tenha dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, você deve contatar a pesquisadora do estudo, **Salma Oliveira Attuy Scalise**. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos **(14) 997128817** ou pelo email salma.attuy@gmail.com

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente.

Bauru, 03 de julho de 2017.

Salma Oliveira Attuy Scalise



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO		
Nome do participante:		
Nome do responsável:		
<u>DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA</u>		
<p>Declaro ter sido informada (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada Desenvolvimento das capacidades de linguagem para o domínio de um gênero textual argumentativo, bem como, as atividades envolvidas.</p> <p>Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.</p> <p>Eu entendi as informações apresentadas neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.</p> <p>Eu receberei uma cópia assinada e datada deste DOCUMENTO DE ASSENTIMENTO INFORMADO.</p>		
NOME DO RESPONSÁVEL	ASSINATURA	DATA
Salma Oliveira Attuy Scalise PESQUISADORA	ASSINATURA	DATA
Bauru, 03 de junho de 2017.		

**GESTOS DIDÁTICOS NA ORGANIZAÇÃO
DE ATIVIDADES ESCOLARES PARA O
DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO
ARGUMENTATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS INICIAIS - MEDIADOS PELO GÊNERO
“ARTIGO DE OPINIÃO”**



**SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE
BAURU 2018**

Scalise, Salma Oliveira Attuy.

O agir argumentativo no artigo de opinião:
desenvolvimento de capacidades de linguagem do
argumentar nos anos iniciais do ensino
fundamental/Salma Oliveira Attuy Scalise, 2018
67 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Gêneros textuais argumentativos escritos. 3. Sequência didática. 4. Capacidades de linguagem do argumentar. 5. Ensino fundamental - Anos Iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO:

SALMA OLIVEIRA ATTUY SCALISE
ROSA MARIA MANZONI

SUPERVISÃO GERAL

Prof.^a Dr.^a ROSA MARIA MANZONI

DIAGRAMAÇÃO

LUIZ FERNANDO DE CASTRO

REVISÃO

Prof.^a Dr.^a ELVIRA LOPES NASCIMENTO
Prof. Dr. JOAQUIM DOLZ

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica
Departamento de Educação/FC Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, s/nº - Vargem
Limpa – Bauru/SP - Cep: 17033-360 Fone: (14) 221-6081 - Fax: (14) 221-6095
e-mail: educacao@fc.unesp.br
Site: www.fc.unesp.br

Apresentação:

Professor(a),

Este Caderno Didático é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada **O AGIR ARGUMENTATIVO NO ARTIGO DE OPINIÃO: DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DO ARGUMENTAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, vinculada ao Programa de Pós - Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de Bauru.

Trata-se de um Produto Educacional, disponibilizado aos professores que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais, contendo uma sequência didática que dá suporte ao ensino de Língua Portuguesa, na metodologia do Interacionismo Sociodiscursivo. A Sequência Didática foi construída utilizando o gênero argumentativo “artigo de opinião” como instrumento para desenvolver capacidades de linguagem da ordem do argumentar, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha pelos gêneros argumentativos traduz uma inquietação pessoal, pois como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há quinze anos, pude observar a carência de propostas didáticas sistematizadas em relação ao ensino e aprendizagem dos gêneros desta ordem para os alunos desse nível de ensino.

A partir das ações didáticas relatadas neste Caderno, você, professor(a), pode modelizar qualquer outro gênero textual e desenvolver uma proposta de sequência didática para contribuir com o avanço das capacidades de linguagem nas produções escritas dos seus alunos.

Espero que, de alguma forma, este material contribua com o teu trabalho em sala de aula e que, juntos, possamos trabalhar em prol de uma educação pública de qualidade para os nossos alunos.

Sucesso em seu agir pedagógico!

Prof^a Salma Oliveira Attuy Scalise

SUMÁRIO

Considerações sobre o Caderno Pedagógico.....	6
Objetivos do Produto.....	7
Modelo didático do gênero textual “artigo de opinião”.....	8
Síntese do trabalho didático com o gênero artigo de opinião por capacidades de linguagem.....	9
Sinopse da sequência didática.....	10
Sequência didática.....	14
Considerações finais.....	68
Referências.....	69

Considerações sobre o Caderno Didático

Este Caderno Didático configura o produto de uma dissertação de pesquisa de mestrado profissional realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru/SP.

O material, é composto pelos instrumentos modelo *didático* do gênero textual “artigo de opinião” e por uma *sequência didática*, ambos propostos pelos pesquisadores do Grupo de Didática das Línguas, representado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Em nosso material, o instrumento *Sequência Didática* foi adaptado aos moldes propostos pelos autores genebrinos, cuja necessidade de adaptação justifica -se em função da realidade escolar dos sujeitos da pesquisa.

A modelização do gênero e a sequência didática foram elaboradas e desenvolvidas de acordo com o viés teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem suas proposições teóricas derivadas de diversas correntes da filosofia e das ciências humanas e compartilham da tese que “as propriedades específicas das condutas humanas decorrem de um processo histórico de socialização, mediado por instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2003, p.21). Desta forma, as atividades de linguagem da sequência didática tinham como objetivo desenvolver ou ampliar as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) dos alunos.

O objetivo deste material é contribuir com os professores que ensinam língua portuguesa a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial para aqueles que têm dúvidas em relação ao ensino dos gêneros argumentativos para os alunos entre 10 e 11 anos de idade.

Objetivos do Produto

Objetivo geral:

Apresentar instrumentos didáticos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Didática das Línguas, que auxiliem os professores que ensinam Língua Portuguesa em sua prática pedagógica, a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- Apresentar a modelização didática do gênero “artigo de opinião”;
- Disponibilizar a sequência didática, acompanhada dos módulos de atividades de linguagem desenvolvidas efetivamente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- Incentivar o trabalho didático com gêneros argumentativos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Modelo didático do gênero “Artigo de Opinião”

CONTEXTO DE SITUAÇÃO

Contexto físico:

Emissor: jornalista ou colaborador

Receptores: leitores assíduos (ou não) dos veículos de comunicação nos quais o gênero midiático artigo de opinião circulam.

Suportes mais comuns: jornais e revistas (impressos ou on-line).

Espaço físico de produção: pode ser em diferentes lugares.

Contexto sociossubjetivo:

Papel social do agente-produtor: geralmente é um especialista ou uma autoridade no assunto (médico, professor, economista, psicólogo, político etc).

Papel social do destinatário: atua em diferentes esferas de comunicação e representa um cidadão interessado no momento histórico do conteúdo temático discutido pelo articulista.

Lugar social: está relacionado ao posicionamento político e ideológico compartilhado entre o articulista e a instituição para a qual ele opina

Objetivo da interação: convencer e/ou influenciar o destinatário sobre um determinado assunto.

Conteúdo temático: acontecimentos históricos, políticos, sociais, econômicos etc relacionados a um momento histórico real de interesse à opinião pública.

Esfera: jornalística

INFRAESTRUTURA TEXTUAL DO TEXTO

Plano Geral do Texto: geralmente é composto pelo título; por uma chamada que se caracteriza por um texto de curta extensão; pelo corpo do texto e pela identificação do autor, acompanhada de referências sobre ele.

Tipo de discurso dominante: interativo (podendo haver uma fusão com o discurso teórico), caracteriza-se pelo caráter conjunto ao mundo ordinário e implicado em relação ao ato de produção.

Sequência textual dominante: argumentativa, caracterizada pelas fases prototípicas: tese (premissa); argumentos; contra-argumentos e conclusão. Pode haver a utilização de outras sequências textuais como a explicativa e a descritiva.

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Conexão: marcada por locuções verbais, adverbiais, conjuntivas e, sobretudo, pelos operadores lógico-argumentativos.

Coesão Nominal: as unidades que realizam as retomadas anafóricas são, geralmente, pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos); sintagmas nominais; apagamentos (supressão de palavras); repetição da mesma palavra e sinônimos.

Coesão Verbal: possui elevada densidade verbal. Utiliza predominantemente os seguintes tempos: presente do indicativo, pretérito perfeito e o futuro perifrástico e a presença de verbos na 1ª pessoa do singular e plural.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Gerenciamento de vozes: presença da voz do agente-produtor (exposição de seu ponto de vista), de voz social (revelando uma opinião coletiva) e de vozes de especialistas (para representar um argumento de autoridade).

Modalização: todas as modalizações podem ser encontradas: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Síntese do trabalho didático com o gênero artigo de opinião por capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	Objetivos	Conteúdos	Materiais utilizados
<p>Situação de comunicação</p> <p>Capacidades de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero artigo de opinião e os suportes (impresso e virtuais) nos quais são veiculados. - Distinguir a diferença entre emissor e agente-produtor, bem como de receptor e destinatário. - Definir a escola como lugar social de divulgação dos artigos de opinião elaborados pela turma. - Reconhecer o caráter polêmico e controverso do conteúdo temático dos artigos de opinião. - Compreender a relação entre o conteúdo temático e o momento histórico-social real. - Emitir uma opinião sobre um assunto polêmico escolhido pela turma. - Identificar convencimento do destinatário à adesão do ponto de vista do agente-produtor como o objetivo do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Jornal Folha de São Paulo e do suplemento Folhinha de São Paulo. - Apresentação das colunas opinativas “Ideias” e “Quebra-cabeça” do suplemento Folhinha de São Paulo. - Diferença entre emissor e agente-produtor e de receptor e destinatário. - Definição do jornal-mural como o suporte de divulgação dos textos de opinião elaborados pela turma. - Identificação dos temas polêmicos discutidos nas colunas opinativas apresentadas. - Identificação dos temas possivelmente mais interessantes aos destinatários (comunidade escolar) - Levantamento de temas polêmicos e controversos de interesse da turma para a elaboração dos artigos de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook, - Internet, - Projetor, - Jornal Folha de São Paulo (impresso e virtual); - Suplemento Folhinha de São Paulo (virtual); - Textos de opinião previamente selecionados; - Folhas de sulfite com as atividades que compõem as oficinas; - Mural para exposição dos artigos que serão produzidos pelos alunos ao final da SD.
<p>Organização interna do texto</p> <p>Capacidades discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar o artigo de opinião através do título, do corpo do texto, da identificação do agente-produtor, seguida de referências relevantes sobre ele a data de produção. - Empregar o discurso interativo percebendo suas coordenadas de implicação ao mundo ordinário e conjunção em relação ao contexto de produção. - Utilizar predominantemente as fases prototípicas da sequência textual argumentativa empreendendo um raciocínio argumentativo ao defender seu ponto de vista. 	<p>Organização textual dos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição das partes do texto: título, corpo do texto, identificação do autor com referências relevantes sobre ele e data. - Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e futuro perifrástico; - Dêiticos de pessoa (1ª pessoa do singular e plural) - Fases do raciocínio argumentativo: tese (premissa), argumentos, contra-argumentos e conclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com as atividades do módulo; - Lousa e giz
<p>Características linguísticas</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os operadores lógico-argumentativos para estabelecer a progressão temática do conteúdo. - Fazer uso de retomadas anafóricas. - Empregar o uso de pronomes, verbos e adjetivos na 1ª pessoa do singular e do plural - Identificar o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico como tempos de base no artigo de opinião. - Perceber a presença de dêiticos espaciais e temporais. - Gerenciar as vozes presentes no texto (voz do autor empírico e vozes sociais) - Fazer representações modais, principalmente as lógicas, dêonticas e apreciativas 	<p>Operações de textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operadores lógico-argumentativos; - Pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; - sintagmas nominais; - apagamentos (supressão de palavras); - Sinônimos; - Adjetivos; - Tempos verbais: presente indicando relação de concomitância ao momento da fala; passado indicando relação de anterioridade ao momento da fala e o futuro indicando relação de posterioridade ao ato da fala. <p>Operações enunciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerenciamento de vozes presentes nos textos: voz do autor empírico e vozes sociais determinadas ou indeterminadas. - Modalizações: lógicas, apoiadas no mundo objetivo; dêonticas, apoiadas nas normas sociais e apreciativas, representando avaliação subjetiva do autor empírico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com as atividades do módulo; - Lousa e giz;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sinopse da Sequência didática com o gênero “artigo de opinião”

ETAPAS DA SD	OFICINAS	OBJETIVOS DE ENSINO	ATIVIDADES REALIZADAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	DURAÇÃO
1ª Etapa da sequência didática: apresentação da situação	Oficina 1: Necessidade/ Motivo da produção	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projeto de comunicação: produção de artigos de opinião sobre um tema polêmico de interesse da turma, cujas opiniões serão socializadas entre os colegas da turma e de outras turmas, por meio de um jornal mural, na escola, no evento de encerramento do ano letivo. - Desenvolver nos alunos a capacidade de representar o contexto físico e socio subjetivo de produção. - Identificar a finalidade do gênero. - Identificar o conteúdo temático dizível no gênero artigo de opinião. - Reconhecer as características do gênero. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Definição do gênero; 2- Leitura compartilhada de seis artigos de opinião, retirados das colunas Ideias e Quebra-cabeça, do suplemento Folhinha. 3-Identificação da finalidade e dos temas abordados nos seis artigos lidos. 4-Construção dos parâmetros da situação discursiva. 5-Apresentação dos portadores do gênero: nas modalidades impresso e online 6-Reconhecimento das características principais do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> -Textos impressos; - Uma edição do Jornal Folha de São Paulo impresso; - Notebook com acesso à internet para visualização dos artigos na modalidade on-line; - Folhas sulfite com atividades impressas. 	9 horas
	Oficina 2: Plano discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o plano geral do gênero artigo de opinião; - Reconhecer o funcionamento do discurso interativo; - Reconhecer a ancoragem enunciativa do discurso interativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação do layout do artigo de opinião. 2- Apreensão das características do funcionamento discursivo interativo. 3- Identificação das fases prototípicas do raciocínio argumentativo nos artigos lidos. 4- Identificação das fases prototípicas da sequência textual argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias impressas dos artigos de opinião; - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha; 	9 horas
	Oficina 3: Marcas linguísticas ao nível da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as regularidades linguísticas particulares do artigo de opinião. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificação dos operadores argumentativos utilizados nos textos. 2- Identificação de séries anafóricas. 3- Identificação dos verbos e tempos verbais mais utilizados nos artigos de opinião apresentados 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias dos artigos de opinião previamente selecionados para a realização das atividades de linguagem; - Canetas marca-texto ou lápis de cor; - Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	8 horas
	Oficina 4: Mecanismos Enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e gerenciar as vozes que se responsabilizam pelo dizer. - Reconhecer unidades da língua que avaliam o conteúdo temático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Reconhecimento das vozes presentes nos textos. 2- Hierarquização de vozes segundo os argumentos. 3- Reconhecimento dos modalizadores textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folhas com atividades impressas. 	3 horas
	Oficina 5: Escolha coletiva do	<ul style="list-style-type: none"> - Elencar possíveis temas para elaboração dos artigos de opinião que serão produzidos pela turma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Levantamento de dez temas relevantes para a elaboração dos artigos de opinião que serão produzidos pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz para anotar os conteúdos temáticos sugeridos pelos alunos; 	1 hora

2ª Etapa da Sequência didática: produção inicial	<p>Oficina 6: Produção coletiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar coletivamente um artigo de opinião com o tema escolhido pela turma. - Oportunizar os alunos a colocarem em prática, simultaneamente, as noções apreendidas por meio dos instrumentos elaborados nas oficinas. 	<p>1- Elaboração coletiva de um artigo de opinião sobre o tema de escolha da turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folha de papel pautada; - Lápis e borracha. 	3 horas
	<p>Oficina 7: Primeira produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a avaliação formativa, circunscrevendo as capacidades de linguagem que os alunos já dispõem e suas potencialidades para regular o desenvolvimento da SD. - Levantar as capacidades adquiridas e diagnosticar quais necessitam ser mobilizadas por meio dos módulos de atividades subsequentes. 	<p>1- Produção textual do gênero artigo de opinião (sobre o conteúdo temático escolhido pela classe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e giz; - Folha de papel pautada; - Lápis e borracha. 	2 horas
3ª Etapa da Sequência didática: módulos	<p>Oficina 8: Capacidades de ação</p>	<p>Desenvolver no aluno capacidades de representação dos mundos discursivos, de adaptação do gênero à situação discursiva e de reconhecimento de sua finalidade.</p>	<p>1- Leitura do texto “Feminina de menina, masculino de menino” realizada pela professora-pesquisadora.</p> <p>2- Retomada do projeto de comunicação.</p> <p>3- Leitura compartilhada de textos para ampliar a reflexão sobre o conteúdo temático e contribuir para a construção de argumentos e contra-argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de leitura; - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	8 horas
	<p>Oficina 9: Capacidades discursivas</p>	<p>Desenvolver no aluno capacidades para realizar operações que organizem o conteúdo temático representacional verbal</p>	<p>1- Leitura e discussão de um artigo de opinião sobre o preconceito linguístico.</p> <p>2- Retomada do estudo das partes constitutivas do artigo de opinião.</p> <p>2- Estudo das características do funcionamento discursivo interativo (verbos, tempos verbais).</p> <p>3- Identificação das fases prototípicas da sequência textual argumentativa no artigo lido.</p> <p>4- Elaboração de argumentos.</p> <p>5- Hierarquização de argumentos em ordem crescente de importância.</p> <p>6- Articulação discursiva de argumentos com o auxílio de organizadores textuais e expressões enumerativas.</p> <p>7- Uso dos sinais de pontuação mais comuns para estruturar as frases construídas com os argumentos elaborados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas sulfite com atividades impressas; - Lousa e giz; - Lápis e borracha. 	10 horas

	<p>Oficina 10: Capacidades linguístico-discursivas</p>	<p>Desenvolver no aluno capacidades para realizar operações de linguagem que organizem os conteúdos estruturais (textualização) e interacionais (enunciativos) verbais</p>	<p>1- Escolha de organizadores textuais segundo os contextos de enunciados.</p> <p>2- Identificação da função de organizadores textuais utilizados no artigo sobre o preconceito linguístico.</p> <p>3- Identificação de pronomes como recursos anafóricos.</p> <p>4-Substituição de expressões por pronomes adequados.</p> <p>5- Substituição de referentes textuais por pronomes para evitar repetições.</p> <p>6- Identificação de referentes textuais e elementos que fazem as respectivas retomadas.</p> <p>7- Identificação da relação de concomitância, anterioridade e posterioridade dos tempos verbais presente, passado e futuro.</p> <p>8- Relação entre pronomes pessoais e desinências verbais.</p> <p>9- Relação entre verbos, tempos verbais e momento do ato de fala.</p> <p>10- Identificação dos tempos verbais: presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico.</p> <p>11- Identificação de vozes do autor empírico e sociais em excertos do artigo sobre o preconceito linguístico</p> <p>12- Descrição das estratégias utilizadas para a identificação das vozes presentes no artigo.</p> <p>13- Reconhecimento das modalizações como avaliações do conteúdo temático</p> <p>14- Identificação de recursos modais em excertos do artigo sobre preconceito linguístico.</p> <p>15- Interpretação pessoal das expressões utilizadas como recursos modais nos excertos destacados do artigo.</p> <p>16- Identificação de palavras utilizadas para avaliação do conteúdo temático em enunciados.</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lápis e borracha.</p>	<p>12 horas</p>
	<p>Oficina 11: módulo transversal/ normas da língua</p>	<p>- Apropriar-se de regras gerais sobre o funcionamento da língua.</p>	<p>1- Identificação do sujeito e predicado a partir do reconhecimento do verbo da oração.</p> <p>2- Identificação do sujeito e predicado em orações retiradas das produções iniciais elaboradas pela turma.</p> <p>3- Regras gerais de concordância verbal e nominal a partir de uma tirinha da Mafalda</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lápis e borracha.</p>	<p>5 horas</p>

			<p>4- Flexão de verbos com relação de anterioridade, posterioridade e concomitância com o momento da fala.</p> <p>5- Concordância nominal: flexão de substantivos e adjetivos de acordo com determinantes e verbos dados</p> <p>6- Ajuste de concordância verbal e nominal em frases retiradas da produção inicial da turma.</p> <p>7- Identificação e correção de grafias erradas de escrita de palavras comuns retiradas das produções iniciais da turma.</p>		
4ª Etapa da Sequência didática: produção final	Oficina 12: escrita da produção final	<p>- Pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos.</p> <p>- Realizar a avaliação somativa, circunscrevendo as capacidades de linguagem que os alunos adquiriram no desenvolvimento da SD.</p> <p>5- Digitar as versões finais dos textos</p>	<p>1- Produção textual do gênero artigo de opinião sobre o conteúdo temático escolhido pela turma.</p> <p>2- Revisão do texto em cópia digitada para autocorreção.</p> <p>3- Troca de textos entre os pares para revisão e sugestões de correção no texto do colega.</p> <p>4 Reescrita da produção final</p>	<p>- Folhas sulfite com atividades impressas;</p> <p>- Lousa e giz;</p> <p>- Lápis e borracha.</p>	4 horas
Circulação do Gênero	-	Circular o gênero como prática social de linguagem	<p>1- Confecção do suporte (jornal mural) para exposição dos textos</p> <p>2- Inserção dos textos no jornal mural</p> <p>3- Circulação dos textos produzidos (resultado do projeto de dizer) na escola, apresentando-os para toda a comunidade escolar (fim do desenvolvimento da SD)</p>	<p>- Lápis de cor</p> <p>- Papeis coloridos</p> <p>- Cola</p> <p>-Tesoura</p> <p>- Régua</p> <p>- Fita adesiva</p> <p>- Notebook</p> <p>- Impressora</p> <p>-folhas sulfite para impressão dos textos</p>	Dois semanas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pais e Filhos

Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela.

Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer.

A criança é como se fosse uma mudinha de árvore que depende de um pauzinho de madeira que serve de apoio e a ajuda a crescer.

Se os pais deixarem a criança mandar neles, será como se a mudinha não tivesse o suporte —o pauzinho. Por isso, crescerá torta. E isso é um problema.

Caso a criança não seja corrigida durante a infância, será muito difícil ela mudar quando for adulta (adulto). É difícil mudar quando já estamos tão acostumados a ser do jeito que somos.

Apesar do lado positivo, tecnologia pode prejudicar estudantes

Pense... Cem anos atrás, as pessoas eram tão ligadas à tecnologia? Não!

Cem anos atrás, não havia nem televisão. A primeira foi criada em 1923. Não só as televisões. Não existiam celulares, telefones sem fio.

Hoje, a tecnologia é uma grande parte do dia a dia do ser humano. Ela é usada, por exemplo, para ajudar em vários esportes.

A ajuda mais recente foi no futebol: na Copa do Mundo de 2014, os juízes usavam um objeto que informava se em um lance duvidoso a bola havia cruzado completamente a linha do gol. Essa tecnologia ainda não se espalhou pelo mundo. Mas muitos acreditam que, em pouco tempo, isso ocorrerá.

Apesar do lado positivo da tecnologia, há aspectos bem negativos. Há pessoas que estragam suas vidas e chegam a perder relacionamentos (por não dedicar tempo ao namoro, por exemplo) ou dinheiro (por gastar tudo em jogo).

Ela também pode prejudicar no desempenho no trabalho e na escola.

Aulas para crianças precisam ser mais divertidas

A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. Além disso, só conversam e conversam durante toda a aula.



O que isso significa? As aulas precisam ser menos chatas.

Os alunos não vêem o menor interesse em simplesmente copiar respostas da lousa ou responder a perguntas. E, para não se sentirem entediados, eles conversam ou fazem outras coisas não relacionadas à aula.



As crianças precisam de liberdade para expressar as suas opiniões sobre o conteúdo, brincadeiras e experiências de ciências.

A escola pode não ter laboratório, mas a internet, por exemplo, está cheia de experiências simples que podem ser feitas em lugares como o refeitório da escola. Outra possibilidade é assistir a filmes nas aulas de inglês. Não temos que fazer esse tipo de atividade toda hora. Mas elas precisam ocorrer com mais frequência. Afinal, crianças têm que brincar.





É bom ter irmãos?

Depois que minha irmã nasceu, minha vida mudou muito! Quando digo muito, não quero dizer apenas por causa das briguinhas (quase) diárias e bobas que temos ou pela cama a mais ocupando espaço na casa. Eu quero dizer mudar muito, muito mesmo!

A atenção já não era mais apenas para mim. Agora tinha um bebê, que logo viraria uma criança, que desviava as atenções. E tenho que admitir: às vezes isso me dava um pouco de ciúmes.

O bom de ter uma irmã, como é o meu caso, é que você tem alguém para desabafar e contar tudo. Alguém para fazer companhia e consolá-lo.

O ruim é ter que brincar com ela naquele domingo à tarde em que você só pensa em dormir... Isso às vezes pode irritar, mas nem acaba sendo tão ruim assim, pois só de ver o sorrisinho no rosto dela já vale a pena.

Vou dizer uma coisa: existem muito mais vantagens do que desvantagens quando temos um irmão, por isso aproveite cada momento com sua irmã (ou irmão). Sempre!

Marina Ballarim Targa Cavalari, 10, colunista da "Folhinha"

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/05/1626692-e-bom-ter-irmaos.shtml>

Quando é hora de tirar férias?

Sempre é assim. Quando chegamos nas férias queremos aula, quando temos aula queremos férias.

Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora: "Posso ficar de férias?"

Pensando bem, acho que ia dar confusão, porque tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! Já a minha amiga Rafaela, que ama a escola, nunca ia tirar férias.

Bom, chegando a essa conclusão, acho que os diretores têm razão por isso esqueçam tudo o que eu falei, ! E, por favor, não façam isso na escola, pois vão levar uma bronca danada da professora! Até porque ela não iria entender nada...

Mesmo que não gostem de estudar, é bom saber que a escola é muuuuito importante. Quando as crianças crescem, podem escolher o trabalho que quiserem por causa dela.

Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter "férias" durante as aulas, aí não ia ter problema algum.

Joana Cassel Fernandes, 9, colunista da "Folhinha"

<http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/04/1758871-quando-e-hora-de-tirar-ferias.shtml?mobile>



Criança deve trabalhar?

Você gosta de brincar, não gosta? Adora? Ah! Tem toda a razão em gostar de brincar. Estudar e brincar, sozinha ou em grupo, são duas coisas das mais importantes na vida de qualquer criança.

Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.

Não, elas não foram proibidas. Elas não têm tempo, sabe por quê? Porque trabalham. Sim, isso mesmo: trabalham como gente grande, às vezes até em serviços muito pesados que podem prejudicar a saúde.

Quando você vai de casa para a escola, já deve ter percebido que, em alguns cruzamentos, há crianças vendendo guloseimas, pequenos objetos, flores etc. Há também as que fazem malabarismos, por exemplo, e depois pedem dinheiro aos motoristas em troca do pequeno espetáculo.

Mas há também crianças que trabalham em lixões, em plantações, quebrando pedras, colhendo e descascando grãos -como o cacau, que produz o chocolate... você nem imagina!

Muitos pais sabem que elas trabalham: são pobres, e o dinheiro que o filho traz para casa é de grande ajuda. Mas não sabem que o mais importante para a criança é ir para a escola e ter tempo para brincar.

Há crianças que fazem tarefas domésticas: precisam arrumar a cama, lavar louça, essas coisas. Mas isso não é trabalho, é uma colaboração para que a casa fique sempre organizada, e para que a família viva melhor.

Há também as que não trabalham, mas têm a agenda tão cheia de compromissos que também acabam ficando sem tempo para brincar. É como se trabalhassem! Espero que não aconteça isso com você. E, se acontece, é preciso contar a seus pais que sente falta de tempo livre, está bem? Converse com eles e com os professores a respeito dos direitos das crianças e sobre as que não conseguem ter esses direitos. Vai ser bom ter sua opinião sobre esse assunto!

1ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

OFICINA 1 - Contexto físico e sociossubjetivo de produção

Após a leitura compartilhada dos textos, responda as questões abaixo:

a) Atividades sobre o contexto de produção

1- Quem são os produtores dos textos?

2- Para quem eles escrevem?

3- Qual a profissão (papel social) de cada autor?

Texto 1:	Texto 4:
Texto 2:	Texto 5:
Texto 3:	Texto 6:

4- Qual a profissão (papel social) de quem vai ler os textos?

Texto 1:	Texto 4:
Texto 2:	Texto 5:
Texto 3:	Texto 6:

5- Qual o objetivo dos autores nos textos?

6- Onde os textos foram produzidos?

7- Onde foram publicados?

b) Atividades sobre o preparo para o conteúdo temático

1- Anote temas que foram abordados

2- Os temas abordados são controversos, ou seja, causam polêmica ou discussões? Explique:

3- Os temas dos textos lidos são atuais?

4- Escreva outros temas que você considera que também são controversos

c) Reconhecimento sobre gênero

1- Após termos lido os textos coletivamente, com o auxílio da professora, elequem as suas características principais, apontando o que há em comum entre eles.

OFICINA 2 - Plano Discursivo

1- O texto está organizado sequencialmente em pares, separadas e articuladas ao mesmo tempo.

Observando os textos lidos, em quantas partes você acha que eles foram construídos?

Descreva-as:

Parte dos textos	Descrição do conteúdo das partes

2- Identifique os verbos nos trechos abaixo, circulando-os:

“Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela. [...] É difícil mudar quando já estamos tão acostumados a ser do jeito que somos.” (Pais e filhos).

“Não temos que fazer esse tipo de atividade toda hora. Mas elas precisam ocorrer com mais frequência. Afinal, crianças têm que brincar.” (Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

“Sempre é assim. Quando chegamos nas férias queremos aula, quando temos aula queremos férias. (...) Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora. “Posso ficar de férias?”

[...] Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter “férias” durante as aulas, aí não ia ter problema algum.” (Quando é hora de tirar férias?)

“ Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.” (Criança deve trabalhar?)

a) Copie os verbos que você encontrou no quadro abaixo. Pinte de amarelo o verbo usado em primeira pessoa do singular (eu); pinte de verde aqueles que estão usados na primeira pessoa do plural (nós); pinte de laranja os verbos usados na terceira pessoa do plural (eles) e de azul os verbos empregados no infinitivo (terminados em R).

b) Quantos verbos aparecem na

- na primeira pessoa do singular ()
- na primeira pessoa do plural ()
- na terceira pessoa do plural ()
- no infinitivo ()

c) A partir da contagem dos verbos segundo a pessoa enunciadora, conforme o exercício acima, percebe-se que há mais verbos:

- () Na primeira pessoa do singular e do plural (eu/nós)
- () Na segunda pessoa do singular e do plural (tu/você; vós/vocês)
- () Na terceira pessoa do singular e do plural (ele/ela; eles/elas)

d) Em qual tempo verbal, a maioria dos verbos se encontram?

() pretérito/passado

() presente

() futuro

e) Que resultado o predomínio desse tempo verbal gera nos textos que você leu?

3- Elabore, junto com a professora e colegas, uma legenda para identificarem, nos artigos de opinião que vocês leram, as fases que fazem parte do raciocínio argumentativo.

Cor	Fase da Sequência Textual Argumentativa
	TESE (PREMISSA)
	ARGUMENTOS
	CONTRA-ARGUMENTOS
	CONCLUSÃO

4- Releiam cada artigo de opinião estudado, junto com a professora, e tentem identificar os trechos construídos segundo o raciocínio argumentativo. Para isso, utilizem a legenda que vocês criaram para diferenciar as fases desse raciocínio.

OFICINA 3: Marcas linguísticas ao nível da textualidade

5- No texto “Pais e filhos” há um trecho que diz: “Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer.”

a) Que sentido a palavra grifada causa no trecho: de continuidade da ideia ou de interrupção da ideia?

b) Escolha quais palavras ou expressões do quadro abaixo poderiam substituir o vocábulo mas utilizado no trecho acima:

PORÉM	MESMO	EMBORA
JÁ	TODAVIA	PORTANTO
PORQUE	APENAS	CONTUDO
NO ENTANTO	APENAS	APESAR DE QUE

c) Os trechos abaixo foram retirados do texto “Quando é hora de tirar férias?”, os quais foram repetidos com duas lacunas em cada um deles. Preencha-as com palavras sugeridas no quadro, que se segue, escolhendo aquelas que possuem, respectivamente, sentido correspondente ao das palavras grifadas.

pois	além disso	agora	embora	porque
também	mas	até mesmo	inclusive	

“Pensando bem, acho que ia dar confusão, porque tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! Já a minha amiga Rafaela, que ama escola, nunca ia tirar férias.

“Pensando bem, acho que ia dar confusão, _____ tem muitas pessoas que não gostam de aula e iam pedir para ficar de folga o ano todo! _____ a minha amiga Rafaela, que ama a escola, nunca ia tirar férias.

a) “E por favor, não façam isso na escola, pois vão levar uma bronca danada da professora! Até porque ela não iria entender nada...”

“E por favor, não façam isso na escola, _____ vão levar uma bronca danada da professora! _____ porque ela não iria entender nada...”

“Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela” (Texto “Pais e filhos”)

“Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada _____ darão mau exemplo para ela” (Texto “Pais e filhos”)

“A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. Além disso, só conversam e conversam durante toda a aula. (texto Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

“A grande maioria das crianças odeia ir para a escola. Elas vão para copiar o texto da lousa e tentar resolver equações que as assustam. _____, só conversam e conversam durante toda a aula. (texto Aulas para crianças precisam ser mais divertidas).

OFICINA 4: Mecanismos Enunciativos

1- Há palavras na Língua Portuguesa que marcam o posicionamento do autor do texto em relação ao conteúdo sobre o qual ele escreve. Identifique junto com a professora, nos trechos abaixo, algumas dessas palavras ou expressões, e circule-as.

- a) “Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes.”
- b) “Os pais devem sempre pensar em fazer o melhor para os seus filhos. Mas isso não é fazer tudo o que a criança quer.”
- c) “As crianças precisam de liberdade para expressar as suas opiniões sobre o conteúdo, brincadeiras e experiências de ciências.”
- d) “Já parou para pensar por que não temos férias quando a gente quer? Seria muito mais legal. Era só pedir para a professora: “Posso ficar de férias?”
- e) “Eu também gosto de estudar. Mas sei também que temos que ter tempo para brincar, se divertir. Enfim, ser criança! Por isso acho bom a gente ter “férias” durante as aulas, aí não ia ter problema algum.”

- f) “Mesmo que não gostem de estudar, é bom saber que a escola é muito importante. Quando as crianças crescem, podem escolher o trabalho que quiserem por causa dela.”
- g) “Hoje vou falar sobre uma situação que eu acho que você já conhece, mas talvez nunca tenha dado muita importância. Há crianças que não podem brincar.”
- h) “Muitos pais sabem que elas trabalham: são pobres, e o dinheiro que o filho traz para casa é de grande ajuda. Mas não sabem que o mais importante para a criança é ir para a escola e ter tempo para brincar.”
- i) “Há crianças que fazem tarefas domésticas: precisam arrumar a cama, lavar louça, essas coisas. Mas isso não é trabalho, é uma colaboração para que a casa fique sempre organizada, e para que a família viva melhor.”

2- Observe os trechos destacados e tente identificar de quem é a voz (a ideia) enunciada. Ela pode ser de um personagem, do próprio autor ou ainda uma voz social.

Trecho do texto	Voz
“Desde que nasci, reparo no que os pais fazem pelos seus filhos e acredito que seja assim: os responsáveis devem ser pacientes. Se eles gritarem, agirem de forma grosseira ou com violência, a criança não vai aprender nada e ainda por cima darão mau exemplo para ela.”	
“Caso a criança não seja corrigida durante a infância, será muito difícil ela mudar quando for adulta (adulto).”	
“Hoje, a tecnologia é uma grande parte do dia a dia do ser humano [...] Essa tecnologia ainda não se espalhou pelo mundo. Mas muitos acreditam que, em pouco tempo, isso ocorrerá.”	
“O bom de ter uma irmã, como é o meu caso, é que você tem alguém para desabafar e contar tudo. Alguém para fazer companhia e consolá-lo.”	
“Pense... Cem anos atrás, as pessoas eram tão ligadas à tecnologia? Não! Cem anos atrás, não havia nem televisão. A primeira foi criada em 1923. Não só as televisões. Não existiam celulares, telefones sem fio.”	

OFICINA 5: Escolha coletiva do conteúdo temático

1- Coletivamente, elenquem dez temas que consideram controversos e que gostariam de produzir um artigo de opinião sobre o assunto.

2- Dos temas elencados, escolham um para a elaboração de uma produção coletiva.

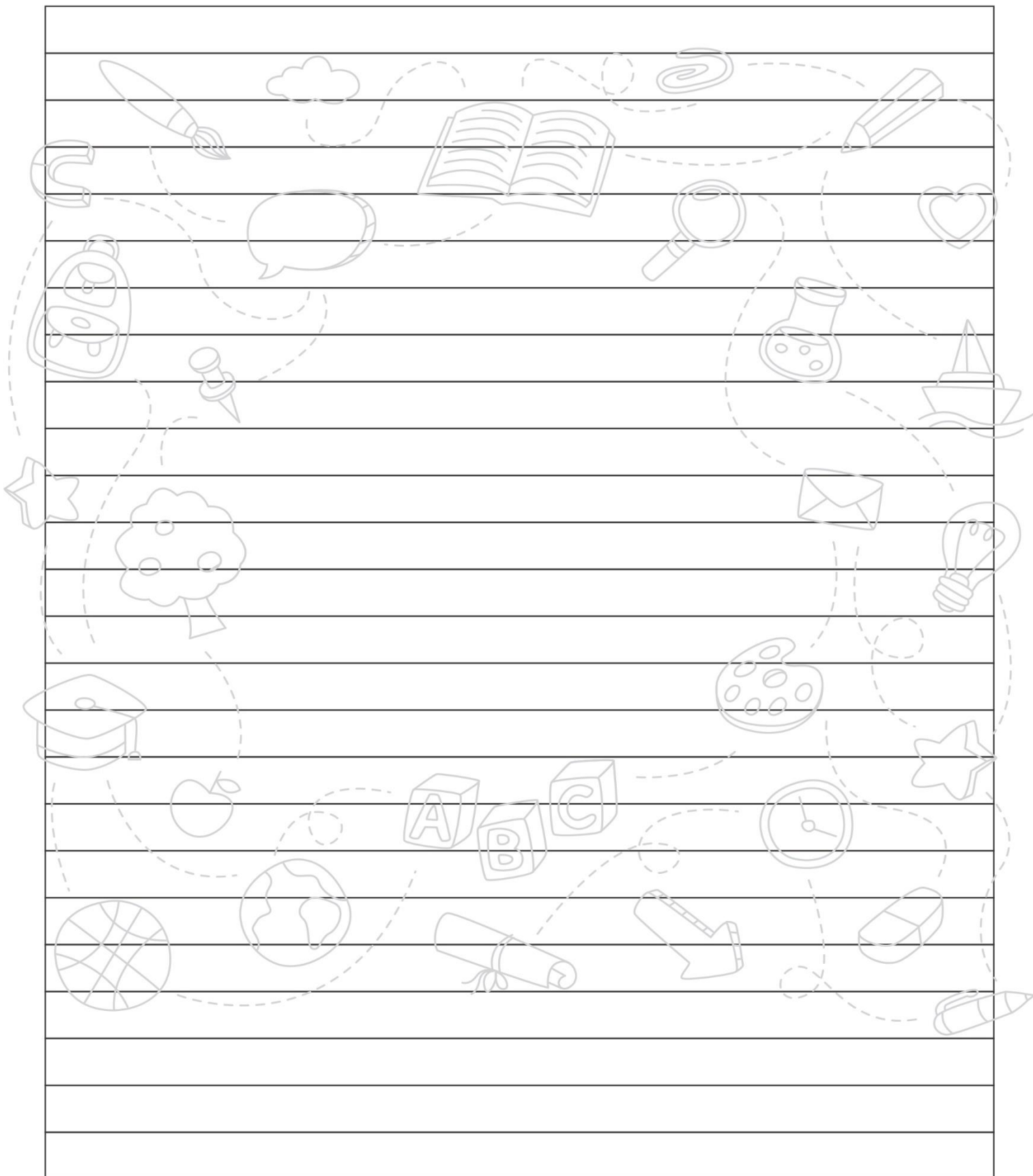
--

3- Agora, escolham outro tema para as produções individuais.

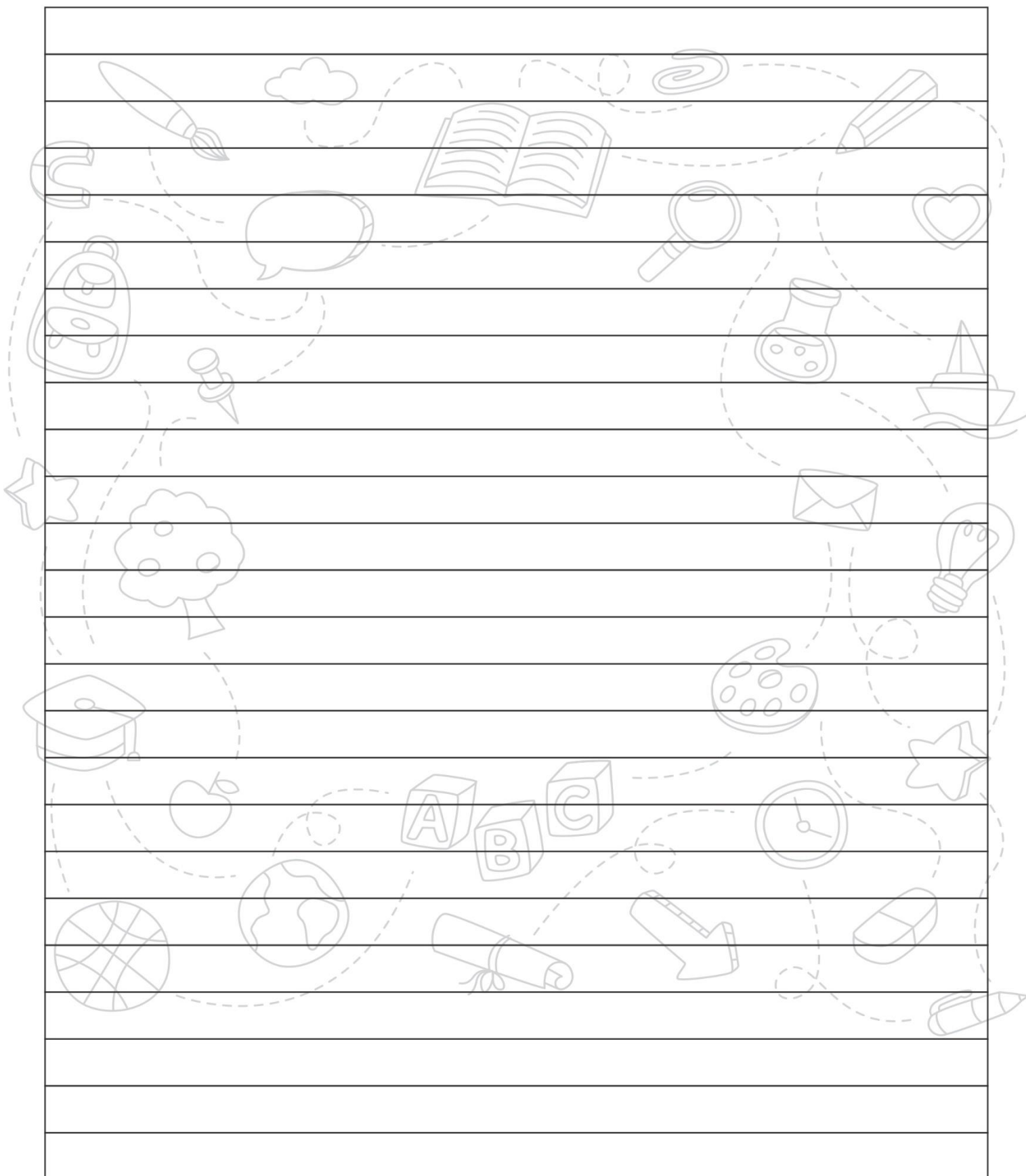
--

2ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL

OFICINA 6: Produção Coletiva



OFICINA 7: Produção Inicial (individual)



3ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MÓDULOS OFICINA 8: MÓDULO I - CAPACIDADES DE AÇÃO

Nesse módulo, vamos lembrar nosso projeto de comunicação, o lugar e o papel físico e social de quem produz e de quem lê um artigo de opinião. Além disso, vamos conhecer um pouco mais sobre o assunto que vocês escolheram discutir.

Para iniciar esse módulo, a professora pesquisadora fará a leitura de um livro chamado “Feminina de menina, masculino de menino”, da autora Márcia Leite, como objetivo de retomar o tema que vocês escolheram para elaborar os artigos de opinião da turma.

Fonte: Leite, Márcia. Feminina de menina, masculino de menino. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2011.

Na sequência, a professora pesquisadora entregará a produção inicial para cada aluno para retomar os objetivos do projeto de comunicação da turma.

1- Retomem o texto que produziram e preencham o quadro abaixo:

Quem é o agente-produtor do texto? Que função social ele ocupa?	
Em que lugar físico o texto foi produzido?	
Quem são os possíveis leitores do texto que foi produzido?	
Onde os textos ficarão expostos?	
Qual a função social desses textos?	

Os textos, a seguir, têm o objetivo de contribuir com suas reflexões sobre o conteúdo “Semelhanças e diferenças entre meninas e meninos”. Após a leitura compartilhada dos textos, façam uma discussão para ampliar e consolidar a construção de argumentos e contra-argumentos.

Publicado por: Jussara Barros em Educação

Por volta dos sete anos de idade é comum que os grupinhos de amizade apareçam, isso em razão do amadurecimento da criança, que começa a perceber que existem diferenças entre as meninas e os meninos. Aparece a vergonha e, em razão dela, afastam-se uns dos outros, evitam as brincadeiras juntas, as conversas também são bem diferentes, os interesses começam a se delimitar pela sexualidade, como: meninos devem gostar de carros, lutas, futebol enquanto meninas devem brincar de bonecas, panelinhas e assistir desenhos do tipo “Ursinhos Carinhosos”(criados pela American Greetings, 1981).

Esses aspectos são impostos pela sociedade desde muito cedo. É normal vermos críticas em relação a um menino, porque este manifesta interesse em brincar de boneca e panelinha. Mas como se tornar um bom pai de família, participativo nas atividades domésticas, se quando criança não o deixaram que descobrisse a importância das mesmas? E a mulher, como aprender a ser competitiva, ir à luta profissionalmente, se quando pequena foi estimulada às atividades domésticas?

Essas são as diferenças impostas pela sociedade, que acredita não prejudicar na formação de nossas crianças, mas que as afasta da realidade, criando um mundo de faz de conta não vantajoso, onde as meninas devem ser delicadas, sonhadoras e meninos fortes, agressivos. Pais e educadores da atualidade devem abrir espaço para essas descobertas, fazendo com que as crianças experimentem o mundo como ele é, tendo que enfrentar e resolver problemas em todas as áreas da vida.

É necessário que o menino aprenda a mostrar suas fragilidades, bem como a menina divulgar suas fortalezas, pois esses são recursos fundamentais para se viver em harmonia consigo mesmo.

Ninguém pode ser frágil o tempo todo, aceitar de forma passiva as imposições de outras pessoas. Do mesmo modo, ninguém pode ser só fortaleza e agressividade para se autoafirmar como machão. Homem que é homem consegue usar uma camisa cor-de-rosa e trocar as fraldas do filho sem mexer com sua masculinidade e, pode ainda, chorar diante dos problemas e emoções que a vida traz. E a mulher, bem, essa já possui uma fortaleza natural, para suportar as pressões sociais. Basta aprender e ter a chance de usá-la.

27 de agosto de 2014 - POR FELIPE BORGES

Do que você brincava na sua infância? Se você for mulher, provavelmente de casinha e bonecas. Se for homem, de carrinho e futebol. Certo? Essa divisão de brincadeiras e brinquedos por gênero, de tão antiga e marcante, acabou naturalizada. No entanto, a ideia de que as meninas devem brincar de certos jogos e com determinados brinquedos e os meninos, com outros, é apenas reflexo da sociedade em que vivemos, e proveniente de uma divisão criada pelo mundo dos adultos. Perpetuar essa diferença é limitar o processo de aprendizado das crianças nas atividades lúdicas – e incentivar preconceitos futuros.

“Os brinquedos e as brincadeiras estão ligados a um contexto cultural. Nos jogos lúdicos, a criança promove uma imitação do adulto, daquilo que ela observa. Assim, é uma questão de desempenho de papéis na sociedade”, explica a pedagoga Maria Angela Barbato Carneiro, coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo ela, isso é mais claro quando sabemos que, “nos países em que não vemos uma divisão tão bem marcada entre papéis masculinos e femininos, não observamos essa divisão tão forte nas brincadeiras”. As maneiras de se brincar não teriam, assim, nenhuma ligação natural com os gêneros, sendo apenas uma construção social. Para a professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, a pedagoga Daniela Finco, “a normalização da dicotomia ‘homens versus mulheres’ acabou fundando uma forma de pensamento na qual há um jeito de ser feminino e outro de ser masculino. Desse modo, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas para cada um”. Essas características físicas e comportamentais seriam transmitidas para as crianças pela forma como são criadas e educadas, e o que é esperado para meninas e meninos é reforçado, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia. Para Daniela, a própria forma como uma professora elogia a meiguice de uma menina ou justifica a atividade sem capricho do menino mostra como as expectativas são diferenciadas para cada sexo. Ela lembra ainda como essa dicotomia se reflete nos brinquedos: enquanto para as meninas existe uma variedade de objetos que imita os utensílios caseiros de cozinha e serviços domésticos, para os meninos, o que se propõem são brincadeiras com carrinhos, caminhões, armas, bolas e skates. “Os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em que se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas”, constata a pedagoga.

O ato de brincar é fundamental na infância, uma importante forma de aprendizagem e de compreensão do mundo, além de fonte de prazer e maneira de expressão.

As amarras de gênero podem ser muito prejudiciais nesse sentido, pois limitam o universo lúdico da criança. O período da infância é de exploração e de descoberta de possibilidades – e as imposições dos adultos, baseadas em tabus culturais, impedem que isso se efetive de forma plena. Afinal de contas, as crianças são curiosas, e o interesse de um menino em brincar com bonecas ou de uma menina em andar de skate nada tem de estranho. Se uma criança vê o coleguinha brincando de algo, logo fica interessada em participar, independente do que seja. Para a pesquisadora Maria Angela, “quando a criança brinca, tudo que está em seu entorno interessa, desperta curiosidade: elas querem experimentar. Quanto mais ela estiver livre para explorar, descobrir, mais rica será essa experiência, e maior, a sua aprendizagem”.

Se estiverem livres para “transgredir”, aponta Daniela Finco, as crianças podem dar novos significados à cultura na qual estão inseridas: “Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas e criam novas formas de relações. Assim, resistem aos padrões preestabelecidos, expressando seus desejos e inventando maneiras de brincar”. Para a pesquisadora, reconhecer essa complexidade e essa criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre e espontânea.

Além do mais, o impedimento em relação ao uso de certos brinquedos ou à prática de determinadas brincadeiras pode reforçar estereótipos e perpetuar preconceitos. Alguém que passou a infância aprendendo que só menina brinca de boneca ou de casinha pode se tornar um adulto que acredita que a responsabilidade de criar uma criança ou de varrer a casa e cozinhar são tarefas estritamente femininas. E quem sempre ouviu que “futebol é coisa de homem” pode considerar “masculinizada” uma menina que joga bola.

Esse preconceito tem se tornado, por sinal, cada vez mais atemporal. Nas brincadeiras, as crianças imitam o que observam no mundo dos adultos. Com a presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, é ainda mais esperado que as meninas criem brincadeiras que reflitam isso. “Os papéis estão se misturando. Hoje, as meninas querem brincar de carrinho, porque elas veem que as mulheres também dirigem. Assim como homens cuidam de bebês e cozinham, sejam solteiros ou casados”, analisa Maria Angela. É comum encontrar, por exemplo, meninos desempenhando o papel de pai nas brincadeiras de casinha, imitando a vida adulta, como num exercício de paternidade. Essa atividade pode ser importante para as práticas cotidianas futuras, consciente de

suas funções no âmbito familiar, além de respeitoso em relação ao sexo oposto. Para Daniela, “o modo como meninos e meninas estão sendo educados pode contribuir para se tornarem mais completos ou para limitar suas iniciativas e aspirações”.

Há quem tema que o incentivo às brincadeiras variadas possa, de alguma forma, exercer influência sobre a sexualidade da criança. Para o sexólogo Marcos Ribeiro, trata-se de um grande equívoco: “Ninguém sabe o que faz de uma pessoa heterossexual ou homossexual. Não há pesquisas conclusivas a respeito, e, logo, não faz sentido nenhum associar a brincadeira à sexualidade futura da criança. O desejo sexual é algo muito mais complexo”, explica. Autor do livro *Menino brinca de boneca?* (Editora Moderna), de 1990, Marcos chama a atenção para o fato de o debate não ser recente, mas, ainda assim, continuar a ser evitado em muitas escolas de educação infantil que ainda adotam o modelo de separação. Contudo, há outras que desenvolvem projetos com seus alunos visando à discussão e à conscientização sobre o assunto.

Fonte: <http://oficinadeimagens.org.br/isso-e-coisa-de-menina-e-de-menino-tambem/> acesso em 24/07/2017

Texto 3: Meninos e meninas são diferentes

Meninos e meninas são diferentes?

Quando se é criança, as pessoas costumam dizer:

Menino e menina são diferentes!

Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente.

Forte como o papai!

Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada.

Boazinha como a mamãe!

E aí, quando o menino é mais obediente, dizem logo que ele é bobão, mais sensível: “mulherzinha! mulherzinha!”

*Título atribuído pela autora.



E a menina: quando é mais valente, “essa menina parece um menino”, mais desinibida, “que menina saliente!”.

Muita gente fala que menino (homem) é superior, melhor que a menina (mulher). Que ele, como já vimos, é mais esperto, corajoso e inteligente. “Homem se vira em qualquer lugar!” E a menina? “Elas são muito chatas, choram à toa. Parecem manteiga derretida.”

Não é verdade. O que acontece é que as pessoas são diferentes. Assim como há pessoas altas, magras, baixas ou gordas, há aquelas que são mais espertas, corajosas, ou indefesas.

Essa diferença, preste atenção, a gente vai encontrar de pessoa para pessoa, e não por ser homem ou mulher.

Não é por serem meninos, que todos vão ser iguais.

Ou por serem meninas, que todas terão o mesmo jeito.

Cada um é diferente do outro. E o que devemos fazer é aceitar as pessoas do jeito que elas são.

[...]

Menino brinca de boneca?, de Marcos Ribeiro. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001, p. 10-15.



Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5364_4 acesso em 24/07/2017

2- Após a leitura dos textos responda:

a) Qual o assunto abordado nos textos 1, 2 e 3?

b) Os textos contribuem com sua reflexão sobre o assunto? Como?

c) Você considera esse assunto polêmico? Por quê?

d) Qual seu objetivo ao escrever um artigo de opinião sobre esse assunto?

e) A confecção de um mural para divulgar, na escola, os artigos de opinião escritos por você e pelos seus colegas, é adequada? Qual(is) outro(s) suporte(s) poderia(m) fazer circular os textos produzidos? Esse(s) suporte(s) atinge(m) o mesmo alcance do mural?



OFICINA 9: MÓDULO II- CAPACIDADES DISCURSIVAS

Nesse módulo, vamos estudar o plano geral do texto, o discurso interativo e a sequência textual argumentativa.

Faça a leitura do artigo de opinião e responda as questões a seguir.

O preconceito linguístico deveria ser crime

Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que a língua - este sistema de comunicação inigualável - emerge. Ela se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações. Falar faz parte do nosso cotidiano, de nossa vida. A troca por meio das formas linguísticas é a nossa dádiva maior, nossa característica básica. É por meio de uma língua que o ser humano se individualiza, em um movimento contínuo de busca de identidade e de distinção. É isso, enfim, que nos torna humanos e nos diferencia de todos os outros animais.

Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa. Preconceito linguístico é o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, onsequentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala. O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.

Então, há críticas negativas em relação, por exemplo, à falta de concordância verbal ou nominal (As coisa tá muito cara); ao "r" no lugar do "l" (Framengo); à presença do gerúndio no lugar do infinitivo (Eu vô tá verificano); ao "r" chamado de caipira, característico da fala de amplas áreas mineiras, paulistas, goianas, mato-grossenses e paranaenses - em franca expansão, embora sua extinção tenha sido prevista por linguístas. Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo.

O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobre legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou

ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.

A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender. Até porque, sob essa ótica, o preconceito linguístico se configura como um tratamento desumano e degradante - uma tortura moral. Se necessário for, poderíamos até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.

Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos. Enfim, de falar a sua língua ou a sua variante dela. MARIA MARTA PEREIRA SCHERRE, linguista e pesquisadora do CNPQ.

Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html> acesso em 27 de julho de 2017

1- Marque a situação de cada uma das partes do texto “O preconceito linguístico deveria ser crime” se se encontram ou não no texto:

Partes do texto	Sim	Não
O texto tem título?		
O corpo do texto discute uma opinião?		
O autor se identifica?		
Há alguma informação adicional sobre o autor?		
Tem a data de publicação do artigo?		

2- O texto argumentativo, de caráter polêmico, é caracterizado pela presença de unidades da língua que remetem diretamente ao seu agente produtor (autor). Algumas dessas unidades são: verbos conjugados em 1ª pessoa (singular ou plural) no tempo presente ou passado, uso de retomadas de referentes por pronomes e uso de verbo auxiliar (pode cantar).

Retire do texto três ocorrências de cada uma dessas unidades linguísticas, conforme abaixo:

a) Verbos conjugados em 1ª pessoa (singular ou plural)

b) Verbos no presente

c) Verbos no passado

d) Retomadas por pronomes (escreva o pronome e a palavra ou expressão que ele retoma)

e) Verbos auxiliares de modo para o autor dar sua opinião (exemplos: deve fazer; pode levar)

3- Sobre a sequência textual argumentativa, responda às questões a seguir:

a) Que posição (tese) o autor desse artigo defende?

b) Cite três argumentos que o autor utiliza para defender sua tese:

c) O autor restringe sua argumentação, ou seja, apresenta contra-argumentação? Cite pelo menos um contra-argumento.

d) A que conclusão o autor chegou sobre o tema?

Num artigo de opinião, as teses são defendidas com argumentos, que são ideias expostas de forma estruturada por meio de recursos lógicos e linguísticos (organizadores textuais) que utilizamos para convencer o outro sobre algo. Esses argumentos são baseados em valores, verdades e princípios aceitos por uma pessoa e/ou comunidade.

Nas atividades abaixo, você pode praticar a construção de argumentos em defesa de certas teses.

4- Escreva em tópicos três argumentos (ideias) para sustentar cada tese.

Tese	Argumentos (em tópicos ou pequenas frases)
Estudar é importante.	
A brincadeira é significativa para a infância.	
O respeito é fundamental nas relações humanas.	

Fonte: Adaptado de Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 94)

- 5- Retorne ao quadro da atividade anterior e enumere seus argumentos do mais fraco para o mais forte.
- 6- Construa uma frase com cada tese da atividade de nº 4, usando os argumentos que você elaborou para cada uma, na ordem crescente de importância que você enumerou na atividade nº 5, articulando-os entre si. Para isso, utilize os recursos de natureza lógica e linguística, conforme os quadros abaixo, ou á conhece.

Organizadores textuais

e, nem, também, não só... mas também, além disso
logo, portanto, então,
mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de
ou então, ou...ou, quer... quer
mais que, menos que, tão... quanto, tão... como
pois, porque, contudo,
agora, ainda, já,
isto é, em outras palavras, ou seja,
quase, somente
como, assim como,
desde que, a não ser que,
até, mesmo, até mesmo, inclusive

Expressões enumerativas

Primeiramente Em primeiro lugar Em segundo lugar
Depois Finalmente Por fim De um lado
Por outro lado Em contrapartida

1ª Tese

2ª Tese

3ª Tese

A articulação dos argumentos pelos organizadores textuais ou pelas expressões enumerativas demandam o uso de pontuação para estruturar as partes do texto.

Os pontos mais comuns são a vírgula (,), o ponto final (.), o ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?) e dois pontos (:). A vírgula (,) é usada para separar uma série de informações da mesma natureza; para introduzir uma informação no meio de uma outra que já está sendo expressada; para separar o vocativo, dentre outros usos.

○ ponto final (.) é usado no término de uma frase.

○ ponto de exclamação (!) é usado para expressar emoção.

○ ponto de interrogação (?) é empregado em frases que perguntam algo.

Finalmente, os dois pontos (:) são usados mais comumente para apresentar uma enumeração, um esclarecimento ou introduzir o discurso direto.

7-Releia as frases que você construiu na atividade 6 e pontue-as adequadamente para organizar a estrutura do texto e produzir o sentido desejado.

OFICINA 10: MÓDULO III – CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS

Nesse módulo, vamos estudar a conexão, a coesão nominal e verbal, além do gerenciamento das vozes e as modalizações.

CONEXÃO: garante a progressão temática do texto; é realizada por unidades linguísticas que organizam o texto. As mais comuns são as conjunções.

Num artigo de opinião muitos organizadores textuais são utilizados. Eles contribuem para que o assunto discutido faça sentido. Existem organizadores com diferentes funções dentro de um texto. O quadro a seguir mostra alguns organizadores textuais e suas funções:

Função	Exemplos de Organizadores
Indicar uma certeza	com certeza; sem dúvida; é claro
Introduzir uma explicação/justificativa	porque; então; pois; portanto
Acrescentar termos e/ou argumentos numa escala	e; também; além disso; inclusive; ainda; não só; mas também
Contrapor um argumento anteriormente apresentado	mas; porém; contudo; no entanto; todavia; apesar de que; ainda que;
Estabelecer uma relação de comparação	tão quanto; menos que; mais que;
Introduzir elementos alternativos	ou; ou então
Dar início a uma conclusão	portanto; logo; pois; contudo; sendo assim
Evidenciar um argumento mais forte	até; até mesmo; já; inclusive; mesmo
Introduzir enunciado para esclarecer um enunciado anterior	isto é; em outras palavras; sendo assim

1- Agora, leia as orações abaixo e utilize o(s) organizador(es) que se adapta(m) melhor ao contexto do enunciado:

- a) Você não deveria faltar às aulas _____ perderá a revisão do conteúdo.
- b) Ana é uma boa aluna _____ ser interessada, é muito estudiosa.
- c) Gostaria de ficar, _____ preciso ir embora.
- d) Daniel é _____ esperto _____ Marcos.
- e) Vivemos num país democrático, _____ muitas pessoas ainda não têm seus direitos garantidos.
- f) _____ participarei do campeonato estudantil.

Leia o trecho abaixo e observe que uma palavra está em destaque.

“O que afirmo e até ênfase é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.”

Trata-se da conjunção “até”. Apesar de, aparentemente não parecer ter tanta importância, é uma palavra muito importante no texto, pois serve para organizá-lo, além de indicar a intenção do agente-produtor do texto. Essa conjunção marca, nesse contexto a introdução de um argumento mais forte em relação ao anterior: o agente-produtor não só afirma, mas evidencia o seu dizer: “ninguém tem o direito de humilhar o outro.”

- 2- Os trechos a seguir foram retirados do artigo “O preconceito linguístico deveria ser crime”, escrito por Maria Marta Pereira Scherre. Faça a leitura dos trechos e circule os organizadores textuais que foram utilizados. Em seguida, descreva qual a relação de sentido que cada um está indicando

“Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”

R: _____

“Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos”

R: _____

COESÃO NOMINAL: é representada pelas retomadas anafóricas. As unidades que realizam essas retomadas são chamadas de anáforas que podem ser pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos), alguns sintagmas nominais, apagamentos (supressão de palavras), repetição da mesma palavra e sinônimos.

3- Observe os pronomes destacados nos trechos retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” e responda às questões.

“Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que a língua - este sistema de comunicação inigualável - emerge. Ela se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações”.

- a) O pronome pessoal em destaque retoma qual dos sintagmas a seguir:
- () em sociedade
 - () pessoas falantes
 - () a língua
 - () comunicação inigualável

“Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo.

- b) Os pronomes possessivos em destaque, se referem:
- () à identidade e à forma de ver o mundo da língua
 - () à identidade e à forma de ver o mundo do indivíduo
 - () à identidade e à forma do mundo

“O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.”

- c) O pronome demonstrativo em destaque se refere:
- () a milhares de pessoas
 - () ao preconceito linguístico
 - () ao domínio da língua

“O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.”

d) O pronome demonstrativo em destaque se refere:

- () às variedades da língua
- () aos grupos mais privilegiados
- () ao preconceito que, normalmente, acontece com os grupos de menos prestígio na escala social e comunidades da área rural e interior.

4- Leia as frases abaixo e suas respectivas reescritas

As crianças são inteligentes
Elas são inteligentes

Convidei **meu amigo** para a festa
Convidei-o para a festa

Vou chamar a **professora**
Vou chamá-la

Observe que as expressões em negrito das primeiras frases foram substituídas por outras palavras, também em negrito nas segundas frases. Essas palavras substituídas são classificadas, no sistema da língua, como pronomes. Tendo tais frases como exemplos, substitua as expressões em negrito das frases abaixo por pronomes:

a) Pedro e João são amigos

b) Ana, Marcela e eu somos irmãs

c) Maria e Juliana são alunas do 5º ano

d) Emprestei os livros

e) Apresentei a peça de teatro no domingo

f) João entregou o **bilhete** à professora

g) Preciso regar **as flores**

h) Vou chamar **as meninas**

5- Os pronomes que substituíram as expressões no exercício acima podem assumir funções diversas num texto, como, por exemplo, evitar repetições da mesma palavra e retomar um termo introduzido anteriormente. Assim, reescreva as frases abaixo substituindo as expressões em **negrito** por pronomes. Se preciso, faça as adaptações para manter o mesmo sentido:

a) Maria, traga-me a sopa para eu tomar **a sopa**.

b) Pedro quer um jogo e vai comprar **o jogo**.

c) **Você** era pequeno quando eu conheci **você**.

d) **Júlia** e eu vamos ao baile. Alguém quer ir com **nós**?

Leia o trecho abaixo:

“Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que “a língua” - este sistema de comunicação inigualável - emerge. Ela se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações.”

A expressão entre aspas (a língua) é o assunto sobre o qual o agente produtor está falando. Dessa forma, essa expressão tem a função de referente textual. As expressões em negrito (este sistema de comunicação inigualável; ela; e a forma “ela suprimida antes do verbo “toma”, representada pelo símbolo) retomam esse referente e garantem a progressão do assunto no texto, evitando a ambiguidade e a repetição de termos. O processo de recuperar textualmente um referente é chamado de anáfora.

6- Tomando por base a explicação anterior, circule o referente textual nos trechos abaixo e grife o(s) elemento(s) que faz(em) sua(s) respectiva(s) retomada(s).

A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender.

O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.

Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos.

COESÃO VERBAL: tem como objetivo assegurar a organização temporal e hierárquica das ações, estados ou acontecimentos verbalizados no texto. Está relacionada aos verbos e tempos verbais

No que se refere ao sistema de tempos verbais, o presente indica concomitância em relação ao momento da fala; o passado indica anterioridade em relação ao momento da fala e o futuro indica posterioridade em relação a esse momento.

7- Os trechos a seguir foram retirados do artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”.

“Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.”

“Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender.”

a) As palavras destacadas nos referidos trechos são verbos. Analisando-as podemos dizer que:

- () Indicam ações que ocorrem no momento da fala.
- () Indicam ações que ocorreram antes do momento da fala.
- () Indicam ações que ocorrerão depois do momento da fala.

b) Tomando como base sua resposta no item acima (a), assinale a alternativa que mostra, gramaticalmente, como são classificados os verbos destacados em relação ao tempo verbal:

- presente
- pretérito
- futuro

c) Os verbos destacados possuem relação com qual dos pronomes a seguir:

- eu
- ele
- nós

8- Agora, observe outros trechos também retirados do artigo “preconceito linguístico deveria ser crime”

“Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que **tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”**

“Não quero dizer com isso que não **temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro.”**

“Se necessário for, **poderíamos até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.”**

a) A que pronome pessoal esses verbos se relacionam?

- nós
- vós
- eles

Apesar de se relacionarem ao mesmo pronome pessoal, os três verbos destacados nos trechos acima estão conjugados em tempos verbais diferentes. Portanto, indicam ações realizadas em diferentes momentos em relação ao ato de fala.

b) O verbo “tenhamos” indica uma ação que pode ocorrer:

- () antes do momento da fala
- () durante o momento da fala
- () após o momento da fala

c) O verbo “temos” indica uma ação que ocorre:

- () durante o momento da fala
- () antes do momento da fala
- () após o momento da fala

d) O verbo “poderíamos” indica uma ação que se refere a um fato que pode acontecer num momento

- () após a fala
- () durante a fala
- () antes da fala

9- Circule os verbos nas frases do quadro abaixo e escreva na coluna do meio em que tempo verbal estão. Em seguida, escreva na última coluna se o verbo que você circulou estabelece uma relação de concomitância (presente), anterioridade (pretérito) ou de posterioridade (futuro) em relação ao momento da fala.

Frase	Tempo Verbal	Relação de concomitância, anterioridade ou posterioridade ao momento da fala
Nós faremos o trabalho no sábado.		
João ama Maria.		
Eu li o livro inteiro.		
Irei ao parque no sábado.		
Neste domingo, os times de futebol estarão em campo.		
Marcos já tem ingresso para o jogo.		
Gabriel comeu o lanche inteiro.		

10- O gênero artigo de opinião tem o presente do indicativo (ex: canto), o pretérito perfeito (ex: cantei) e o futuro perifrástico (ex: vou cantar) como tempos de base. Isso não significa que outros modos e tempos verbais não sejam utilizados. O quadro a seguir apresenta a definição de cada tempo de base do artigo de opinião, acompanhada de um exemplo retirado do artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”:

Presente do Indicativo	Pretérito Perfeito do Indicativo	Futuro Perifrástico
Indica uma ação que ocorre no exato momento da fala.	Indica uma ação que ocorreu e foi concluída num determinado momento do passado.	É a utilização de dois verbos: auxiliar e um verbo principal (antecedido ou não de preposição)
Exemplos: quero	Exemplos: tenha sido = foi	Exemplos: devem deixar

O tempo pretérito perfeito teve uma única ocorrência no texto e esta foi dada como exemplo no quadro acima. Os outros dois tempos foram explorados com mais frequência pelo produtor.

Copie do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” cinco ocorrências de verbos que estejam conjugados no presente e duas ocorrências no futuro perifrástico.

Tempo Verbal	Verbos retirados do texto
Presente	
Futuro Perifrástico	

GERENCIAMENTO DAS VOZES: compreende as vozes que compõem o texto. No artigo de opinião, vamos observar duas vozes: a do autor, ao expor seu ponto de vista particular sobre o assunto, e a voz social de forma direta ou indireta, representada por uma instituição ou grupo social, através do autor do texto.

11- Os trechos, a seguir, foram retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime”. Leia-os e identifique qual(ais) voz(es) neles se apresentam: a da autora ou uma voz social presente no texto.

Trecho do Texto	Voz que se Responsabiliza Pelo Dizer
a) A Constituição brasileira estabelece que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”	
b) O que afirmo e até ênfase é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar.	
c) O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.	
d) Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado	
e) Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos	

f) Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais

g) Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro.

12- Que estratégia você utilizou para identificar de quem era a responsabilidade do dizer em cada um trechos da atividade acima?

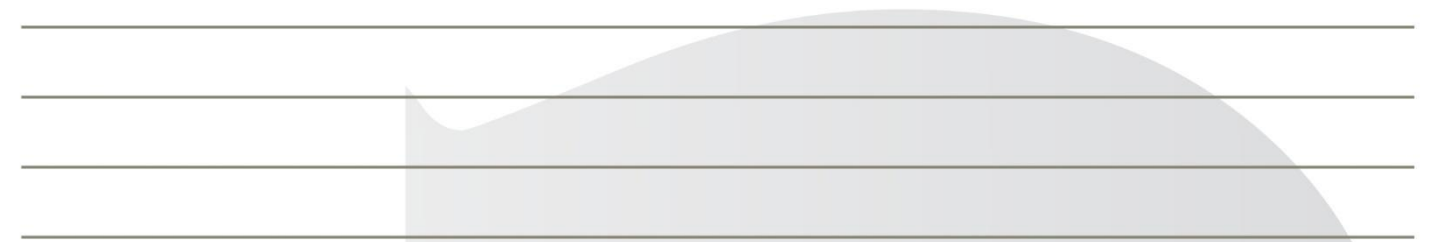
Trecho A:

Trecho B:

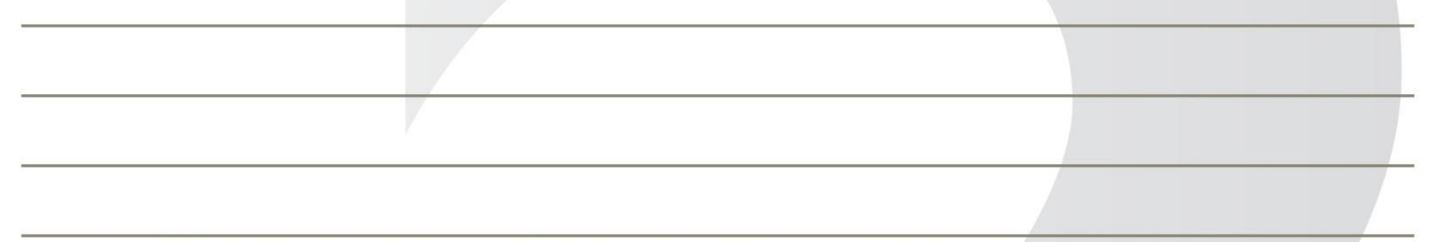
Trecho C:



Trecho D:



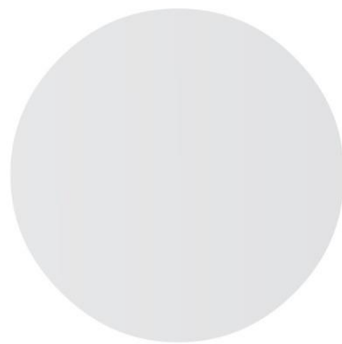
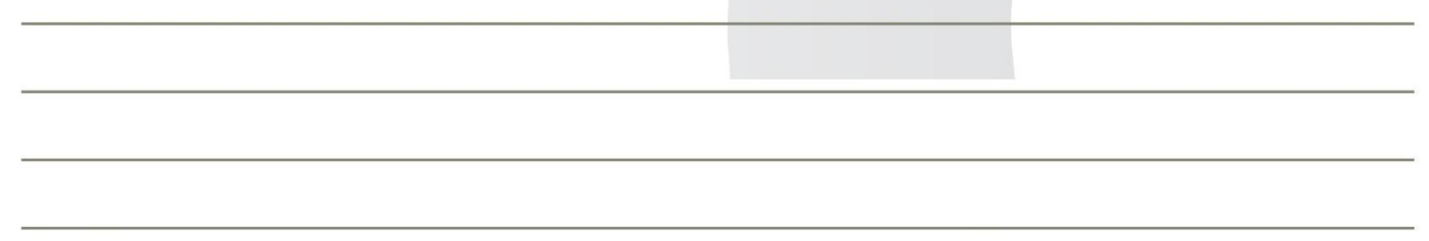
Trecho E:



Trecho F:



Trecho G:



MODALIZAÇÕES: referem-se às avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Elas contribuem para a coerência pragmática do texto. São quatro funções de modalizações: lógicas (avaliação do mundo objetivo); deônticas (avaliação das normas sociais); apreciativas (avaliação subjetiva do autor) ou pragmáticas (avaliação da capacidade de ação feita por uma entidade - personagem ou instituição - do texto)

13- Leia os trechos retirados do texto “Preconceito linguístico deveria ser crime” responda à questão a seguir:

a) “Não existe homem sem língua.”

b) “Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.”

c) “O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior.”

As expressões destacadas acima auxiliam o leitor a compreender melhor a avaliação da autora em relação ao tema exposto nos trechos? Justifique sua resposta.

Trecho A:

Trecho B:

Trecho C:

14- Circule nos trechos abaixo quais palavras ou expressões indicam uma avaliação da autora em relação ao conteúdo que ela discute no artigo “Preconceito linguístico deveria ser crime”.

a) “Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa.”

b) “O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social.”

c) “Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos.”

15- Agora, escreva as palavras ou expressões que você circulou nos trechos acima (a,b,c) e explique como você interpretou a avaliação da autora ao utilizá-las.

Trecho	Palavras	Interpretação pessoal
A		
B		
C		

16- Circule, nos enunciados abaixo, as palavras que representam uma avaliação do autor (ponto de vista) em relação ao conteúdo.

- a) Tenho que estudar matemática.
- b) Infelizmente, ele não vem!
- c) Você não deveria fazer isso.
- d) Normalmente, ele não se atrasa.
- e) Essa música é, realmente, muito bonita.
- f) Não posso falar com você agora.
- g) Certamente, ela virá.

OFICINA 11: MÓDULO IV- Normas da Língua

Nesse módulo vamos estudar os termos da oração (sujeito e predicado), a concordância verbal e nominal e a escrita ortográfica de palavras.

Observe a oração a seguir:

Os alunos produziram um artigo de opinião

Observando melhor a oração é possível perceber que ela está dividida em dois termos básicos: o **sujeito** e o **predicado**:

Os alunos
sujeito

produziram um artigo de opinião
predicado

Fonte: Adaptado de Faraco & Moura (2004, p. 285)

Sujeito: é o termo sobre o qual se declara algo.

Predicado: é tudo aquilo que se declara a respeito do sujeito

1- Leia as orações abaixo e identifique o verbo. A partir dele, circule o sujeito e sublinhe o predicado.

a) Guilherme precisa de ajuda para fazer a atividade.

b) Professores e alunos terão férias em janeiro.

c) A menina é muito esperto.

d) O menino é muito alto

e) Os livros estão organizados em prateleiras.

f) Alguns alunos foram ao passeio de fim de ano.

g) Dancei na festa da primavera.

2- As orações a seguir foram copiadas de produções iniciais elaboradas pela turma na segunda fase da sequência didática. Faça a leitura, localize e circule os verbos, e a partir deles identifique e separe o sujeito do predicado.

Orações	Sujeito	Predicado
Os direitos dos homens e das mulheres são diferentes.		
Alguns meninos acham que são melhores que as meninas.		
Os homens de hoje em dia são muito machistas.		
Meninos e meninas são livres para brincar.		
As crianças devem brincar com o que quiserem, independente do que for.		

Leia a tirinha a seguir:



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 75.

Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2016/07/analise-tirinha-mafalda-silepse-ou.html> Acesso em: 12/10/2017

3- Leia novamente o primeiro quadrinho e anote o que você observou na fala do personagem Filipe.

Você deve ter percebido que na frase “*fiquei sabendo que mais da metade da população mundial somos crianças*”, o personagem Filipe utiliza uma concordância verbal que causa uma certa estranheza. A escolha do verbo **somos** neste quadrinho não foi aleatória, pois a intenção do personagem ao utilizá-la era mostrar-se incluído no grupo de crianças do qual se referia. Trata-se de um caso de concordância que se faz com o sentido e não com a forma gramatical. No entanto, na língua portuguesa, assim como em outras línguas naturais, existem regras gerais que organizam e sistematizam o seu funcionamento, a concordância entre as palavras que formam uma frase é uma delas.

Concordância é a correspondência de flexão entre dois termos. Ela pode ser verbal ou nominal.

Regras gerais:

Concordância verbal é quando o verbo se flexiona para concordar com o sujeito
Concordância Nominal é quando o artigo, o adjetivo, o pronome ou o numeral se flexionam para concordar com o substantivo a que se referem.

Fonte: Faraco & Moura (2004, p.373)

4- Preencha as lacunas flexionando o verbo indicado nos parênteses

- a) A professora _____ uma rosa do aluno. (ganhar – relação anterioridade ao momento da fala)
- b) A multidão _____ o trânsito. (atrapalhar – concomitância em relação ao momento da fala)
- c) Os alunos _____ uma festa de aniversário para a professora. (fazer – anterioridade ao momento da fala)
- d) Os times de futebol _____ o campeonato paulista. (disputar – posterioridade ao momento da fala)
- e) _____ várias manifestações neste domingo. (acontecer – relação de anterioridade ao momento da fala)

5- Complete as frases abaixo com palavras do quadro. Para cada uma, você tem que escolher uma palavra da coluna de substantivos e uma da coluna de adjetivos e ambas têm que concordar entre si.

Substantivos	Adjetivos
meninos aluna crianças clube carros histórias	criativa azuis assustadoras atrasados inteligentes reformado

- a) As _____ são _____.
- b) A _____ é muito _____.
- c) O _____ foi _____.
- d) Os _____ atropelaram os cones _____.
- e) Muitos _____ chegaram _____ na aula hoje.
- f) As _____ são _____.

6- Nesta atividade, vamos ajustar a concordância nominal e verbal de algumas frases produzidas pela turma na produção inicial. Faça as adaptações necessárias.

- a) Os meninos eles já trabalha de maquiador, cabelereiro e é modelo.

- b) Os cidadãos devem ser livres para todos as opinião deles.

- c) Os pais fazem isso Porque ten medo que acontecen alguma coisa com as meninas.

d) As menina não pode corta o cabelo se não as pessoas falam que parese menino.

e) Os pais devem deixar os filhos serem feliz não importa o que eles fasam.

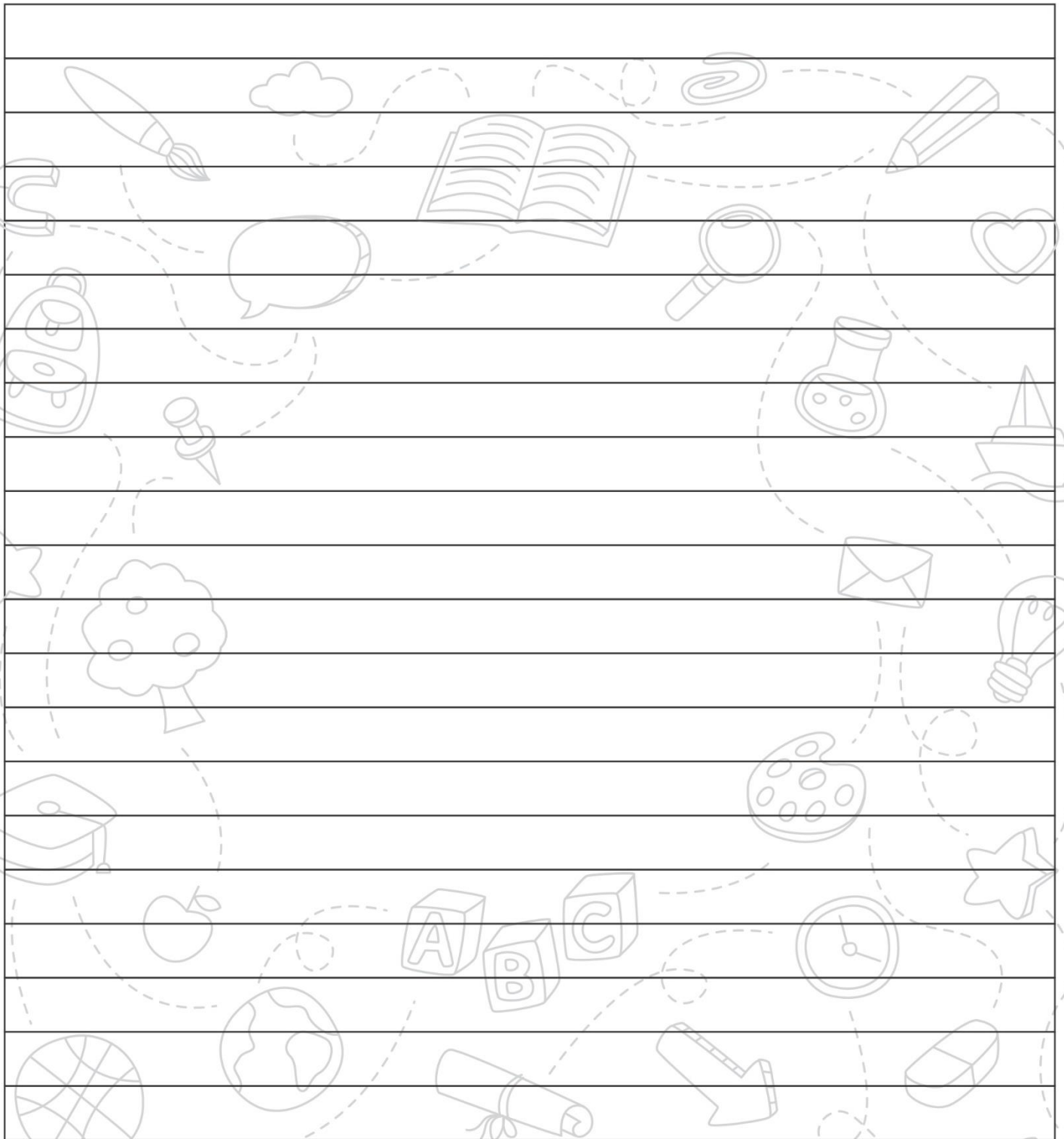
7- As palavras do quadro abaixo foram retiradas das produções iniciais elaboradas pela turma. Leia-as, encontre os erros ortográficos e faça as correções necessárias:

Grafia incorreta	Grafia correta
orbiservei	
bricar	
lpedem	
mininos	
buneca	
umanos	
gostãm	
doque	
lgiene	
emssina	
tinho	
sertesa	
aichao	

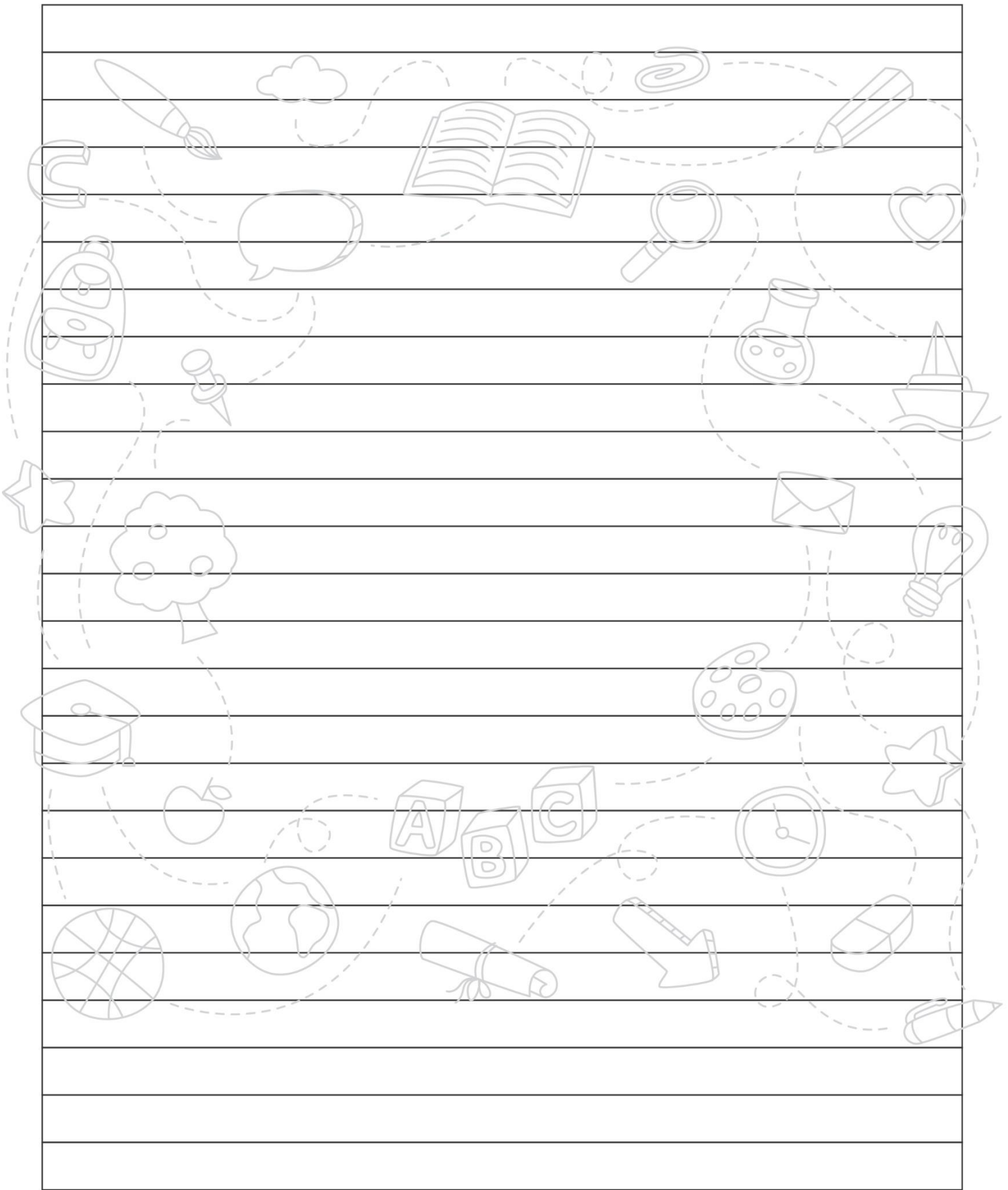
sechama	
minina	
prejudicalo	
achão	
profissionais	
deichão	
muintas	
faserem	
futebon	
tanben	
inporta	
cidadões	

4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO FINAL

Tudo o que você aprendeu durante o desenvolvimento da sequência didática deverá ser utilizado nesta produção. Nela você defenderá uma opinião, fundamentada em argumentos, sobre a seguinte questão: **As diferenças culturais de gênero humano já foram superadas ou vivemos em uma sociedade onde há superioridade de um gênero sobre outro?**



The writing area consists of 15 horizontal lines. The background is decorated with a variety of icons connected by dashed lines, including a fountain pen, a cloud, a book, a pencil, a magnifying glass, a heart, a speech bubble, a backpack, a pushpin, a lightbulb, a sailboat, a tree, an envelope, a paint palette, a star, a graduation cap, an apple, alphabet blocks (A, B, C), a clock, a globe, a scroll, a hand, and a star.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de validar a Sequência Didática mediada pelo gênero artigo de opinião num 5º ano do Ensino Fundamental foi especialmente gratificante. Observamos que o trabalho didático mediado por essa ferramenta, organizada com recursos de linguagem precisos para sanar problemas de escrita apresentados durante o processo, propiciou o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A capacidade de ação de linguagem foi desenvolvida na medida em que os alunos ampliaram suas representações psicológicas sobre o conteúdo temático da produção textual, trabalharam com informações que foram discutidas nas oficinas realizadas nas etapas da sequência didática. A capacidade discursiva dos alunos foi ampliada na medida em que as representações psicológicas foram semiotizadas de modo mais organizado, observando-se a estrutura do raciocínio argumentativo, valorizando a linguagem da ordem do argumentar e atitudes de questionamento e de discussão. O pensamento argumentativo foi exteriorizado por meio de estruturas linguísticas compatíveis, além de estes relacionarem os dados com situações concretas que foram problematizadas no texto que eles produziram. Esse procedimento mostrou resultados que revelam uma melhora significativa na organização do raciocínio argumentativo (raciocínio sobre dados), deixando às claras a capacidade dos alunos de lidar com dados da realidade, de analisá-los e interpretá-los. A capacidade linguístico-discursiva, por sua vez, foi desenvolvida tanto na dimensão da textualização quanto na enunciativa. Cada texto particular apresentou avanços nos procedimentos de articulação interna entre as ideias e entre suas partes constitutivas; houve a preocupação de recuperar adequadamente os referentes que foram introduzidos no texto, além de escolher adequadamente os subsistemas verbais para o gênero produzido. No que diz respeito à dimensão enunciativa, as vozes inseridas no texto foram melhor gerenciadas, além de haver uma maior participação dos agentes produtores por meio do uso de modalizadores, que anunciavam o seu posicionamento, as suas escolhas.

REFERÊNCIAS:

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALARI, Marina Ballarim Targa. **É bom ter irmãos?** Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 09 de maio de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/05/1626692-e-bom-terirmaos.shtml> Acesso em: 10 de maio de 2017.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **A Escola é Nossa. Letramento e Alfabetização**. 3º ano. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128,129. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53644>. Acesso em 24/07/2017.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In: DIONÍSIO, angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Generos textuais & Ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005, p. 166-179.

DANTAS, Matheo Angelo Pereira. **Aulas para crianças precisam ser mais divertidas**. Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 07 de maio de 2016. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/05/1767872-aulas-para-criancasprecisam-ser-mais-divertidas.shtml?mobile> Acesso em: 10 de maio de 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FARACO & MOURA. **Gramática Nova**- 14ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

FERNANDES, Joana Cassel. **Quando é hora de tirar férias?** Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 09 de abril de 2016. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/04/1758871-quando-e-hora-de-tirarferias.shtml?mobile> Acesso em: 10 de maio de 2017.

LEITE, Márcia. **Feminina De Menina, Masculino De Menino**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2011.

MAZINI, Júlia. **Pais e filhos**. Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 02 de julho de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/07/1787656-pais-efilhos.shtml>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.75. Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2016/07/analise-tirinha-mafalda-silepse-ou.html> . Acesso em 12/10/2017.

SAYÃO, Rosely. **Criança deve trabalhar?** Folhateen. Folha de São Paulo, SP, 09 de abril de 2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2016/04/1758875-criancadeve-trabalhar.shtml>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

SCHERRE, Marta. **O preconceito linguístico deveria ser crime**. Disponível em <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI11051517774,000+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>> Acesso em: 10 de maio de 2017.

STREINGER, Alex Pinsky. **Apesar do lado positivo, tecnologia pode prejudicar estudantes**. Folhinha. Folha de São Paulo, SP, 15 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/10/1823051-apesar-do-ladopositivo-tecnologia-pode-prejudicar-estudantes.shtml> Acesso em: 10 de maio de 2017.