



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



PROFLETRAS

VÂNIA DE SOUZA BORGES

OFICINAS DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR: RECURSOS COESIVOS EM FOCO

UBERLÂNDIA

2020

VÂNIA DE SOUZA BORGES

OFICINAS DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR: RECURSOS COESIVOS EM FOCO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do grau título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Dias

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B732 Borges, Vânia de Souza, 1972-
2020 Oficinas de ampliação vocabular [recurso eletrônico] : recursos
coesivos em foco / Vânia de Souza Borges. - 2020.

Orientadora: Eliana Dias .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.171>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. , Eliana Dias, 1958-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Mestrado Profissional em Letras | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Profissional | | | | |
| Data: | 27 de fevereiro de 2020 | Hora de início: | 09:00 | Hora de encerramento: | 12:00 |
| Matrícula do Discente: | 11812MPL020 | | | | |
| Nome do Discente: | Vânia Souza Borges | | | | |
| Título do Trabalho: | Oficinas de ampliação vocabular: recursos coesivos em foco | | | | |
| Área de concentração: | LINGUAGENS E LETRAMENTOS | | | | |
| Linha de pesquisa: | Leitura de Produção Textual: diversidade social e práticas docentes | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa | | | | |

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1U209, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: a) Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; b) Prof. Dr. Guilherme Fromm, Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo – USP; c) Profa. Dra. Eliana Dias, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Eliana Dias, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Membro de Comissão**, em 27/04/2020, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Fromm, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2020, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2020, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vânia de Souza Borges, Usuário Externo**, em 05/05/2020, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2009513** e o código CRC **47E209DD**.

VÂNIA DE SOUZA BORGES

OFICINAS DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR: RECURSOS COESIVOS EM FOCO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do grau título de Mestre em Letras.

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2020.

Profa. Dra. Eliana Dias – Profletras/UFU

Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves – Profletras/UFU

Prof. Dr. Guilherme Fromm – PPGEL -UFU/MG

Dedico essa dissertação aos meus filhos Aline,
Amanda e Rafael que muito me incentivaram
para a realização desta pesquisa e à minha neta
Alice que tem sido a minha alegria e a minha
motivação em tudo o que eu faço.

“Jamais considere seus estudos como uma
obrigação, mas como uma oportunidade invejável
para aprender a conhecer a influência libertadora da
beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer
pessoal e para proveito da comunidade à qual seu
futuro trabalho pertencer”.

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, toda a minha gratidão a Deus, o Ser supremo e maravilhoso que me sustentou e me concedeu saúde física e emocional para que eu persistisse na realização deste trabalho, a despeito de todas as adversidades enfrentadas nesses últimos dois anos.

Agradeço imensamente à minha Orientadora Professora Dra. Eliana Dias que durante esses dois anos de trabalho conjunto foi muito mais do que uma profissional dedicada sempre pronta a ajudar, foi amiga, foi humana, pois soube em todos os momentos respeitar as minhas limitações e com doçura e sabedoria me orientou tornando possível a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do PROFLETRAS/UFU porque, cada um à sua maneira e dentro de sua especialidade, contribuíram no sentido de possibilitar que esse trabalho fosse concluído.

Agradeço aos meus pais, João e Nilza que, mesmo não tendo tido a oportunidade de estudarem, com sua simplicidade e sabedoria sempre souberam me mostrar a importância dos estudos, do trabalho e, acima de tudo, da humildade.

Agradeço também aos meus filhos Aline, Amanda e Rafael que me deram força me incentivando sempre a não desistir diante das dificuldades e à minha neta, Alice, que tem sido a minha doce inspiração para continuar melhorando sempre enquanto pessoa e profissional.

Agradeço ao companheiro de todas as horas, meu esposo Oleir que, além de me incentivar, soube compreender a minha ausência quando eu necessitava me dedicar a esta pesquisa e enfrentou comigo todos os obstáculos surgidos no decorrer desse tempo.

Agradeço aos meus admiráveis colegas de turma que foram meus companheiros de luta e que com presteza sempre se colocaram a minha disposição para me auxiliarem quando eu precisava.

Agradeço aos membros da banca Professora Dra. Marlúcia Maria Alves, Professor Dr. Guilherme Fromm, Professora Dra. Maria Cecília de Lima, Professor Dr. Maurício Viana de Araújo que, com generosidade, se dispuseram a contribuir com seus preciosos conhecimentos lendo, analisando e avaliando o meu trabalho de forma a contribuírem para o meu desenvolvimento intelectual.

Agradeço, enfim, ao secretário do PROFLETRAS Andson, que sempre com muita educação e respeito me atendeu e me auxiliou no esclarecimento de todas as minhas dúvidas e atendendo a todas as minhas necessidades relacionadas à parte burocrática do mestrado.

Muito obrigada a todos!

“Se é verdade que não existe
língua sem gramática, mais
verdade ainda é que sem
léxico não há língua.”
(ANTUNES, 2012, p. 27)

RESUMO

Esta pesquisa partiu da reflexão e da constatação de que o ensino do léxico em sala de aula tem recebido pouca atenção para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Na prática escolar, o ensino dos elementos coesivos possui papel secundário, o que resulta em significativas dificuldades de articulação textual por estudantes que, em geral, demonstram limitação vocabular por desconhecerem ou não dominarem o sentido e, conseqüentemente, o uso adequado desses articuladores. Ao reconhecermos a premente necessidade de uma mudança de atitude dos docentes no que concerne ao ensino do léxico e, sobretudo, ao aumento no número de elementos coesivos, objetivamos apresentar o processo de elaboração e aplicação de atividades diversificadas referentes à ampliação vocabular dos elementos coesivos por meio de oficinas, tendo como suporte o artigo de opinião. Para tanto, recorremos a estudiosos que dispensaram significativa atenção ao assunto: no gênero discursivo, Bakhtin (2003); na leitura e produção textual, Geraldi (1995) e Possenti (1996); no léxico, Antunes (2012), Barbosa (1989), Biderman (2001), Dias (2004), Coroa (2011) e Jungman (1974); no gênero artigo de opinião, Bräckling (2001), Köche, Boff e Marinello (2010) e Rossi-Lopes (2012); e na coesão textual, Beaugrande e Dressler (1997), Charolles (1978, 1983), Halliday e Hasan (1995), Koch (2008) e Koch e Travaglia (2009). Para o estudo sobre as estratégias de leitura e de produção de textos, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o Conteúdo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2012) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2012). Para a metodologia, adotamos a pesquisa-ação de Thiollent (2008), a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a oficina pedagógica de Vieira et al. (2002). A proposta de intervenção foi aplicada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, com o intuito de reduzir as dificuldades dos alunos na interpretação e produção de textos (artigos de opinião), decorrentes da ausência de familiaridade com parte dos elementos coesivos. Outra atividade interessante foi a produção de fichas lexicográficas adaptadas a partir de Grama (2016). Para o desenvolvimento das oficinas, realizamos atividades de introdução e contextualização, motivação, leitura, interpretação de textos e observação de imagens e recursos audiovisuais, como exibição de vídeos e filmes. Com o auxílio dos dicionários escolares, os estudantes pesquisaram o significado e a função dos elementos coesivos ignorados por eles; assim, foram capazes de utilizar coerentemente tais recursos em suas produções textuais. Os resultados apontaram que houve envolvimento e motivação dos educandos nos trabalhos em grupo, além da importância de os professores disponibilizarem o dicionário impresso a eles. Diante das limitações e restrições para o uso da tecnologia no cotidiano escolar, os discentes se sentem desmotivados em consultar dicionários, o que impede a ampliação do léxico desses sujeitos. Esperamos que esta pesquisa estimule o desenvolvimento de outros estudos na área e motive os professores a repensar a prática pedagógica, com vistas a atender a essa demanda.

Palavras-chave: Ampliação Vocabular. Artigo de Opinião. Elementos Coesivos. Leitura e Produção Textual. Dicionários.

ABSTRACT

This research started from the reflection and the finding that lexicon teaching in the classroom has received insufficient attention for the development of students' communicative skills. In school practice, the teaching of cohesive elements has a secondary role, which results in significant difficulties in textual articulation by students who, in general, demonstrate vocabulary limitation by not knowing or not mastering the meaning and, consequently, the proper use of these articulators. By recognizing the urgent need for a change in attitude of teachers in relation to the teaching of the lexicon and especially to the increase in the number of cohesive elements, we aim to present the process of elaboration and application of diversified activities related to the vocabulary expansion of cohesive elements through workshops supported by the opinion article. For this purpose, we recurred to scholars who have given significant attention to this subject: in discursive genre, Bakhtin (2003); in reading and textual production, Geraldi (1995), and Possenti (1996); in lexicon, Antunes (2012), Barbosa (1989), Biderman (2001), Dias (2004), Coroa (2011), and Jungman (1974); in opinion article genre, Bräckling (2001), Köche, Boff e Marinello (2010), and Rossi-Lopes (2012); and in textual cohesion, Beaugrande and Dressler (1997), Charolles (1978, 1983), Halliday and Hasan (1995), Koch (2008), and Koch and Travaglia (2009). For the study of reading and text production strategies, we used the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs) (BRASIL, 1998), the National Common Curricular Basis (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) (BRASIL, 2017), the Common Basic Content (Conteúdo Básico Comum – CBC) (MINAS GERAIS, 2012) and the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) (BRASIL, 2012). For the methodology, we adopted the action-research of Thiollent (2008), the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and the pedagogical workshop of Vieira et al. (2002). The intervention proposal was applied to a ninth-grade-class of junior-high school, with the purpose of reducing of students' difficulties in the interpretation and production of texts (opinion articles), caused by the unfamiliarity with part of cohesive elements. Another interesting activity was the production of lexicographic cards adapted from Grama (2016). For the development of the workshops, we carried out activities of introduction and contextualization, motivation, reading, interpretation of texts and observation of images and audiovisual resources, such as videos and films exhibitions. With the aid of school dictionaries, the students researched the meaning and function of cohesive elements ignored by them; thus, they were able to use coherently these resources in their textual productions. The results showed that there were involvement and motivation of the students in the group work, in addition to the importance of teachers making the printed dictionary available to them. Given the limitations and restrictions for the use of technology in school routine, students feel discouraged in consulting dictionaries, which suppresses their lexicon broadening. We hope that this research will stimulate the development of other studies in the area and motivate teachers to rethink the pedagogical practice, in order to meet this demand.

Keywords: Vocabulary Expansion. Opinion Article. Cohesive Elements. Reading and Textual Production. Dictionaries.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Ranking dos países segundo escala de leitura do PISA 2015 | 22 |
| Figura 2: Avaliação pelo IDEB em 2015 dos resultados e metas | 22 |
| Figura 3: Exemplo de questão aplicada aos alunos do 9º ano do EF na avaliação diagnóstica do PAAE em 2017..... | 23 |
| Figura 4: Ciclo pesquisa-ação..... | 53 |
| Figura 5: Esquema da sequência didática..... | 58 |
| Figura 6: Vídeo <i>O poder da argumentação</i> | 66 |
| Figura 7: Texto 1 – Matéria de Jornal | 71 |
| Figura 8: Texto 2 – Artigo de Opinião | 72 |
| Figura 9: Texto 3 – Artigo de Opinião | 73 |
| Figura 10: Texto 4 – Artigo de Opinião | 74 |
| Figura 11: Texto 5 – Reportagem..... | 76 |
| Figura 12: Atividade grupo “A” | 77 |
| Figura 13: Atividade grupo “B” | 78 |
| Figura 14: Atividade grupo “C” | 79 |
| Figura 15: Vídeo Maioridade penal no Brasil | 82 |
| Figura 16: Proposta de produção de textual | 83 |
| Figura 17: Produção textual aluno A3 | 84 |
| Figura 18: Produção textual aluno A6..... | 86 |
| Figura 19: Produção textual aluno A8..... | 87 |
| Figura 20: Produção textual aluno A12..... | 88 |
| Figura 21: Vídeo <i>Menores infratores opinam sobre redução da maioria penal</i> | 90 |
| Figura 22: Charge 1 | 91 |
| Figura 23: Charge 2 | 91 |
| Figura 24: Charge 3 | 92 |
| Figura 25: Charge 4 | 92 |
| Figura 26: Charge 5 | 93 |
| Figura 27: Charge 6 | 93 |
| Figura 28: Artigo de opinião | 96 |
| Figura 29: Respostas de um dos alunos..... | 99 |
| Figura 30: A mulher e a velha | 101 |
| Figura 31: Artigo de Opinião..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32: Resposta da Atividade 1 de um dos alunos..... | 105 |
| Figura 33: Vídeo <i>TEMQ: ver: obrigada por fumar (argumentação)</i> | 110 |
| Figura 34: Vídeo <i>Obrigada por fumar: dica de filme</i> | 111 |
| Figura 35: Tipos de argumentos | 111 |
| Figura 36: Sinopse do Filme <i>Obrigada por Fumar</i> | 113 |
| Figura 37: Vídeo <i>Obrigada por fumar - 1</i> | 115 |
| Figura 38: Texto <i>A ilegitimidade da lei antifumo</i> | 117 |
| Figura 39: Resposta de um dos alunos referente à Atividade 1..... | 118 |
| Figura 40: Resposta de um dos alunos referente à Atividade 2..... | 120 |
| Figura 41: 1º envelope – Atividade 1 | 123 |
| Figura 42: 2º envelope – Atividade 1 | 124 |
| Figura 43: Texto <i>Fumante não é excluído. É vítima.</i> | 125 |
| Figura 44: Classificação dos operadores argumentativos de Koch (2006)..... | 126 |
| Figura 45: Atividade 2 realizada por um dos alunos – Exemplo 1..... | 128 |
| Figura 46: Atividade 2 realizada por um dos alunos – Exemplo 2..... | 129 |
| Figura 47: Informações relacionadas aos elementos coesivos | 130 |
| Figura 48: Ficha dos elementos coesivos | 131 |
| Figura 49: Atividade 4 - parte 1 | 131 |
| Figura 50: Atividade 4 - parte 2 | 132 |
| Figura 51: Atividade 4 - parte 3 | 133 |
| Figura 52: Atividade 1 da 3ª aula | 135 |
| Figura 53: Atividade sobre equivalência semântica de elementos coesivos | 140 |
| Figura 54: Modelo da atividade feita por um dos alunos | 141 |
| Figura 55: Proposta de produção textual | 143 |
| Figura 56: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 1 | 143 |
| Figura 57: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 2 | 144 |
| Figura 58: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 3 | 145 |
| Figura 59: Publicação dos resultados | 147 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Resumo do ciclo da pesquisa..... | 53 |
| Quadro 2: Etapas da pesquisa..... | 54 |
| Quadro 3: Quadro conceitual de artigo de opinião..... | 108 |
| Quadro 4: Elementos coesivos | 126 |
| Quadro 5: Texto <i>A favor da redução da maioria penal</i> | 136 |
| Quadro 6: Elementos coesivos e suas funções | 137 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CBC | Conteúdo Básico Comum |
| CEP | Comitê de Ética |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| INAF | Índice Nacional de Alfabetismo Funcional |
| LD | Livro Didático |
| LP | Lexicografia Pedagógica |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PAAE | Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PROFLETRAS | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1 | Justificativa | 20 |
| 1.2 | Hipótese | 24 |
| 1.3 | Objetivos..... | 25 |
| 1.3.1 | <i>Objetivo geral</i> | 25 |
| 1.3.2 | <i>Objetivos específicos</i> | 25 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 27 |
| 2.1 | O ensino da Língua Portuguesa no panorama brasileiro e mundial: breves considerações..... | 27 |
| 2.2 | Considerações acerca da Lexicologia, da Lexicografia e o Ensino do Léxico | 31 |
| 2.3 | O ensino do léxico | 34 |
| 2.4 | Artigo de Opinião | 35 |
| 2.5 | A coesão textual..... | 40 |
| 2.6 | O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum e o Conteúdo Básico Comum | 45 |
| 2.7 | Breves considerações sobre os dicionários escolares (PNLD)..... | 47 |
| 3 | METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA | 51 |
| 3.1 | Da natureza do trabalho | 51 |
| 3.2 | Das oficinas pedagógicas | 55 |
| 3.3 | CrITÉRIOS para seleção dos Artigos de Opinião trabalhados nas oficinas | 58 |
| 3.4 | Caminhos percorridos | 60 |
| 3.5 | Caracterização da Instituição de Ensino e da turma | 62 |
| 4 | DESCRIÇÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DOS TRABALHOS REALIZADOS NAS OFICINAS | 64 |
| 4.1 | As oficinas..... | 64 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 148 |
| | REFERÊNCIAS..... | 152 |
| | ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 161 |
| | ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR | 162 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O referido programa possui a área de concentração “Linguagens e letramentos” e contempla duas linhas de pesquisas, quais sejam: a) Teorias da linguagem e ensino e b) Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, da qual este trabalho faz parte.

A presente pesquisa desenvolveu um projeto de intervenção de natureza educacional, com a realização de oficinas pedagógicas, no que tange ao léxico, especificamente, ao ensino dos elementos coesivos. Tal projeto foi realizado com o fito de complementar as orientações do livro didático (LD) adotado, já que esse é o principal recurso utilizado por muitos professores. Com isso, acreditamos ser possível auxiliar os alunos no trabalho com a ampliação do uso dos recursos coesivos em sala de aula, favorecendo assim, a leitura, a interpretação dos textos e, também, especificamente, a produção textual dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

É importante ressaltar que a escolha do tema desta pesquisa se deu por meio de observações e experiências em sala de aula, as quais demonstraram a necessidade de se reforçar práticas estratégicas que enfatizassem o estudo e a compreensão lexicais para que houvesse enriquecimento do repertório vocabular de recursos coesivos dos alunos, tanto na oralidade, como na escrita e, assim, possibilitassem a melhoria no trabalho de leitura, compreensão, interpretação e produção dos textos.

Temos percebido, ao longo de nossa extensa trajetória como docente, que os alunos têm demonstrado grande dificuldade em ler e interpretar os textos aos quais são expostos, assim como em produzi-los de maneira coerente e articulada. Tais dificuldades detectadas, indubitavelmente, refletem de forma negativa em todas as demais disciplinas escolares, já que o domínio da leitura, da capacidade de interpretação e produção textual são condições *sine qua non* para que os alunos alcancem um aprendizado satisfatório em qualquer área do conhecimento.

Ademais, as próprias relações sociais desses alunos, dentro e fora da escola, podem ficar seriamente comprometidas, se não houver uma medida interventiva que reverta ou, ao menos, amenize as referidas deficiências, já que a importância da leitura e da escrita não se restringe somente ao âmbito escolar.

Tal problemática está diretamente relacionada à pesquisa realizada pela Profa. Dra. Eliana Dias, na UFU, e é intitulada “Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica:

contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”. Por meio de sua pesquisa, a professora promove, de modo geral, uma necessária reflexão sobre o ensino do léxico com o uso de dicionários nas escolas públicas.

Entretanto, para que isso ocorra de maneira satisfatória, é mister que essa abordagem do léxico com o auxílio dos dicionários aconteça de maneira elaborada e, principalmente, contextualizada e constante e não com palavras isoladas ou frases descontextualizadas (ANTUNES, 2012) como tem sido realizada em sala de aula. Em defesa da abordagem contextualizada do léxico, podemos citar também Coroa (2011), Dias (2004) e Jungman (1974), dentre outros autores, os quais defendem que o ensino do léxico deve ser sempre contextualizado, ou seja, devem ser consideradas a situação e a intenção comunicativa em que ocorre o processo de comunicação. Nesse sentido, em concordância com Coroa (2011), uma aprendizagem significativa só ocorrerá se o entendimento de tal palavra estiver relacionado à situação contextual em que está inserida.

Considerando a importância do estudo contextualizado dos elementos coesivos, elegemos trabalhá-los por meio do gênero discursivo “Artigo de Opinião”. Realizamos a escolha desse gênero levando em conta a possibilidade de os alunos desenvolverem a sua capacidade argumentativa e tornarem-se cidadãos mais reflexivos e capazes de defenderem com consistência os seus direitos e pontos de vista. Além disso, importa motivá-los a lutarem de forma consciente pelas suas convicções, de estimular neles a autoconfiança, na medida em que possamos auxiliá-los na transformação em pessoas melhores articuladas na expressão de seus pensamentos. Ademais, o “Artigo de Opinião” é um gênero que possibilita a abordagem de temas polêmicos e atuais, os quais despertam o interesse dos alunos. Diante disso, a ideia é usar como suporte para estudo dos elementos coesivos os artigos de opinião nas Oficinas Pedagógicas.

Esclarecemos ainda que, apesar de adotarmos o termo gênero discursivo, concordamos com Marcuschi (2008, p. 154) que defende que só é possível acontecer a comunicação verbal por meio de algum gênero textual e, quanto a esta expressão, em nota de rodapé, o autor a defende, e compartilhamos com ele a mesma opinião, de que as expressões “gênero textual”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo” podem ser intercambiáveis.

A opção de trabalharmos com os recursos coesivos utilizando um gênero da ordem do argumentar, em específico, o ‘Artigo de Opinião’, deve-se também ao fato de compreendermos que o estudo desse gênero parte de uma situação problema e se vale da argumentação para analisar, avaliar, opinar, influenciar, o que permite inserir o indivíduo no contexto escolar e, além disso, fazendo-o agir como sujeito crítico, reflexivo e protagonista da sua história. Para

tanto, o uso coerente dos recursos coesivos é primordial para que o aluno, ao escrever seu texto, ‘venda’ a sua ideia.

Além disso, é importante considerar também que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80) e, portanto, a nossa decisão de optarmos pelo Artigo de Opinião objetiva ampliar o repertório vocabular dos alunos, sobretudo, no que diz respeito aos recursos coesivos, aos mecanismos de trabalho com tais elementos, contribuindo assim, para que seja aprimorada a capacidade argumentativa desses alunos.

No trabalho com o ‘Artigo de Opinião,’ a seleção lexical dos elementos coesivos mostra-se fundamental, pois auxilia na construção e articulação de argumentos, possibilitando que os alunos sejam capazes de se posicionarem de forma clara, coesa e coerente. Além disso, essa articulação faz com que eles sejam capazes de convencer e persuadir os seus interlocutores. A seleção lexical também possibilita que se identifique a intenção comunicativa do produtor do enunciado conforme dispôs o relatório sobre a avaliação de leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2015: “Um investimento na análise das estruturas e categorias gramaticais e do léxico empregados pelo autor em seu texto pode dizer muito sobre sua intenção comunicativa.” (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE, 2016, p. 111).

Ainda, no tocante à relação entre o léxico e a intenção comunicativa, Koch (1996, p. 86-87) observa que: “[...] ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos de modalização, que atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece.”

Em se tratando do ‘Artigo de Opinião’, gênero discursivo a ser trabalhado, ganham grande importância os argumentos de competência linguística que, segundo Köche, Boff e Marinello (2010, p. 36), “consiste no emprego de linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha de vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre autor e seu leitor.”

Aumentar o repertório vocabular dos alunos é fundamental, todavia, as palavras adquiridas deverão passar a fazer parte do rol de palavras contidas em seu vocabulário ativo, já que só por meio do uso efetivo de novas palavras é que ocorrerá a fixação destas em caráter permanente.

Por isso, se faz importante que, ao se ter o contato com palavras consideradas ‘incomuns’ (pelo fato de não fazerem parte do rol de palavras efetivamente utilizadas pelos alunos), por meio de textos orais e escritos, que se busque ter também, a iniciativa de pesquisar

e contextualizar a definição de palavras vistas como incompreensíveis pelo ouvinte/leitor (utilizando-se os dicionários), para que, em um momento posterior, seja possível exercitar o emprego delas por ocasião das produções textuais. Isso porque somente com a produção de textos orais ou escritos, as palavras serão verdadeiramente assimiladas pelo aluno, pois elas se tornarão significativas ao serem contextualizadas no processo comunicativo. É fundamental ressaltar que neste trabalho nos focamos apenas na modalidade escrita.

Apesar de cotidianamente os alunos terem contato superficial com inúmeras palavras e desconhecerem o significado de muitas delas - seja por meio da expressão escrita ou oral - na exaustiva rotina escolar, em geral, eles não dispõem de um momento para refletirem sobre a importância de se pesquisar o significado dessas palavras, nem mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, e assim, essas passam despercebidas aos olhos dos alunos, conforme afirma Antunes (2012, p. 13), “o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino”.

Conforme mencionamos, no que se refere ao ‘Artigo de Opinião,’ gênero que utilizamos como suporte nas oficinas, pudemos observar em nossa experiência diária na escola, que os livros didáticos o abordam de maneira muito superficial e não estabelecem, de fato, uma relação desses com a realidade social dos alunos, o que faz com o trabalho seja artificial, insignificante e pouco prazeroso para eles. Para que a leitura ocorra de forma eficiente, é indispensável que haja o envolvimento afetivo e, portanto, efetivo entre o leitor e o texto lido. A esse respeito, menciona a OCDE (2016, p. 93):

Uma pessoa letrada em leitura não apenas tem as habilidades e conhecimentos para ler bem, mas também valoriza e usa a leitura para diversas finalidades. Portanto, a educação objetiva cultivar tanto a proficiência como o envolvimento na leitura. Envolvimento, nesse contexto, implica a motivação para ler e abrange um conjunto de características afetivas e comportamentais que incluem o interesse e o prazer na leitura, a percepção de controle sobre o que é lido, o envolvimento na dimensão social da leitura e as diversas e frequentes práticas de leitura.

Contudo, mesmo que inexistam todos os obstáculos supracitados na pesquisa dos significados, ainda assim, é indispensável que haja também nas aulas de Língua Portuguesa um momento para que os alunos exercitem o emprego das palavras novas em suas produções textuais, pois, por meio desse momento, os alunos passam a ter condições de apreender o significado das palavras ao empregá-las na escrita e na fala adequadamente de acordo com o contexto comunicativo.

Ademais, os alunos adquirem também a capacidade de operar os elementos coesivos de maneira hábil e eficaz tornando seus textos mais coesos, coerentes e com fundamentação argumentativa mais consistente, todavia, essa não é uma prática observada no ensino fundamental. Sobre o vocabulário e sua função na coesão entre as partes do texto, Antunes (2012, p.76) explica que,

[...] não apenas a repetição de uma unidade lexical constitui um sinal da coesão do texto. Outros recursos ligados ao vocabulário também podem cumprir essa função, como acontece com o uso de um sinônimo ou de um hiperônimo ou de uma descrição que substituem algum dado já expresso.

Contudo, podemos notar na prática que, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, os momentos de leitura, interpretação de texto e nas atividades de vocabulário os recursos coesivos são trabalhados de forma pouco expressiva.

Em relação ao ‘Artigo de Opinião’, é fundamental que os professores mostrem a força argumentativa dos elementos coesivos, pois esses elementos realizam a importante função de estruturar o texto, de retomar ideias, de dar continuidade ao assunto abordado e de estabelecer relações de sentido. Esse estabelecimento de relações de sentido diz respeito ao ensino do léxico, uma vez que interessa aos alunos compreenderem a força das palavras em um dado contexto para captar seus sentidos.

Segundo Koch (2010, p. 18), “em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo - a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial de coerência”. Já para Marcuschi (1986 apud KOCH, 2010, p. 16), os fatores de coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” e o autor dispõe, ainda, que eles não são princípios simplesmente sintáticos, porém “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, ou seja, são mecanismos que possibilitam estabelecer relações de sentido. A respeito disso, afirma Antunes (2012, p. 61-62, grifos do autor):

É claro que as unidades lexicais significam; todos sabemos disso. No entanto, deixamos de perceber com a mesma clareza as funções do vocabulário de um texto na sua estruturação, no estabelecimento de sua coesão e de sua coerência [...] uma visão de como o vocabulário tem, também, uma função estruturante, ou seja, concorre para a ‘armação’ do texto, para a sua ‘arquitetônica’, chamemos assim.

Ainda hoje, mesmo com tantas pesquisas sobre o assunto, percebemos que grande parte dos professores continua centrando suas aulas, quase que, exclusivamente, no estudo na gramática normativa, deixando os momentos de leituras e de trabalhos com o léxico relegados

ao segundo plano. Em decorrência disso, acreditamos que a competência comunicativa dos alunos fica seriamente comprometida.

Vale ressaltar que essas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes centradas na gramática normativa, são apontadas por estudiosos, tais como Antunes (2012), Geraldi (1997), Neves (2002), Possenti (1996) e Travaglia (2009), entre outros, como um dos principais problemas que envolvem a ineficiência do ensino de Língua Portuguesa.

Concordamos com Antunes (2012, p. 20), quando ela reflete sobre as aulas de português, “facilmente chegamos à constatação de que a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter breve, e insuficiente. Ocupa assim um lugar adicional.” Portanto, é preciso lançar um olhar crítico para esse ensino, principalmente no que concerne à ampliação vocabular.

Além disso, Antunes (2012, p. 14) salienta que “[...] as diferenças entre os usos prestigiados da língua e aqueles que são objetos de discriminação se evidenciam muito mais no âmbito do vocabulário do que naquele da gramática.” Ainda, nessa perspectiva, Possenti (2005, p. 19) afirma que “nessa linha de valorização social de certos índices, a ortografia funciona como um distintivo: quem a conhece passa por sabido, quem não a conhece, por incapaz (não apenas ignorante, mas incapaz).”

Considerando que o vocabulário e a ortografia podem ser importantes fatores determinantes de discriminação social, é mais do que justificada a nossa preocupação em propor uma mudança de postura por parte dos professores para que dediquem atenção especial ao estudo do léxico em sala de aula, pois, dessa forma, esses profissionais estarão contribuindo para que os alunos superem, além de problemas ortográficos, dificuldades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos e assim não sejam excluídos socialmente. Diante disso, como fazer para que os alunos tenham a possibilidade de ampliar o vocabulário, em especial, os elementos coesivos?

É evidente a importância de se dominar o uso dos elementos coesivos, uma vez que são eles o sustentáculo, o suporte que mantém todos os textos coesos e assim coerentes. Portanto, para nós, mais uma pesquisa específica sobre o assunto mostrou-se necessária, visto a relevância do problema. O aluno que possui o domínio frente a esses elementos consegue compreender com mais facilidade o que lê, se expressa com mais clareza de forma a evitar ruídos e ambiguidades na comunicação, além disso, tende a produzir textos escritos e orais bem articulados e consegue tornar os argumentos mais consistentes na defesa dos seus interesses e posicionamentos. Possuindo essa habilidade, esse aluno, com certeza, terá maiores chances de

obter êxito, tanto no âmbito escolar, quanto em outras situações comunicativas das quais ele participar.

Por todo o exposto, pensamos uma proposta de intervenção para que ela contribua de maneira eficaz para a melhoria dos problemas supracitados. Esta proposta interviu em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, objetivando *a priori*, exercitar e fixar o emprego dos vocábulos novos apreendidos, sobretudo, os elementos de coesão por meio de leitura e produções de textos com o trabalho do gênero discursivo artigo de opinião. *A posteriori*, levar os alunos a compreenderem a importância do uso constante dos dicionários escolares no desenvolvimento de atividades que visassem ampliar o repertório vocabular no tocante aos elementos coesivos.

Acreditamos que, utilizando-se dessas ações conjuntamente e de forma contínua, leitura, escrita com a produção dos textos, sempre mediados pelos dicionários para que se dê enfoque aos aspectos lexicais, principalmente, os elementos de coesão dos textos, os alunos enriquecerão o repertório vocabular e poderão desenvolver de maneira satisfatória a sua capacidade de argumentação e, em consequência disso, a competência comunicativa, de forma a torná-los sujeitos críticos, reflexivos e, portanto, aptos a exercerem, de forma plena, a sua cidadania e serem capazes de se transformarem em protagonistas de sua história.

1.1 Justificativa

Partindo das experiências adquiridas durante vários anos atuando em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, foi possível constatar que, de modo geral, os alunos chegam ao último ano do ensino fundamental (9º ano) com um repertório vocabular, principalmente dos recursos coesivos, extremamente limitado e não sabem ler, interpretar e produzir adequadamente os textos, desfrutando das inúmeras possibilidades de articulação das ideias que o léxico proporciona.

Nós verificamos que alguns alunos usam apenas os recursos coesivos mais comumente observados na linguagem do dia a dia, tais como: mas, e, por isso, porque, que, pois, também etc. (conforme comprovam a seguir imagens de algumas produções textuais iniciais), deixando outros tão importantes quanto os citados de lado, por não saberem empregá-los ou por simplesmente desconhecê-los.

Essa limitação pode causar sérios prejuízos aos alunos no cotidiano escolar ou em ocasiões nas quais esses alunos sejam submetidos, tais como, a processos seletivos com fito de tentarem ingressar no mercado de trabalho ou mesmo no ensino superior como é o caso do que

ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na redação do ENEM exige-se que na competência número 4 o candidato demonstre conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, ou seja, que o produtor do texto demonstre habilidade no emprego dos elementos coesivos que são os responsáveis por proporcionar coesão e cooperar para a coerência ao texto.

Ademais, resultados de pesquisas internacionais (PISA) e nacionais (Prova Brasil, Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar - PAAE) relacionadas à leitura e ao trabalho com o léxico, também apontam para essa necessidade de se rever o ensino do léxico em sala de aula. Além dessas citadas, somam-se outras pesquisas, por exemplo, o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) realizado pelo Instituto Paulo Montenegro - Ação Social do IBOPE e da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, as quais corroboram essa afirmação (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

A leitura superficial e com a finalidade de apenas localizar e recuperar informações, que é a realizada predominantemente nas nossas escolas brasileiras, também foi muito criticada na análise de resultados obtidos na avaliação de leitura do PISA de 2015, pois o referido documento afirma que “localizar e recuperar informação é o nível mais elementar do trabalho desenvolvido com as estratégias de leitura e está presente desde o início da escolarização” (OCDE, 2016, p. 110), certamente isso explica o fato de os alunos brasileiros, submetidos a essa avaliação, terem se saído melhor apenas nesses quesitos considerados mais elementares.

Ainda sobre essa questão, em outro momento, o relatório do PISA afirma que “[...] *localizar e recuperar* informação foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, e os que envolviam integrar e interpretar, mais difíceis.” (OCDE, 2016, p. 110, grifos do autor). Assim, podemos concluir mais uma vez que, faz-se necessário dar atenção especial a um trabalho de leitura e produção textual mais elaborado dando ênfase, sobretudo, aos aspectos lexicais dos textos.

Avaliações diagnósticas internacionais, como a avaliação de leitura no PISA e nacionais como a Prova Brasil e o PAAE, aplicada a primeira a cada três anos a alunos na faixa etária dos 15 anos (idade correspondente aos alunos que tenham acabado de concluir o Ensino Fundamental) e, as demais, aos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, comprovam a afirmação supracitada, pois essas avaliações revelam em seus resultados a grande dificuldade desses alunos em interpretar textos e entenderem palavras no contexto.

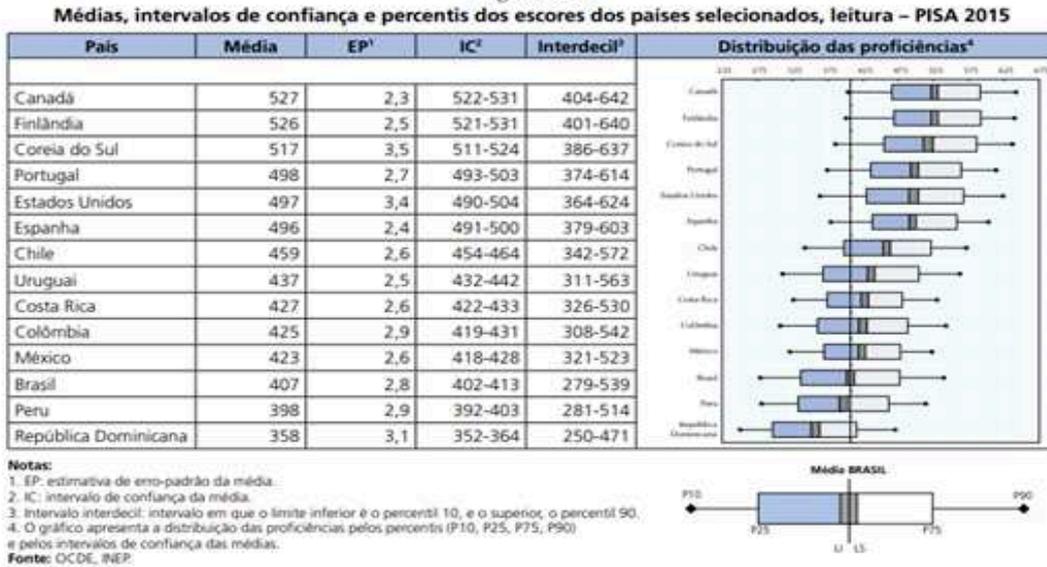
De quatorze países selecionados na escala de leitura do PISA 2015, o Brasil ficou em 12º lugar, atrás de países como, por exemplo, Chile, Uruguai e Colômbia, conforme podemos verificar na Figura 1.

Figura 1: Ranking dos países segundo escala de leitura do PISA 2015

Desempenho do Brasil sob a perspectiva internacional

A Figura 4.24 apresenta os resultados médios dos estudantes de 15 anos do Brasil e dos 13 países selecionados na escala de leitura do PISA 2015. A nota média dos jovens brasileiros foi 407, significativamente inferior às dos estudantes dos países da OCDE (493).

* Figura 4.24 *



Fonte: OCDE (2016, p. 128).

O Relatório do IDEB de 2015 também revela que os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações aplicadas no final do Ensino Fundamental II ficaram aquém do que fora projetado para o referido momento, conforme demonstrado na Figura 2, a seguir. Ela representa os Resultados da avaliação aplicada pelo IDEB em 2015.

Figura 2: Avaliação pelo IDEB em 2015 dos resultados e metas



Fonte: INEP (2015).

É importante destacar o resultado de parte da 1ª avaliação diagnóstica do PAAE 2017, de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da escola na qual se aplicará a medida de intervenção. Nessa questão (Figura 3), relacionada a conhecimentos lexicais, os alunos obtiveram 27,9% de acertos.

Figura 3: Exemplo de questão aplicada aos alunos do 9º ano do EF na avaliação diagnóstica do PAAE em 2017

| | |
|--|--|
| <p>CBC1 - Eixo: I - Compreensão e Produção de Textos</p> <p>Subtema: Não tem</p> <p>Habilidade: Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos.</p> | <p>Tema: 1 – Gêneros</p> <p>Tópico: 4 - Seleção lexical e efeitos de sentido</p> <p>Detalhamento: Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.</p> |
| <p>Observe, nesta tirinha, a presença do recurso chamado polissemia, isto é, o uso de uma mesma palavra com outro significado.</p> | |
| | |
| <p>Nessa tirinha, as palavras “muros” e “pontes” foram utilizadas no sentido figurado. Desse modo, o termo “muros” passa a ser entendido como</p> | |
| <p>A) algo feito por tijolos, enquanto a palavra “ponte” exprime algo que é feito por pedras e cimentos.</p> <p>B) barreira que serve de limite, enquanto a palavra “ponte” refere-se a uma posição de ginástica.</p> <p>C) obstáculo, enquanto o termo “ponte” expressa um elemento de ligação entre pessoas ou coisas.</p> <p>D) parede, enquanto o termo “ponte” significa obra construída para ligar dois terrenos separados.</p> | |

Fonte: Banco de itens da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004).

Mesmo diante de todas as dificuldades dos alunos, as quais podem ser evidenciadas no aspecto da leitura e também lexical, conforme já mencionado anteriormente, e demonstrado pelo exercício extraído de uma avaliação do PAAE aplicada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, percebemos que os dicionários não são utilizados pelos alunos na prática escolar.

Nós, na condição de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, percebemos claramente que muitos discentes não sabem sequer manuseá-los e nem ao menos conseguem interpretar adequadamente os “verbetes”. Além disso, conforme afirma Antunes (2012), os livros abordam o léxico de maneira muito incipiente, principalmente, os de ensino fundamental que reservam a esse assunto um único capítulo no qual são abordados os processos de formação de palavras. Mais adiante ela completa afirmando que “o significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa.” (ANTUNES, 2012, p. 21).

Ainda a esse respeito, a afirmação contida no relatório da avaliação de leitura no PISA vem ao encontro desta nossa verificação “é muito raro que apareçam, nos livros didáticos, por exemplo, abordagens que foquem os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e valorizem aspectos discursivos de categorias da língua.” (OCDE, 2016, p. 111).

Os autores Köche, Boff e Marinello (2010) afirmam que, no cenário atual, ler e escrever de modo eficiente é extremamente importante, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, já que inserem o indivíduo nas várias esferas sociais.

Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa representa uma alternativa complementar, principalmente com as atividades da proposta de intervenção. Acreditamos que ela pode auxiliar como exemplo para os professores trabalharem eficazmente o léxico e, por conseguinte, os alunos, principalmente aqueles que necessitem desse trabalho diferenciado em sala de aula.

1.2 Hipótese

Os alunos, de modo geral, muitas vezes, utilizam poucos ou quase sempre os mesmos elementos coesivos e, ainda, sem perceberem suas funções dentro do texto. Outras vezes, deixam de utilizá-los como importante elemento estrutural e articulatório em suas produções por ignorarem o fundamental papel que esses recursos podem desempenhar, principalmente quando empregados adequadamente na articulação, contraposição e hierarquização das ideias e dos argumentos, nesse caso, nos “Artigo de Opinião”.

A partir dessa hipótese, apresentamos, a seguir, os objetivos que conduziram a realização de nossos estudos.

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo geral*

Contribuir com a apresentação do processo de elaboração e aplicação, de atividades diversificadas referentes à ampliação vocabular dos elementos coesivos, em forma de oficinas, tendo como suporte o artigo de opinião e, assim, poder aumentar o vocabulário para que, conseqüentemente, seja ressaltada também a força argumentativa dos artigos de opinião elaborados pelos alunos.

1.3.2 *Objetivos específicos*

- a) Realizar a leitura da bibliografia concernente ao tema;
- b) Criar uma proposta de intervenção com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly para direcionar o tratamento do ensino de novos elementos coesivos;
- c) Discutir a importância das atividades aplicadas no que diz respeito à ampliação vocabular;
- d) Ratificar a eficiência da intervenção com o intuito de verificar se as dificuldades de compreensão dos elementos coesivos foram reduzidos, se os alunos diversificaram o uso deles e, assim, conseqüentemente, ampliaram o seu repertório vocabular.

Destarte, com base na proposta dessa pesquisa, a intervenção pedagógica aconteceu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma Escola Estadual situada em um bairro da cidade Uberlândia-MG, durante as aulas de Língua Portuguesa. A opção por trabalhar esse ano escolar ocorreu pelo fato de ser a turma na qual ministrávamos regularmente aulas de Língua Portuguesa.

Tínhamos a convicção de que, uma pesquisa que se propusesse a despertar nos alunos a consciência sobre a importância da utilização correta dos recursos coesivos e capacitá-los a assim proceder, poderia auxiliar em muito o aumento do desempenho vocabular e argumentativo dos alunos.

Para melhor organização, dividimos a dissertação em quatro capítulos. O primeiro, essa Introdução, onde apresentamos considerações importantes sobre o tema em estudo, os objetivos e a justificativa.

O segundo trata da Fundamentação teórica, que mostra importantes contribuições dos autores para embasar nossa pesquisa. Neste capítulo, apresentamos breves considerações sobre o ensino da língua portuguesa no panorama brasileiro e mundial, sobre o Léxico e as suas ciências e sobre o ensino do léxico. Tecemos também informações sobre o tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), no Conteúdo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2012) e discutimos, ainda, a inclusão dos dicionários no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2002 (BRASIL, 2012). Enfim, são importantes contribuições das áreas do conhecimento, que nos auxiliaram no recorte das atividades da intervenção.

A Metodologia está descrita no terceiro capítulo. Nele, apresentamos a abordagem utilizada, qual seja, a qualitativa e o procedimento da pesquisa-ação por este intervir e modificar uma prática em sala de aula (SEVERINO, 2007, p. 120). Temos a convicção de que esse procedimento adotado foi o mais adequado, pelo fato de nós, professores da rede pública de ensino, estarmos envolvidos de forma direta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dessa rede de ensino e, por isso, conhecermos de fato as dificuldades e limitações no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

No quarto capítulo, apresentamos a descrição e análise e avaliação da aplicação das atividades por meio das oficinas, e a avaliação dos resultados obtidos nesse processo de aplicação.

Na sequência, apresentamos as considerações finais e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos breves considerações sobre o problema geral da educação e as dificuldades específicas do ensino da língua portuguesa no panorama brasileiro e mundial, uma explanação sobre o Léxico e as suas ciências e sobre o ensino do léxico. Tecemos também informações sobre o tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), no Conteúdo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2012) e discutimos, ainda, a inclusão dos dicionários no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2002 (BRASIL, 2012).

2.1 O ensino da Língua Portuguesa no panorama brasileiro e mundial: breves considerações

A partir da segunda década dos anos de 1970, ocorreu no Brasil uma sensível mudança nas concepções de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e muitos fatores contribuíram para isso. No cenário mundial, já estava acontecendo o paulatino processo de globalização, a emergência da sociedade da informação e das novas tecnologias. No nacional, já ocorria a progressiva abertura política e redemocratização do país. Somada a isso, surgiu a expansão das vagas no ensino, o que desbancou o caráter elitista da educação e inseriu no contexto escolar novas formas de se usar a linguagem (A ORIGEM..., 2015).

Houve, também, um grande aumento no número de trabalhos de pesquisas a partir dos anos 80 nas áreas da Linguística (Psicolinguística, Sociolinguística) e Psicologia como, por exemplo, a publicação dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Além disso, ocorreu a tradução de importantes trabalhos russos na área da Linguística como, por exemplo, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979, de Mikail Bakhtin (A ORIGEM..., 2015).

Todas essas mudanças contribuíram significativamente para denunciar o enorme distanciamento que havia entre a escrita escolar e a escrita na sociedade. No âmbito da escola, ocorriam as práticas mecanicistas como cópias, soletração e o trabalho com textos artificiais; entretanto, a sociedade exigia o desenvolvimento da capacidade de se produzir e interpretar uma multiplicidade infinita de textos que atendessem aos anseios da sociedade (A ORIGEM..., 2015).

Diante disso, surgiu um conceito muito importante que revelou a necessidade de se colocar o texto como eixo principal no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que foi o conceito de Letramento, que consiste em desenvolver as habilidades da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua (A ORIGEM..., 2015).

Sobre o Letramento,

[...] é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1999, p. 44).

Dito de outra forma, o trabalho com o texto de forma artificial e mecanicista, como ocorria anteriormente, já não é mais cabível, mas sim, esse trabalho deve ocorrer na perspectiva da manifestação viva da linguagem (FARACO; CASTRO, 1999).

Segundo Faraco e Castro (1999, p. 4) “[...] essa mudança na visão de trabalho com a linguagem decorre diretamente da concepção enunciativo-discursiva adotada por Mikail Bakhtin (1986, p. 129) “[...] que é o de olhar a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem [...].” Diante dessas abordagens, depreende-se, portanto, que é impossível trabalhar o léxico, nosso objeto de estudo, de maneira descontextualizada, e que é indispensável fazê-lo por meio dos gêneros discursivos.

Todavia, a despeito de todos os estudos supracitados, os quais em muito contribuíram para o desenvolvimento da área da educação, podemos constatar que ainda há muito que mudar para que se melhore o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros. Consideramos essa mudança necessária, pois, ao se concluir o final do Ensino Fundamental II, grande parte dos alunos ainda apresenta sérias dificuldades de leitura e compreensão de textos, porém não apenas os específicos do contexto escolar, mas de todas as esferas sociais, conforme pode se comprovar pela leitura da análise da avaliação de leitura no PISA, realizada em 2015.

Em relação aos aspectos do construto da avaliação de leitura, o índice médio de dificuldade Delta (nível de dificuldade: Delta = 13 pontos correspondente a 50% de acertos) para os dados do Brasil revela que os itens que envolviam localizar e recuperar informação foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, e os que envolviam integrar e interpretar, mais difíceis (OCDE, 2016, p. 110).

Acreditamos que essa grande dificuldade supracitada decorra de inúmeros fatores, mas, sobretudo, da quase total inexistência de um trabalho sério, comprometido e sistemático com o léxico em sala de aula, o que ocasiona um vocabulário extremamente limitado por parte dos alunos.

Percebemos que esse problema não é algo recente, pois Bortoni-Ricardo (2007) afirma ter realizado no fim da década de 1970, juntamente com a professora Maria Izabel Magalhães uma pesquisa experimental na Universidade de Brasília e, por meio dessa investigação, ficou

evidente que “[...] o vocabulário é uma variável crucial no processo de compreensão de leitura” (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 2).

É inegável a importância do desenvolvimento da competência lexical dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois é notório que aumentando o repertório vocabular deles e desenvolvendo a capacidade de se trabalhar de forma articulada e coerente o léxico, haverá melhor compreensão no processo de leitura, interpretação e, também, de produções textuais. A esse respeito, menciona a OCDE (2016, p. 110)

[...] integração e interpretação são imprescindíveis para que o leitor elabore um entendimento amplo do texto [...] As atividades de leitura, formuladas com base no aspecto integrar e interpretar, trabalham com a formulação de inferência, com a apreensão de aspectos temáticos e composicionais dos textos e dos gêneros, de aspectos lexicais e estilísticos.

O léxico, quase sempre, tem tido muito pouco destaque nas aulas de Língua Portuguesa e, principalmente no livro didático. E, quando ocorre a sua abordagem, essa se dá, meramente por meio da busca do significado do vocábulo de forma isolada ou, quando muito, para aquele contexto específico, pouco importando que o mesmo vocábulo possa assumir diversas outras acepções dependendo do contexto empregado ou da situação comunicativa que esteja ocorrendo.

Atualmente, os livros mais utilizados nas escolas são os do PNLD, os quais são distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas do país. Por inúmeras razões, tais como limitação de recursos materiais (xerox, papéis, aparelhos eletrônicos, que nem sempre funcionam), ausência de uma sala de vídeo e de um laboratório de informática para que os alunos possam recorrer e assim terem acesso às informações durante a realização de suas pesquisas. Na maioria das vezes, esses livros didáticos são o principal recurso pedagógico utilizado pelos professores para trabalharem com textos e este material não oferece subsídios suficientes para os alunos conhecerem e fixarem o significado das palavras. Pesquisas realizadas por Dias (2004) e Ilari (1985) demonstram claramente.

A experiência em sala de aula no ensino fundamental e a exploração de livros didáticos nos fizeram constatar que os exercícios de vocabulário de grande parte dos livros didáticos são, em sua maioria, ineficientes para aprendizagem dos estudantes, isto é, dificilmente “precisam” o vocabulário do aluno ou fazem com que as palavras neles exploradas sejam incorporadas ao seu léxico *ativo*. (DIAS, 2004, p.14, grifo da autora).

A maioria dos livros didáticos – sobretudo do primeiro grau- organizam suas lições em torno de textos curtos, que são tomados como pretextos para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, de história e teoria da literatura, etc. Alguns elementos de vocabulário são então incluídos na lição para assegurar uma compreensão pelo menos literal do texto; umas tantas

palavras, supostamente aquelas que o aluno desconhece, são reunidas num glossário que associa a cada uma, outras palavras, sinônimas naquele texto (ILARI, 1985, p. 33)

Diante dessas constatações e também de nossas observações enquanto professora do ensino fundamental, podemos afirmar com convicção que os livros didáticos, de modo geral, têm trabalhado, de forma ineficaz, atividades de ampliação vocabular, deixando, quase sempre, de mencionar as relações semânticas e, normalmente, os textos contidos nos livros didáticos apresentam ao seu final um glossário contendo palavras com seus respectivos significados; entretanto, esse rol nem sempre é capaz de elucidar as dúvidas de todos os alunos, pois eles, diante de suas individualidades, podem apresentar necessidades de esclarecimentos diferentes das dos colegas. Não encontramos em nenhum Livro Didático (LD) um glossário com o significado dos recursos coesivos e os dicionários também deixam a desejar nesse sentido. Sobre isso, Grama (2016, p. 229) verificou que “[...] os dicionários ainda estão muito limitados às questões de gramática normativa, visando a uma perspectiva meramente frasal, em detrimento do realce que deveria ser dado aos aspectos que envolvem o uso dos elementos coesivos sequenciais também numa perspectiva textual [...]”

Dias (2006, p. 196), também estudiosa do assunto, observou que “grande parte dos exercícios dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental aborda o léxico através de atividades de vocabulário que, na maioria das vezes, são repetitivas e ineficientes”.

Ainda sobre o trabalho com o léxico nos livros didáticos, Antunes (2012, p. 20-21) afirma que, na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, muitas vezes, o léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos de exercícios finais de análise de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado.

Verificamos então que, além da abordagem incipiente do léxico nos livros didáticos, o trabalho realizado com ele ocorre de forma descontextualizada e ineficiente conforme afirmou Dias (2004). Sobre esse assunto, afirma o relatório do PISA 2015:

É preciso que a leitura passe, também, por uma reflexão sobre a estrutura linguística do texto, material por meio do qual ele é construído. É muito raro que apareçam, nos livros didáticos, por exemplo, abordagens que foquem os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e valorizem aspectos discursivos de categorias da língua. (OCDE, 2016, p. 111).

Soma-se a isso o fato de que, conforme afirmou Bortoni-Ricardo (2007, p. 103), os textos que circulam na escola privilegiam as crianças oriundas de classes sociais mais abastadas,

em detrimento das de classes menos favorecidas, e que fazem uso da cultura predominantemente oral. A mesma autora evidenciou também que:

[...] textos cujo tema (e conseqüentemente o vocabulário) é familiar aos alunos são bem compreendidos e reproduzidos. A compreensão de textos com vocabulário muito distante do léxico produtivo e receptivo dos alunos fica muito dificultada, especialmente para crianças provenientes de grupos sociais com pouca participação em práticas sociais letradas. (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 103).

Dessa forma, mais uma vez fica evidente para nós a importância do uso dos dicionários, sobretudo, no espaço escolar, que é talvez o único local que crianças de classes sociais menos favorecidas podem ter contato com o vocabulário mais distante da cultura tradicionalmente oral.

Além dos problemas supramencionados, o principal recurso de pesquisa para o estudo do léxico, o dicionário, permanece esquecido e enclausurado nas bibliotecas de onde raramente são retirados para pesquisa, mesmo a despeito das escolas públicas terem recebido os dicionários do PNLD.

Esse material impresso é de grande importância para o trabalho na sala de aula, visto que, muitas escolas, sobretudo, as públicas, não dispõem de recursos tecnológicos como laboratórios de informática para que os alunos possam fazer digitalmente pesquisas aos dicionários *on-line*. Ademais, na grande maioria das escolas, os alunos são expressamente proibidos de utilizarem o aparelho telefônico celular no interior do ambiente escolar, impossibilitando assim que eles realizem a consulta por meio da internet.

Portanto, na próxima seção desse capítulo, fizemos uma breve explanação sobre a Lexicologia e a Lexicografia, importantes áreas do conhecimento que nos auxiliaram no recorte das atividades da intervenção.

2.2 Considerações acerca da Lexicologia, da Lexicografia e o Ensino do Léxico

Inicialmente, é fundamental fazer uma sucinta explanação entre duas áreas do conhecimento que se relacionam ao ensino do léxico: a Lexicologia e a Lexicografia. Apesar de ter o léxico como objeto de estudo, elas se diferem quanto ao enfoque dado ao assunto.

Conforme preceitua Barbosa (1989), a Lexicologia e a Lexicografia são atitudes, posturas e métodos diferentes frente ao léxico, isto é, a primeira é um dos ramos da Linguística e que realiza uma abordagem científica do Léxico, enquanto que a segunda, é uma ciência mais antiga e tradicional e que se encarrega da organização e análise dos dicionários.

A Lexicologia pesquisa “o universo de todas as palavras, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança” já a Lexicografia se interessa pelo rápido processo de renovação vocabular de uma língua, estudando a “compilação, classificação, análise e processamento” do léxico para que se realize a escritura dos dicionários (BARBOSA, 1989, p. 7).

De acordo com Barbosa (1990, p. 152-158), a Lexicologia é uma ciência que tem como atribuição: i) a definição de conjuntos e subconjuntos lexicais; ii) a conceituação e delimitação da unidade lexical de base – a *lexia* –, bem como a análise e a descrição das estruturas morfo-sintático-semânticas de tais unidades; iii) a análise e a descrição das relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos decorrentes (polissemia, homonímia, hiponímia, entre outras); iv) a abordagem da palavra como um instrumento de construção e detecção de uma ideologia, como geradora e reflexo de recortes culturais e, por último, v) a análise da influência do contexto em cada palavra, assim como a atuação de cada palavra em seus diferentes contextos possíveis.

A Lexicologia constitui um dos ramos da linguística e estuda cientificamente o léxico. De acordo com Picoche (1977), a Lexicologia pode se relacionar-se intimamente às outras disciplinas como, por exemplo, a Semântica, que se ocupa do estudo da significação linguística, com a fonologia que estuda os fonemas, com a morfologia que se ocupa do estudo das unidades gramaticais, com a sintaxe que se ocupa da relação dos diversos tipos de unidades significantes. De acordo com essa autora, o principal objetivo da Lexicologia é responder a questões como, por exemplo: Qual é a relação entre o Léxico e o universo e qual o peso da visão do mundo no recorte dessa realidade? Qual a relação entre significante e significado? (São, na verdade, questões envolvendo sinonímia, polissemia, homonímia etc.).

De acordo com Dias (2004), embora a Lexicologia se ocupe mais cientificamente ao estudo do léxico, a Lexicografia, por meio da elaboração de dicionários, tem chamado a atenção dos linguistas devido à grande velocidade da mudança no vocabulário de uma língua, pois esta é uma característica do léxico, a de estar constantemente em processo de mutação.

Dubois et al. (1978, p. 372) afirma que a “Lexicologia é o estudo científico do vocabulário” e afirma também que a “Lexicografia é a técnica de confecção dos dicionários e a análise linguística dessa técnica.” (DUBOIS et al., 1978, p. 367).

Portanto, é possível afirmar que, tanto a Lexicologia quanto a Lexicografia, são conceitos importantes; além delas, há ainda a Lexicografia Pedagógica (doravante LP), uma subárea da Lexicografia, que enfoca os dicionários escolares. A LP se difere da Lexicografia tradicional por apresentar público-alvo e finalidade bem específicos, isso porque seu foco é a elaboração de dicionários com fins pedagógicos.

Ainda, segundo Dias (2004), a prática da Lexicografia não é recente e por meio dela se estuda e analisa as palavras, a categorização lexical delas e a estruturação do léxico e tem por objetivo a organização e a análise dos dicionários. Ela tem a missão de estudar a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários e embora ela não seja uma prática recente e tenha tido como primeiros registros escritos os glossários e as nomenclaturas com fins específicos, como, por exemplo, a compreensão de textos literários e a correção de equívocos linguísticos, é no século XVI, com o surgimento da imprensa, que ocorre uma significativa atividade lexicográfica na França. “Os filósofos alexandrinos, por exemplo, buscaram elaborar léxicos e glossários sobre os textos homéricos para a sua maior compreensão”. O gramático Varrão “[...] tentou fornecer dados de natureza semântica e etimológica sobre algumas palavras latinas.” (BIDERMAN, 1984, p. 1). Ademais, a Lexicografia apresenta uma vasta variação tipológica, o que oriunda, em primeiro lugar, dos objetivos específicos de cada obra, assim como do público-alvo pretendido.

Sobre a relevância da Lexicografia, entende-se que

Atualmente a lexicografia se expande e assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequiosas de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo. O dicionário se tornou um objeto de consumo de primeira necessidade (BIDERMAN, 1984, p. 3).

Diante disso, não há como ignorarmos a premente necessidade em se reconhecer a relevância da Lexicografia na contribuição para a construção e aprimoramento dos dicionários que são instrumentos de fundamental importância para a compreensão do léxico.

No tocante aos dicionários escolares, eles foram elaborados com a finalidade de suprir as necessidades que os lexicógrafos conheciam ou imaginavam ser as encontradas em salas de aula. Assim, o avanço lexicográfico resultou no surgimento da LP e essa subárea da linguística vem ganhando destaque, apesar de que, conforme já anteriormente citado, grande parte dos professores e alunos não darem a devida relevância ao trabalho com os dicionários fornecidos às escolas pelo PNLD.

Portanto, a LP responsabiliza-se pelo estudo relacionado aos dicionários escolares. Além de ser um campo que analisa o uso e a feitura dos dicionários, a ela tem como função o uso e a elaboração de obras específicas para alunos de uma língua.

Welker (2008) reuniu 220 estudos experimentais a respeito dos dicionários escolares. Todavia, essas pesquisas tratam majoritariamente do uso dos dicionários por parte de alunos de língua estrangeira. Diante disso, acreditamos que os dicionários de língua materna devem ser estudados e efetivamente utilizados nas aulas de língua portuguesa, para que ocorra um maior e

mais eficaz ensino do léxico e, a respeito deste, apresentaremos no próximo item informações relevantes.

2.3 O ensino do léxico

No Brasil, pesquisas têm sido realizadas sobre a importância do ensino do léxico para a ampliação vocabular dos alunos como, por exemplo, Araújo (2016), Assunção (2015), Dias (2004), Jungman (1974), dentre outros. Além disso, muitos documentos oficiais como os PCN de Língua Portuguesa de 1998, o CBC de 2012 e a BNCC de 2017, destacam a relevância e a necessidade desse ensino.

A despeito disso, há tempos, temos observado que, nos livros didáticos, a gramática normativa tem recebido grande relevância, enquanto o trabalho com o léxico recebe um espaço irrisório. Além disso, os dicionários escolares do PNLD, instrumento fundamental para o trabalho com o léxico, têm recebido grande descaso, pois são deixados nas bibliotecas, onde permanecem quase que totalmente esquecidos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2007, p. 103) “[...] grande parte dos textos veiculados na escola brasileira reflete uma visão de mundo filtrada pela cultura do letramento, e é vazada em um vocabulário estranho às crianças provenientes de cultura oral [...]”. Diante dessa afirmação, entendemos que os materiais didáticos privilegiam um segmento social, ou seja, a classe dos alunos mais favorecidos, a qual tem acesso mais facilmente à cultura letrada.

Para a realização dessa pesquisa, foi importante também evidenciar a distinção entre os termos léxico e vocabulário, segundo alguns estudiosos. Léxico para Dubois et al. (1978, p. 364) “é o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um falante [...]”.

Jacqueline Picoche (1977, p. 44) define Léxico como sendo “o conjunto das palavras de uma língua que estão à disposição dos falantes” e, ainda, para a autora, vocabulário é “o conjunto de palavras utilizadas por um determinado falante em determinada circunstância”.

Biderman (2001, 2003) afirma que o léxico é um sistema aberto e em constante expansão que não se cristaliza e, por isso, difícil de afirmar com exatidão a dimensão do léxico de uma língua natural. Já para Antunes (2012, p. 27), o léxico é “o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”.

Diante desses conceitos, fica evidente que os dois termos se distinguem, pois enquanto o léxico designa o acervo, o inventário das palavras que está disponível dos usuários de uma

língua, o qual conforme afirma Biderman (2001), se encontra sempre aberto e sujeito a mudanças, o vocabulário que é um recorte do léxico pressupõe o uso contextualizado das palavras e este pode ser dividido em outros dois conceitos também relevantes para esse estudo, que são o de vocabulário ativo e vocabulário passivo.

No que concerne à diferença entre esses dois conceitos, é primordial destacar que o vocabulário ativo é o que é adquirido e colocado em uso, já o passivo é aquele que, apesar de reconhecido, não é colocado em uso. Dias (2004, p. 62, grifos do autor) distingue os dois termos da seguinte maneira:

Quando falamos em vocabulário ativo e vocabulário passivo, estamos nos referindo à oposição que podemos estabelecer entre conhecimentos ativos - que são os que utilizamos espontaneamente através de expressões linguísticas - e, conhecimentos *passivos* - que são os que podemos compreender e interpretar quando nos são apresentados.

Pode-se depreender, então, que é fundamental proceder ao desenvolvimento dos vocabulários ativo e também passivo, pois para que o produtor do texto, seja este oral ou escrito, comunique-se de forma mais eficaz e satisfatória, faz-se necessário colocar em uso um número mais variado possível de itens lexicais, ou seja, não basta tê-los estocados e inertes, mas que os coloque efetivamente em exercício.

Como forma de realizar a abordagem do léxico de maneira contextualizada e significativa para os alunos, na sequência, apresentamos informações relevantes sobre o Artigo de Opinião, por ser o gênero escolhido para o trabalho de intervenção.

2.4 Artigo de Opinião

A concepção de gênero do discurso de Bakhtin (2003) é adotado pelos PCN e também pela BNCC e ela parte do pressuposto de que a língua se manifesta por meio de enunciados. Para o referido autor, as diversas manifestações da língua exigem diferentes gêneros discursivos, os quais são selecionados mediante a esfera de comunicação, as necessidades do autor e também do contexto no qual se realiza a comunicação e ele assim ele afirma: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Marcuschi (2010, p. 25) comunga com o pensamento de Bakhtin ao conceituar gênero como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos”.

Por meio das citadas definições, podemos constatar que os gêneros discursivos se realizam conforme as ações do ser humano que fazem uso da língua, ou seja, cada ação “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se” (BAKHTIN, 2003, p. 279), ou seja, os gêneros do discurso não são estanques, mas se realizam e se tornam mais complexos à medida que a atividade linguística se desenvolve e também se torna mais complexa.

De acordo com esse pensamento, Bakhtin (2003, p. 281) classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos), pois, para ele, os secundários pertencem a esferas culturais complexas e mais evoluídas (artísticas, científicas, políticas etc.) e os primários, como sendo os que fazem parte do cotidiano (bilhetes, diálogos, diários íntimos etc.). Pelo fato de serem diversificados e tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso (primários e secundários) se caracterizam pelo seu estilo, seu conteúdo temático e sua estrutura composicional.

Sobre o estilo, Bakhtin (2003, p. 283) afirma: “o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera de comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”, ou seja, o estilo se refere às seleções que se faz na construção dos gêneros. A esse respeito, Dias et al. (2011, p. 145) esclarecem que o estilo “contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais pertinentes a determinados gêneros e esferas de circulação”.

Além do estilo, os gêneros do discurso ainda se caracterizam pelo conteúdo temático e também por sua estrutura composicional. O conteúdo temático é o objeto do discurso, isto é, sobre o que se fala e/ou escreve e a estrutura composicional se relaciona à estrutura formal do gênero, pois os gêneros têm estruturas peculiares, típicas, o que nos favorecem reconhecê-los.

É importante compreendermos que a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático interferem na produção textual, mas, além desses aspectos, é necessário considerar outro fator que são as condições de produção do gênero. Travaglia (2007) menciona que fazem parte neste aspecto quem produz o gênero, para quem ele se destina, quando e onde ele foi escrito. Além disso, o suporte portador do gênero e o serviço, ou seja, meio pelo qual o gênero chega ao seu destinatário etc.

Outro estudioso do assunto, Geraldi (1995), afirma sobre essa questão que saber escrever é mais do que dominar técnicas ou regras gramaticais, pois consiste em proporcionar vida a uma proposta de sentido. Por essa razão, o autor afirma que o ato de escrever exige a consideração de alguns aspectos: ter o que dizer; ter a quem dizer; ter razões para dizer; constituir-se enquanto locutor/ sujeito do dizer; dispor dos mecanismos e estratagemas do dizer.

Essas estratégias são importantes, pois asseguram a boa estruturação do texto. Apesar disso, conforme já mencionado, alguns alunos não diversificam o emprego dos elos coesivos e insistem em fazer uso de um número bastante limitado deles.

Dentre os inúmeros gêneros do discurso que fazem parte do nosso cotidiano, optamos pelo Artigo de Opinião por várias razões, quais sejam: constar o rol dos gêneros discursivos a serem abordados no último ano do ensino fundamental II, por estar presente nos mais diversos veículos de comunicação impressos ou *online*, por ser um gênero que está constantemente presente no nosso cotidiano torna-se imperativo capacitar os alunos para que consigam produzi-lo de forma coesa e bem estruturada, contribuindo assim, para que eles possam vir a ser cidadãos mais bem articulados na defesa de direitos e de seus pontos de vista e, principalmente, por ser o gênero que, ao nosso ver, nos possibilita realçar a importância dos recursos coesivos na adequada sustentação dos argumentos.

Schneuwly e Dolz (2004) reúnem os gêneros discursivos por meio das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos nas ordens: do relatar, do narrar, do argumentar, do expor e do descrever ações ou instruir/prescrever ações (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010). Portanto, de acordo com essa classificação, o Artigo de Opinião se enquadra na ordem do argumentar porque se presta à discussão de problemas polêmicos e busca a sustentação ou a refutação de uma opinião, tomando-se para isso, um posicionamento.

Segundo Rodrigues (2007, p. 174), nesse gênero é menos importante a apresentação dos acontecimentos sociais do que a sua análise e posicionamento do autor. Para Perelman (1988, p. 23), a argumentação tem a finalidade de provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas. Conforme Rodrigues (2007, p. 171), no Artigo de Opinião, os envolvidos na interação aceitam e assumem o trabalho avaliativo do autor

Breton (1999, p. 19) afirma que “saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade”; diante dessa afirmação, podemos evidenciar que a argumentação é indispensável ao cotidiano de todas as pessoas indistintamente. Todavia, no contexto escolar, ela é sistematizada e abordada por meio de diferentes gêneros discursivos com o objetivo de trabalhá-la mediante à abordagem das características próprias de cada gênero, com o intuito de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

O Artigo de Opinião é composto predominantemente pelos tipos dissertativo e argumentativo por apresentar argumentos a respeito do assunto abordado com a finalidade de persuadir o interlocutor acerca de determinada opinião ou ponto de vista e faz parte da esfera discursiva jornalística. Diante disso, a natureza desse gênero discursivo é fundamentalmente argumentativa, pois, é por meio da argumentação, que se buscará atingir o fim pretendido.

Lopes-Rossi (2012, p. 232-233) afirma sobre esse gênero:

um artigo de opinião, por exemplo, não se configura como artigo de opinião pela organização textual do tipo argumentativo clássico. A organização textual é apenas um de seus elementos. O que o define são os elementos sociocomunicativos da esfera jornalística que atendem: ao propósito comunicativo estabelecido para esse gênero; a determinados critérios de produção jornalística; a critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento e pertinente à linha editorial do veículo em que foi publicado; ao perfil de seu público-alvo; ao estilo do gênero. Todos esses elementos estão situados num momento sócio-histórico e são por ele, dialogicamente, determinados. Além desses, elementos composicionais não verbais (foto do autor e diagramação) também caracterizam o artigo de opinião.

Para Bräkling (2001, p. 227), é “condição indispensável, para a produção de um Artigo de Opinião, que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”.

Sobre as características do Artigo de Opinião que o distinguem dos demais textos argumentativos, Boff, Köche e Marinello (2009, p. 3) dispõem que, em um Artigo de Opinião, “o processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista”. Importante salientar que um ponto de vista demanda argumentos bem articulados e consistentes e a capacidade de articulação desses argumentos decorrem diretamente do ato de ler, isso porque só é possível opinar acerca do que se conhece.

Com a finalidade de proporcionar credibilidade à argumentatividade, o autor tem a opção de se valer de diferentes argumentos. Segundo Köche, Pavani e Boff (2008, p. 68-71), os argumentos podem ser: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística.

Sobre a argumentação, Lopes-Rossi (2012, p. 227-228) afirma que ela é uma necessidade do cotidiano e poder ser identificada em diferentes gêneros discursivos não somente por características textuais, mas principalmente por intenções e condições de produção e circulação desses gêneros.

Koch (2011, p. 17) salienta que a interação humana ocorre por meio da língua e caracteriza-se principalmente pela argumentatividade. Koch (2011, p. 15, grifos da autora) dispõe “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, *ação sobre o mundo dotada de intencionalidade*, veiculada de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.”

Diante dessas afirmações, é plausível reconhecer que a argumentatividade de um texto se baseia nos fatos e valores descritos por meio da linguagem (MARCHESANI, 2008). Além

disso, a perspectiva bakhtiniana de gêneros não dissocia o sujeito de suas relações sociais, históricas, ideológicas e culturais, por isso pode-se afirmar que a linguagem é naturalmente argumentativa, por envolver o sujeito, a história e a ideologia.

Em decorrência disso, é impossível associar a argumentatividade somente aos recursos linguísticos, mesmo que se reconheça que ela se processa linguisticamente, por meio de diversificadas estratégias linguístico-argumentativas, tais como a polifonia, os elementos coesivos e a modalização.

Por essa razão, desenvolver a capacidade de utilizar diferentes estratégias argumentativas no âmbito escolar impulsiona o desenvolvimento do poder da argumentação, isto é, faz com que os alunos passem a ser capazes de sustentar seu posicionamento acerca dos mais variados assuntos que envolvem a sociedade isso porque a construção da argumentação é um ato complexo: “Nesse processo de construção do Artigo de Opinião, a etapa mais complexa é, sem dúvida, a argumentação. Isso ocorre porque argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, mas defender uma ideia, alegando uma série de razões que as apoiem.” (SANTOS; MELO, 2012, p. 625). Esses autores ainda reconhecem que “o processo de argumentar, não abarca apenas aspectos linguísticos, mas é necessário conhecimento de mundo por parte do escritor, que lhe possibilite conhecer o assunto suficientemente para opinar sobre ele.” (SANTOS; MELO, 2012, p. 625).

Para que o desenvolvimento da compreensão, da interpretação e da produção de textos argumentativos ocorra de maneira satisfatória é indispensável que se trabalhe com modelos de gêneros discursivos em que se predomina a argumentação, pois é por meio de atividades de leitura e análise desses gêneros que o aluno pode verificar como é que se dá a defesa de um posicionamento e como se opera as diversificadas estratégias argumentativas em prol da defesa de uma tese.

É importante destacar que a argumentação não ocorre apenas em situações de divergência, mas também em situações em que se manifestam opiniões e pontos de vista diante de um assunto, ou seja, nas quais se manifestam o posicionamento do autor sem o intuito de persuasão.

Por essas razões, é imperativo que os alunos conheçam as estratégias argumentativas utilizadas para se defender um posicionamento, ou seja, o conjunto de recursos de que se lança mão para gerar credibilidade ao que se diz e, assim, convencer e/ou persuadir o interlocutor. Além da seleção adequada dos argumentos, é indispensável o uso apropriado dos elementos coesivos, pois são eles que estruturarão as ideias de forma a conferir coesão e também coerência e sentido ao texto, pois os elementos coesivos são elementos linguísticos que “têm por função

indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2007, p. 30).

Diante do exposto e conforme mencionado, decidimos centrar o nosso trabalho no uso e análise dos recursos coesivos que fazem a coesão textual no Artigo de Opinião. Por isso, na próxima seção, apresentamos um estudo sobre a Coesão textual.

2.5 A coesão textual

O estudo da coesão textual é uma subárea da Linguística Textual e, em conformidade com Fávero e Koch (2000), ela desenvolveu-se na Europa e na Alemanha, a partir da década de 1960. A Linguística Textual concebe o texto como sendo “a unidade básica de manifestação da linguagem” (KOCH, 2008, p. 11). Para abordarmos a coesão textual, contamos com as contribuições de Beaugrande e Dressler (1997), Charolles (1978, 1983), Halliday e Hasan (1995), Koch (2008), Koch e Travaglia (2009) e outros teóricos.

Halliday e Hassan (1995) concebem o texto como uma unidade semântica, segundo eles “um texto é mais bem considerado como uma unidade semântica: uma unidade não de forma, mas de sentido” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 2). Essa maneira de ver o texto como uma unidade semântica é importantíssima porque nos faz compreender que a função principal é o de produzir sentido.

Para eles, para que um texto seja considerado como tal, é indispensável que ele tenha textura “um texto tem textura, e é isso que o distingue de algo que não é um texto” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 2). De acordo com os autores, a textura é constituída principalmente pela coesão. A coesão, por sua vez, se norteia pelas relações semânticas existentes no texto: “O conceito de coesão é uma unidade semântica; refere-se às relações de sentido que existem dentro do texto, e isso o define como um texto” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 4). Dessa forma, podemos perceber claramente que, para esses autores, a coesão é indispensável para a constituição de todo texto, que é uma “unidade de organização situacional-semântica: um *continuum* de sentido no texto, construído em torno da relação semântica de coesão” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 25).

Halliday e Hasan (1995) explicam ainda que não é apenas a coesão a responsável pela textura. Afirmam eles que outros dois fatores contribuem nessa tarefa: a estrutura e o contexto de situação (registro), que também é denominado macroestrutura.

Em termos mais gerais, existem dois outros componentes de textura. Um deles é a estrutura textual, que é interna para a sentença: ao organização da sentença e suas partes de um modo que estabelece relação com seu ambiente. O outro é a ‘macroestrutura’ do texto, que estabelece como um texto de um tipo particular – conversa, narração, poema, correspondência comercial e assim por diante (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 324).

Nessa linha de raciocínio, Halliday e Hasan (1995) esclarecem que o texto resulta das configurações semânticas do contexto de situação (ou registro) e das relações de coesão. De acordo com os autores, o registro diz respeito a “o que” é produzido textualmente, e a coesão, à “maneira” pela qual as informações são relacionadas.

A textura resulta da combinação de configurações semânticas de dois tipos: as de registro e as de coesão. O registro é o conjunto de configurações semânticas que é tipicamente associado a uma classe particular de contextos de situação e define a essência do texto: O QUE SIGNIFICA, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes do seu significado, sociais, expressivos, comunicativo e assim por diante, bem como de representação. A coesão é o conjunto de relações de sentido que é comum A TODAS AS CLASSES DO TEXTO, que distingue o ‘não-texto’ e inter-relaciona os significados substantivos do texto uns com os outros. A coesão não diz respeito ao que significa um texto; refere-se a como o texto é construído tal como um edifício semântico (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 26, grifos dos autores).

Para esses autores, há cinco tipos de relações semânticas: de referência, de substituição, de elipse, as conjunções e a coesão lexical. A referência, a substituição e a elipse são realizadas especialmente por meio da gramática, a coesão lexical envolve a seleção de palavras lexicais e as conjunções estão no limite entre a gramática e o léxico, pois se utilizam dos dois e são elas, as conjunções a que daremos maior destaque no nosso trabalho.

Halliday e Hasan (1995) esclarecem que a conjunção estabelece um tipo de relação distinta da referência, da substituição e da elipse porque não se refere somente a uma relação anafórica na qual podemos constatar uma “instrução de busca” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 227). De acordo com eles, “os elementos conjuntivos são coesivos não em si mesmos, mas indiretamente, devido à força de seus significados específicos” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 226). Na verdade, eles “expressam certos significados que pressupõem a presença de outros componentes no discurso” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 226).

Em conformidade com esses autores, podemos afirmar que, além de estabelecerem relações semânticas, os elementos conjuntivos possuem a função de sinalizar que os elementos linguísticos que ocorreram na sequência do texto estão, de forma sistematizada, interligados com os anteriores. Destarte, a conjunção estabelece o elo entre as frases que estão em sequência de forma a proporcionar a progressão das ideias.

Koch e Travaglia (2009, p. 8) apresentam a seguinte concepção de texto:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Podemos constatar que a ideia de unidade de sentido verificada em Halliday e Hasan (1995) coincide com a de Koch e Travaglia (2009). Esses dois últimos consideram o conceito de coerência como sendo a condição fundamental para que o texto seja um texto, isto é, para que ele tenha textualidade.

A coerência é “um tipo de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação comunicativa e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Os autores esclarecem que a coerência se estabelece na interação entre falante e ouvinte e apresentam também vários fatores de coerência de cunho linguístico, discursivo, cognitivo, cultural e interacional: elementos linguísticos (o que inclui a coesão), conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância.

Koch e Travaglia (2009) reconhecem a importância da coesão, porém não a consideram indispensável para a constituição do texto como Halliday e Hasan (1995). Dessa forma, Koch e Travaglia (2009) partilham da opinião de que “a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e a sua ausência não impede a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 104). Essa concepção se baseia em Charolles (1983), que esclarece que o texto, para ser um texto, depende da coerência, que é um princípio de interpretação que envolve a relação entre produtor, texto e receptor. Entretanto, conforme Charolles (1983), as marcas de coesão não possuem valor se não forem compreendidas pelo receptor ou se não forem bem empregadas pelo produtor.

Koch e Travaglia (2009) compartilham o pensamento dos autores Beaugrande e Dressler (1997), que explicam que a coesão diz respeito às relações superficiais do texto, enquanto a coerência refere-se ao sentido que é construído no texto do ponto de vista global, à organização subjacente de texto chamada de “mundo textual”.

A coesão estabelece as diferentes possibilidades com que os componentes da superfície textual, quer dizer, as palavras que realmente escutamos ou lemos, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência. Os componentes que integram a superfície textual dependem uns dos outros conforme algumas convenções e determinadas formalidade gramaticais, de maneira que a coesão repousa sobre as dependências gramaticais. Todos os procedimentos que servem para marcar relações entre os elementos superficiais de um texto incluem-se no conceito de coesão (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 135-136).

A continuidade de sentido está na base da coerência, entendida como uma possibilidade de regulação referente aos conceitos e relações que subjazem a superfície textual, fazendo com que sejam acessíveis entre si e interajam de uma maneira relevante. Esta organização subjacente em torno do texto é o que se denomina mundo textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 135-136).

A coerência entendida como o resultado da atualização dos significados voltados para a construção do <<sentido>> global textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 167, grifo dos autores).

Desta maneira, fica evidente a distinção entre os conceitos de coesão e coerência. A coerência diz respeito à estrutura profunda do texto, já a coesão é “explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência lógica e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 47). Importante destacar que, apesar de Koch e Travaglia (2009) considerarem a coesão como sintática e gramatical, eles afirmam que ela também é semântica, pelo fato de alguns mecanismos de coesão envolver a “relação entre os significados de elementos da superfície do texto, como na chamada coesão referencial”.

Embora reconheçam a distinção entre coesão e coerência, Koch e Travaglia (2009) também reconhecem que há uma estreita relação entre os dois fenômenos; isso porque a coerência, ou seja, a continuidade de sentido de um texto está estreitamente relacionada à organização e sequência dos elementos linguísticos que estão na superfície do texto.

De acordo com os autores, os elementos coesivos são como “pistas” que direcionam a interconexão entre as partes do texto e, assim, ajudam no processo de estabelecimento de sentido, por essa razão, a coesão “surge como a manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 49).

No que concerne à classificação dos tipos de coesão textual, Koch (2008) difere da exposta por Halliday e Hasan (1995). Em conformidade com a autora, há apenas dois grandes mecanismos de coesão: o remissivo ou referencial e o sequencial. Koch (2008) esclarece que os processos de referência, substituição, elipse e a reiteração lexical (pertencente à coesão

lexical) mencionados pelos autores podem ser considerados como parte do mecanismo remissivo ou referencial e que a conjunção e a colocação (pertencente à coesão lexical) fazem arte dos mecanismos de sequenciação. Embora Koch (2008) faça tal divisão, ela destaca que o procedimento de coesão lexical como um todo também pode ser visto como parte do mecanismo de sequenciação. Na perspectiva de Antunes (2005, p. 164-165), o texto é “um evento sociocomunicativo. Nunca acontece fora de uma situação cultural. Nunca acontece sem uma função determinada. Nem que seja apenas a de quebrar o silêncio. Por isso mesmo, ele depende de componentes linguísticos – explícitos e implícitos – e de fatores não linguísticos”.

A autora compartilha com Halliday e Hasan (1995) e Koch e Travaglia (2009), que o texto é uma unidade de sentido. Para Antunes (2005), as propriedades de textualidade são: a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. E, ainda, concorda com Koch e Travaglia (2009) em relação à íntima relação existente entre a coesão e a coerência.

De acordo com Antunes (2005, p. 175-176), a coerência se relaciona com a possibilidade de “recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção”. Ela esclarece que a coerência não é apenas uma propriedade textual de cunho linguístico, porque ela envolve a funcionalidade do texto e os efeitos de sentido que o falante/escritor tem a intenção de obter de acordo com a maneira que produz o texto para o interlocutor. “A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, como tudo o mais em relação à língua” (ANTUNES, 2005, p. 177).

Para a autora, a coesão é “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). A autora explica que “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48).

Antunes (2005) ainda explica que é lógico o pensamento de autores, como Halliday e Hasan (1995) que não demarcam limites entre a coesão e a coerência, pois há dependência entre elas. Além disso, em conformidade com Antunes (2005), podemos afirmar que o texto, para ser um texto, precisa ter coerência, isto é, precisa estabelecer relações de sentido. Essas relações, principalmente em textos maiores, são alcançadas por meio da coesão, que é a responsável pela conexão entre as partes do texto e que garante sua unidade e progressão. Para Antunes (2005), existem três grandes relações textuais relacionadas à coesão, quais sejam: a reiteração, a associação e a conexão.

Diante de tudo o que foi exposto por meio dos autores mencionados, é possível reiterar a importância dos conectivos na sua contribuição para atribuir sentido do texto. Apesar de

concordarmos com autores como Koch e Travaglia (2009) que a coesão não é indispensável à atribuição de sentido ao texto, reconhecemos a sua enorme importância na constituição deles, já que, em grande parte dos casos, a coesão contribui enormemente na articulação e sustentação das informações e dos argumentos.

Em virtude disso, importantes documentos, os quais serão tratados a seguir, tais como: os PCN, a BNCC e o CBC enfatizam a importância de se trabalhar de forma sistematizada a ampliação do léxico na sala de aula.

Isso posto, apresentamos, na sequência, informações sobre o tema nos PCN (BRASIL, 1998), na BNCC (BRASIL, 2017), CBC (MINAS GERAIS, 2012) e discutimos, ainda, a inclusão dos dicionários no PNLD (BRASIL, 2012), a partir de 2002, ou seja, tratamos das informações apresentadas pelos documentos oficiais acerca do assunto.

2.6 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum e o Conteúdo Básico Comum

Os PCN de Língua Portuguesa estabelecem que as práticas de leitura, escrita, fala e escuta devam ser realizadas na perspectiva textual e discursiva. O referido documento dispõe que é responsabilidade da escola utilizar-se de um conjunto de atividades para proporcionar, progressivamente, aos alunos a oportunidade de aumentar e aprofundar seus esquemas cognitivos, por meio da ampliação do léxico e de suas redes semânticas (BRASIL, 1998).

É importante esclarecer que os PCN não apresentam muitas referências sobre o ensino do léxico, porém deixam claro que cabe à escola elaborar estratégias didáticas para que os alunos possam aprender palavras novas e, também, saber empregá-las nas diversas situações comunicativas, ou seja, de forma contextualizada, pois é assim que elas podem ser compreendidas. Tal afirmação vai ao encontro do trecho citado na sequência.

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. (BRASIL, 1998, p. 83, grifo do autor).

Além disso, no que tange ainda ao léxico, os PCN fazem a relação direta entre a ampliação vocabular e a formação de um leitor proficiente, estando, portanto, em perfeita consonância com a hipótese de pesquisa por nós suscitada, senão vejamos: “considerando a

densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente.” (BRASIL, 1998, p. 84).

De acordo com os PCN, o ensino do léxico não deve se pautar em promover o uso de palavras consideradas “difíceis” ou raras, porém deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade de seleção adequada de palavras, considerando a situação comunicativa e os efeitos de sentido que se pretende produzir.

Ademais, os PCN salientam que os procedimentos de trabalho com o léxico devem ser realizados por meio de produções textuais como, por exemplo, com o desenvolvimento de paráfrases e de resumos que proporcionam terreno fértil para a discussão sobre as escolhas lexicais e de suas relações semântico-discursivas.

De acordo com os PCN, a seleção lexical de um texto pode ser um elemento complicador para a compreensão de determinados assuntos. Diante dessa constatação, podemos depreender que o olhar mais comprometido com o estudo do léxico, conforme já mencionamos, é fundamental para que ocorra o saneamento de dificuldades na leitura e interpretação textuais (BRASIL, 1998, p. 38).

Diante de todo o exposto, consideramos que, para enriquecer o repertório vocabular fundamental dos alunos de forma a torná-lo mais amplo e aprofundado, somente seja possível realizando a abordagem do léxico na perspectiva discursiva e interacional, pois o usuário da língua não é mero receptor de palavras, mas participa ativamente na construção dos significados durante o processo de comunicação. Portanto, para que a comunicação seja efetivada de forma satisfatória é indispensável que ocorra a seleção lexical adequada ao contexto, ao interlocutor, ao assunto e à intenção comunicativa.

A BNCC, na seção referente à disciplina de Língua Portuguesa, enfatiza a importância do texto como eixo central do ensino em consonância com os PCN e coloca o léxico como conteúdo de vários níveis de ensino (BRASIL, 2017).

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição de conteúdos, habilidade e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 65).

Além disso, no que concerne ao “Eixo Leitura”, o documento destaca a importância para práticas leitoras de os alunos saberem “estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a

continuidade do texto e sua progressão temática”, ou seja, relações desempenhadas pelo léxico (BRASIL, 2017, p. 71).

Ainda, na mesma página, o texto destaca outra competência esperada pelos alunos, a qual está diretamente relacionada à seleção lexical: “identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.” (BRASIL, 2017, p. 71). Enfim, o léxico e suas relações semânticas são abordados em vários momentos (BRASIL, 2017, p. 81, 168-169, 184-185, 243). No CBC, a abordagem do léxico ocorre nos tópicos:

4. Seleção lexical e efeitos de sentido:

- Recursos lexicais e semânticos de expressão: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, neologia, comparação, metáfora, metonímia...
- Significação de palavras e expressões.
- Efeitos de sentido da seleção lexical do texto: focalização temática, ambiguidade, contradições, imprecisões e inadequações semânticas intencionais e não intencionais, modalização do discurso, estranhamento, ironia, humor... (MINAS GERAIS, 2012, p. 37) [e]

20. Neologia das palavras

- Neologia semântica: a criação de novos sentidos para palavras, expressões e frases, e seus efeitos de sentido.
- Neologia lexical: os processos mais produtivos no português brasileiro atual e seus efeitos de sentido.
- Neologia por empréstimo: os estrangeirismos e seus efeitos de sentido. • Derivação: diferenças entre o português padrão (PP) e não padrão (PNP) (MINAS GERAIS, 2012, p. 17).

Conforme podemos observar, tanto os documentos da esfera federal (PCN e BNCC) quanto os da esfera estadual (CBC) salientam a necessidade premente de atribuir ao trabalho com o léxico um papel de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Por essa razão, o governo federal implementou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que será exposto a seguir e, por meio desse programa, ocorre a distribuição às escolas de dicionários escolares segundo diferentes níveis de ensino. A seguir, apresentamos informações importantes sobre o PNLD e os dicionários escolares.

2.7 Breves considerações sobre os dicionários escolares (PNLD)

Hartmann (2007, p. 130 apud ZACARIAS, 2018, p. 493) afirma que, “atualmente o dicionário é considerado um dos vários instrumentos de apoio à aprendizagem e um potencial ‘libertador’ na tendência ao ensino autônomo e individualizado.” Entretanto, o que podemos

verificar na prática, é que os dicionários não têm sido utilizados com frequência e de forma adequada nas escolas.

No Brasil, desde 2006, o governo federal tem enviado às escolas diferentes tipos de dicionários. Essa coleção complementar objetiva atender aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Os mais recentes dicionários se encaixam nos padrões estabelecidos pelo PNLD de 2012, que impõem o critério dos dicionários se caracterizarem, primordialmente, pela etapa e pelo suporte que se destinam.

Sendo assim, os dicionários escolares devem se estruturar da forma seguinte:

- a) dicionários do tipo 1 - Destinam-se ao 1º ano do Ensino Fundamental e possuem uma proposta lexicográfica compatível às necessidades do período de alfabetização. Eles reúnem cerca de 1.000 palavras que fazem parte de “campos temáticos” que se relacionam a contexto infantil;
- b) dicionários do tipo 2 - Destinam-se aos anos finais do Ensino Fundamental I e têm o intuito de estabelecer o contato do aluno com os dicionários padrão. Eles apresentam um repertório de verbetes que varia de 5.900 (Dicionário ilustrado de português) a 14.790 (Dicionário júnior da língua portuguesa);
- c) dicionários do tipo 3 - Destinam-se a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e é estruturado para o público jovem escolarizado. Os títulos selecionados apresentam de 19.214 (Saraiva Jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado) a 30.373 (Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa) verbetes;
- d) dicionários do tipo 4 – Destinam-se a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e uma proposta lexicográfica compatível a um dicionário padrão. Os títulos selecionados apresentam de 41.243 (Dicionário Houaiss conciso) a 75.756 (Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa) verbetes.

No documento *PNLD 2012 – Dicionários* o termo dicionário está definido como:

[...] descrições mais ou menos extensas, mais ou menos detalhadas, do léxico de um idioma. Resultam de crenças teóricas distintas, quanto à natureza da língua e/ou léxico, e podem organizar-se de formas bastante diversas, visando públicos e objetivos distintos, na forma de uma determinada proposta lexicográfica. (BRASIL, 2012, p. 13, grifos do autor).

Em conformidade com o PNLD Dicionários, a descrição lexicográfica de um dicionário pode ser definida como o “conjunto de explicações que ele fornece sobre cada uma das palavras registradas.” (BRASIL, 2012, p. 16). As mais importantes são:

- a) tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- b) esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- c) precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- d) desvendar relações de forma e de conteúdo entre as palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- e) informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas;
- f) indicar o *domínio*, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada;
- g) dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfosintáticas (descrição gramatical);
- h) indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- i) assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- j) descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;
- k) prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso) e
- l) revelar a origem de um vocábulo (etimologia).

Portanto, é possível verificar que as funções de um dicionário e sua descrição lexicográfica são amplas e, segundo o PNLD, quanto mais ampla for a seleção de palavras, maior será também a sua “*nomenclatura*” (BRASIL, 2012, p. 17, grifos do autor).

Em conformidade com o PNLD, quanto mais o dicionário se adequar ao público e maior for o seu “zelo descritivo e a representatividade de sua cobertura” melhor serão os serviços prestados por ele (BRASIL, 2012, p. 17). “[...] os dicionaristas, ao conceber e elaborar suas obras, devem atender não apenas às suas convicções teóricas, mas também às principais demandas práticas do falante às voltas com as palavras de sua língua.” (BRASIL, 2012, p. 14).

Assim, cada dicionário obedece a um plano individual, sempre visando à situação de uso e ao público a que se destina. A esse conjunto individual de métodos e técnicas que regem o dicionário, dá-se o nome de proposta lexicográfica.

[...] o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Esse conhecimento, por sua vez, será uma

excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e do domínio do mundo da escrita. (BRASIL, 2012, p. 16).

Considerando tudo o que foi acima descrito, é possível afirmar que os dicionários são recursos indispensáveis ao trabalho realizado no cotidiano escolar e pode ser um valioso instrumento para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos.

Na sequência, para melhor organização, apresentamos, a seguir, a metodologia adotada na realização do nosso trabalho, a qual julgamos ser a melhor para alcançarmos êxito na ampliação vocabular dos alunos e assim, melhor compreensão dos textos lidos e seleção e uso dos elementos coesivos nas produções textuais.

3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as etapas da pesquisa e, também, o detalhamento dos procedimentos adotados que deram o respaldo técnico e científico para o desenvolvimento do trabalho realizado. Salientamos que as atividades foram realizadas em forma de Oficinas Pedagógicas, tendo como base o gênero Artigo de Opinião, enfocando os elementos coesivos com o uso do dicionário como instrumento de consulta pedagógica.

3.1 Da natureza do trabalho

Preliminarmente, é imperativo ressaltar que o trabalho de investigação realizado é de natureza qualitativa e interpretativa e para as aulas foram eleitos os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, os quais se encontravam matriculados na instituição de ensino pública estadual da cidade de Uberlândia.

As estratégias de campo adotadas mesclaram análises bibliográficas e atividades realizadas pelos alunos envolvidos sob a nossa orientação. Além disso, participamos e observamos diretamente o campo de pesquisa.

A abordagem qualitativa é conceituada por Prodanov e Freitas (2013, p. 70) como:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

É possível afirmar que a pesquisa foi fundamentada na pesquisa-ação como estratégia metodológica no âmbito da Instituição de Ensino. Entendida por Prodanov e Freitas como:

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66).

Ainda, sobre a pesquisa-ação, Thiollent (2008, p. 14) faz a seguinte afirmação:

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

Diante disso, é possível fazer uma distinção entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação, pois, na pesquisa convencional, os sujeitos não se envolvem diretamente na pesquisa e, portanto, não são participantes do processo. Eles limitam-se apenas a responder a questionários e entrevistas e, nem sempre, tomam conhecimento dos resultados da pesquisa, conseqüentemente, a tomada de decisões para alterar o problema detectado é dificultada.

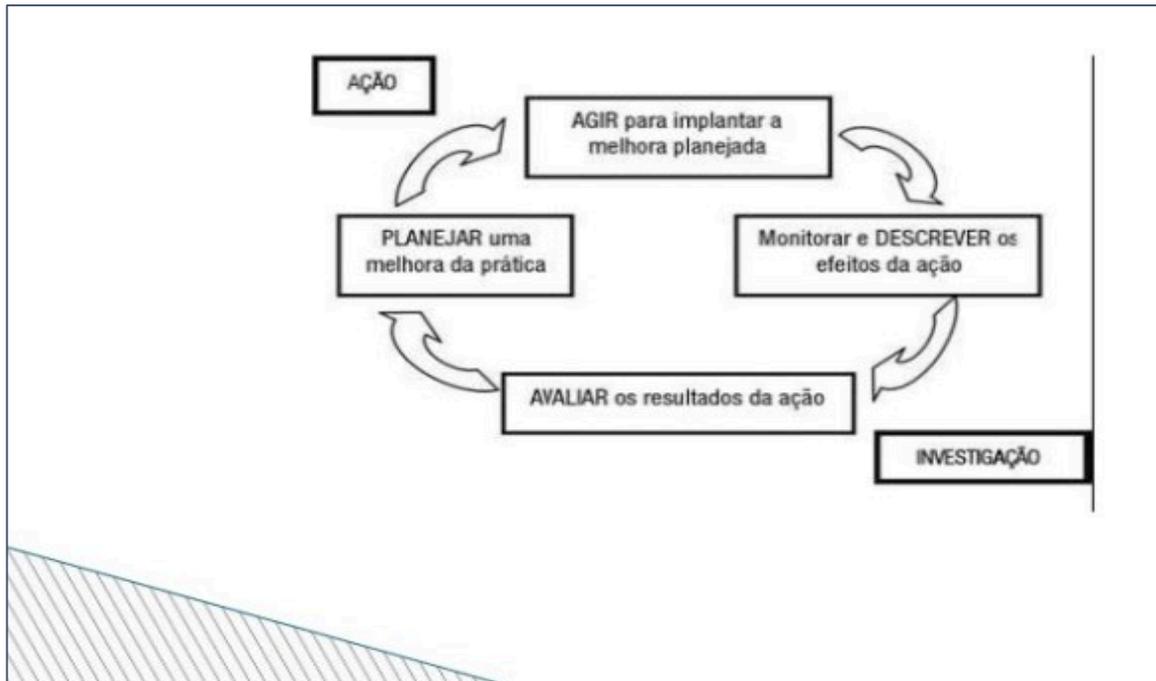
Todavia, na pesquisa-ação os sujeitos participarão efetivamente durante toda a pesquisa, se envolverão nos problemas identificados e nas ações para encontrar as prováveis soluções durante a execução das atividades. Desta forma, as alterações do problema detectado não ocorrerão apenas no fim da pesquisa, porém, durante o processo de execução do trabalho, visando assim, o planejamento de aperfeiçoamento constante das ações.

Os autores Kemmis e Mc Taggart (1988 apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248) definem o conceito de pesquisa-ação da seguinte forma:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...]

Portanto, conforme observamos, ao analisar o ciclo da pesquisa-ação, exposto na Figura 4, o pesquisador envolve-se ativamente na realização da pesquisa, ou seja, uma vez detectada por ele a situação problema, ele planeja, age, monitora e descreve para, ao final, avaliar, o que possibilita que esse investigador tenha uma visão real e também global de todo o processo da pesquisa.

Figura 4: Ciclo pesquisa-ação



Fonte: Lewin (2000).

Pressupomos que, atualmente, o trabalho dos professores ainda esteja sendo orientado pelas prescrições expostas nos PCN e, também, pelo livro didático adotado, cuja escolha ocorre, há muito tempo, pela avaliação promovida pelo PNLD. Entretanto, é possível constatar que há uma grande precariedade de exercícios de vocabulário no referido instrumento pedagógico, problema que já foi mencionado na parte preambular desse texto.

Salientamos que nos orientamos pela pesquisa-ação no desenvolvimento da nossa pesquisa por acreditarmos que é o caminho mais adequado para atingirmos os objetivos pretendidos. Assim, neste estudo, resumimos o ciclo da forma discriminada apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo do ciclo da pesquisa

| | |
|----------------------|--|
| PROBLEMA | O léxico não tem sido trabalhado adequadamente em sala de aula. Em consequência disso, os alunos apresentam sérias dificuldades na interpretação e compreensão de textos (não apenas os textos da disciplina de Língua Portuguesa) e, também, em expor e sustentar suas ideias nas produções textuais. |
| PLANEJAMENTO | Fundamentação teórica, elaboração de oficinas com atividades de leitura e produção de Artigos de Opinião para ampliação do vocabulário com o uso do dicionário. |
| REALIZAÇÃO | Na turma da escola |
| MONITORAMENTO | Observação e descrição das oficinas |
| AVALIAÇÃO | Dos resultados da proposta de intervenção. |

Fonte: A autora.

Assim, esse trabalho de pesquisa-ação iniciou-se da observação coletiva de um problema que ocorre constantemente em sala de aula, qual seja: a ínfima realização de práticas pedagógicas significativas destinadas à ampliação vocabular dos discentes com o uso do dicionário, especificamente, com os recursos coesivos.

No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 100).

De acordo com o citado anteriormente, a metodologia visou à elaboração de oficinas pedagógicas que objetivassem a solução do problema supramencionado. Detalhamos, no Quadro 2, as etapas que seguimos para a pesquisa.

Quadro 2: Etapas da pesquisa

| ETAPAS | AÇÕES | DETALHAMENTO DAS AÇÕES |
|----------|---|---|
| 1ª etapa | Fundamentação teórica | Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre Lexicologia, Lexicografia e, ainda, enfocamos o ensino do léxico e do gênero discursivo “Artigo de Opinião”: o que tem ocorrido, as orientações para esse ensino e, também, uma breve fundamentação teórica sobre as funções dos elementos de coesão em um texto. |
| 2ª etapa | Elaboração das atividades das oficinas | Elaboramos atividades para as oficinas-pedagógicas, tendo como referência os recursos coesivos com base na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. |
| 3ª etapa | Intervenção Pedagógica | Aplicamos as atividades elaboradas por meio de oficinas. |
| 4ª etapa | Descrição, análise e avaliação da aplicação | Descrevemos, analisamos e avaliamos, utilizando o “diário de campo”, todas as informações importantes obtidas durante a aplicação e também avaliamos os resultados das atividades por meio da comparação entre as produções textuais iniciais e finais. |

Fonte: A Autora

É importante salientar que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) e foi aprovado com o número 01480518.0.0000.5152. Após essa aprovação, recrutamos os alunos regularmente matriculados na turma selecionada para pesquisa, os quais eram os menores de idade e inclusos na faixa etária de 12 a 18 anos, frequentes nas aulas de Língua Portuguesa, que estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. Fizeram parte da pesquisa os alunos que manifestaram interesse com a devida autorização por escrito dos respectivos pais ou responsáveis ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

O projeto foi apresentado aos representantes legais dos alunos em uma reunião escolar que ocorreu no segundo semestre de 2019 quando lhes foi entregue o termo de consentimento. Esclarecemos aos responsáveis pelos menores que, caso estes não apresentassem o Termo de Consentimento Livre assinado pelos seus responsáveis ou então se recusassem a participar da pesquisa, eles seriam excluídos. Além disso, ressaltamos também que os participantes que o assinassem, ficariam livres para deixarem de participar da intervenção a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, porém todos os responsáveis e menores concordaram com a participação e, durante a aplicação da intervenção, nenhum aluno manifestou a intenção de deixá-la.

Os alunos participaram das atividades durante o horário das aulas de Língua Portuguesa, já que, elas fazem parte do programa de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos itens da Base Nacional Curricular Comum do ensino fundamental, não ficando, portanto, nenhum aluno prejudicado ou excluído. Caso algum aluno optasse por não participar das oficinas ou desistisse da participação, havia a possibilidade de realização de atividades previamente elaboradas abordando o mesmo conteúdo, porém a serem realizadas individualmente e não em forma de oficinas.

A pesquisa teve como participantes 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola tem, atualmente, um total de 569 alunos matriculados, sendo aproximadamente 300 no período matutino e o restante no período vespertino; não há ensino noturno na referida escola.

A pesquisa teve a duração de 24 meses para desenvolvimento das atividades e aplicação em sala de aula. Colhemos os dados necessários à pesquisa durante as aulas regulares de Língua Portuguesa e esses, juntamente com outras anotações que julgamos importantes, foram registrados em um caderno, o qual foi denominado “diário de campo”. Após isso, foram realizadas intervenções (oficinas) com os sujeitos da pesquisa, também em sala de aula e, por fim, foram analisados e avaliados os resultados obtidos com a intervenção.

É importante salientar que não utilizamos a gravação de voz, pois tal metodologia demandaria um árduo trabalho de transcrição dos textos produzidos, o que seria impossibilitado pelo exíguo período destinado ao mestrado. Além disso, não realizamos o registro por meio de fotografias para preservar a privacidade e identidade dos alunos participantes.

3.2 Das oficinas pedagógicas

Por adotarmos a perspectiva linguístico-discursiva, a qual concebe a linguagem como sendo uma atividade dialógica (BAKHTIN, 1992), é que nós acreditamos serem as oficinas

pedagógicas uma estratégia metodológica mais adequada para atingirmos o objetivo do nosso trabalho, qual seja, contribuir com sugestões de atividades, de forma contextualizada, dinâmica, para auxiliar na ampliação vocabular dos alunos, promovendo, dessa forma, um trabalho com o léxico de maneira contínua e sistematizada, especificamente com os elementos coesivos, contribuindo assim, para tornar os alunos leitores mais proficientes.

Sobre o conceito de oficinas, Vieira et al. (2002, p. 8) explicam que “[...] Merece uma reflexão intensa de referenciais para que a definição dessa estratégia de ensinar-aprender se amplie, aprofunde, não se esgote em si mesma e avance na condição empirista para o encontro com teorias de renovação pedagógica.”

Portanto, cremos que as oficinas pedagógicas proporcionam a oportunidade do envolvimento ativo dos alunos na construção da aprendizagem. Assim, eles não são vistos como meros receptores de conhecimentos, mas participantes efetivos e protagonistas na busca do conhecimento. Já preceituava Paulo Freire (2008, p. 47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção”.

Acreditamos firmemente que, por de meio de práticas vivenciadas nas oficinas, as quais foram dinâmicas, interativas, com atividades individuais, em grupo e onde puderam ocorrer as trocas de conhecimentos e experiências, estivemos nos aproximando da dialética proclamada por Freire (2001), o qual defende que o processo de aquisição do conhecimento seja marcado por uma relação horizontal entre educadores e educandos.

Podemos afirmar, portanto, que esta é uma forma democrática de construção do saber, pois permite que os participantes do processo se envolvam ativamente na realização da proposta de intervenção e tenham voz para expressar seus pensamentos, suas emoções, seus conhecimentos prévios, seus anseios e, sobretudo, suas dificuldades acerca do tema abordado. Conforme preceitua Paulo Freire (1998, p. 127), “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.

Essa metodologia permite a realização de um processo marcado pela sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação e avaliação. Portanto, pode-se afirmar que essa metodologia:

concebe o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito de sua história e da História, como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa (GRACIANI, 1997, p. 310).

A metodologia das oficinas pedagógicas vai também ao encontro do pensamento de Gadotti, conforme podemos conferir:

Não basta aprender, pois o conhecimento é polivalente. Importa muito mais aprender a aprender e aprender a viver juntos, a participar em projetos comuns. Aprender tornou-se sobretudo fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, saber cuidar de si, dos outros, das coisas (GADOTTI, 2003, p. 113).

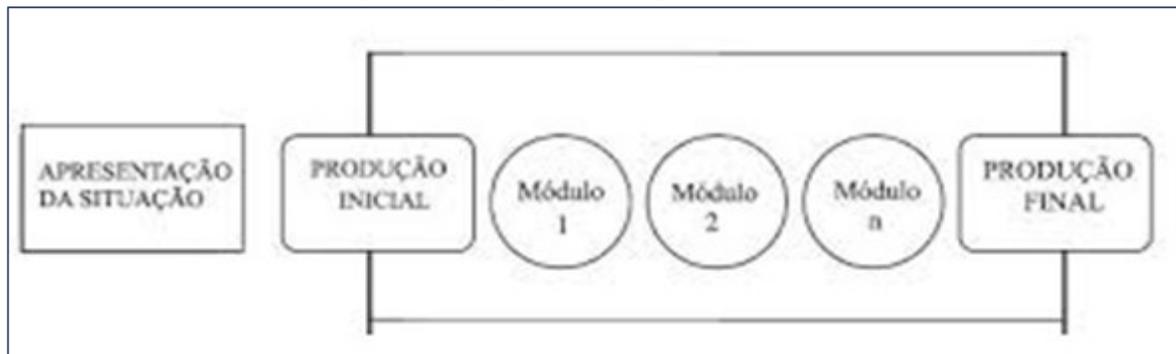
De acordo com Vieira et al. (2002, p. 5), é necessário: “[...] buscar novos recursos para implementar, em nossas práticas, uma nova abordagem metodológica, orientada por um trabalho coletivo dinâmico e dialógico, que emerge no cotidiano escolar e exige uma ação docente comprometida com a transformação.”

Ademais, Dias (2004, p. 143) esclarece que “o ensino do léxico não deve ficar restrito ao professor de Língua Portuguesa. Os professores das demais disciplinas podem ampliar o léxico dos alunos, inclusive, com atividades dinâmicas, ações interativas, grupais e interdisciplinares”.

Diante dessa constatação, é possível depreender que as oficinas pedagógicas possibilitam a oportunidade de socialização entre os alunos e professores das demais áreas do conhecimento, possibilitando, assim, que ocorra um trabalho na escola que envolva temáticas e conteúdos diversificados, desenvolvendo assim, o espírito de empatia e cooperação. Por todas essas razões, elegemos as oficinas pedagógicas como nossa estratégia para ensino e ampliação dos recursos coesivos.

Para a elaboração propriamente dita, nos baseamos na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), pois, para esses autores, “uma ‘Sequência Didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Entretanto, é importante ressaltar que o gênero discursivo não constitui nosso foco principal e sim os elementos coesivos que foram trabalhados por meio do gênero Artigo de Opinião. Conforme mencionado, a elaboração propriamente dita, utilizamos a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), resumida na Figura 5.

Figura 5: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p. 64).

Conforme mencionado, as atividades aplicadas estarão caracterizadas no capítulo 4 o qual trata da descrição, análise e avaliação dos resultados dos trabalhos realizados nas oficinas.

3.3 Critérios para seleção dos Artigos de Opinião trabalhados nas oficinas

Estando cientes da importância da seleção adequada dos Artigos de Opinião a serem trabalhados nas oficinas, nós nos pautamos em alguns critérios fundamentais para escolha desses textos. Isso foi feito para que pudéssemos alcançar resultados mais satisfatórios possíveis, quais sejam:

- a) o do interesse dos alunos (que façam parte da realidade e do contexto deles), o qual considerará a realidade social deles.
- b) o da adequação à série, faixa etária, nível de ensino e leitura.
- c) o da relevância social, pois os alunos têm o direito de compreenderem qual a razão e a finalidade da seleção de determinado texto.

É sabido que cabe, sobretudo aos professores, despertar nos alunos o interesse pela prática de leitura, pela busca do conhecimento objetivando formar cidadãos autônomos e que sejam leitores críticos, reflexivos e detentores de condutas pautadas nos princípios da ética e da justiça. Sobre isso,

A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Isso significa que, para o leitor ainda em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha não é feita pelo livro didático, mas pelos professores, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre o leitor e o texto (DEPIETRI, 2009, p. 53).

Acerca da responsabilidade dos professores de despertarem a motivação nos alunos para as atividades desenvolvidas em sala de aula, afirma Brophy (apud BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 14):

[...] um objetivo motivacional viável dos professores para o dia a dia das classes é buscar o desenvolvimento e a manutenção da motivação para aprender com as atividades acadêmicas, isto é, devem fazer com que os alunos considerem tais atividades significativas e merecedoras de envolvimento, buscando obter os benefícios de aprendizagem achem ou não interessantes tais atividades ou prazerosos os processos.

Ademais, considerando que a leitura é um processo de interlocução entre o autor e o leitor, o qual é mediado pelo texto, é possível reconhecer a importância em se ter critérios para tornar a leitura uma prática prazerosa e significativa. Se assim ocorrer, ela conduzirá o leitor a reflexões tornando-o um cidadão plenamente inserido no seu contexto social. Relativo a isso, Cosson (2009, p. 41) afirma que:

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido.

Ainda, a respeito disso, podemos acrescentar:

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, “[...] o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ apud GERALDI, 2004, p. 91).

Com relação à modalidade dos textos, buscamos selecionar textos escritos e orais (por meio de recursos audiovisuais), verbais e/ou não verbais, pois reconhecemos a importância das imagens e ilustrações para interpretação e compreensão dos textos, os quais circulem nos mais variados suportes sociais. Silva e Martins (2010, p. 33) dispõem que

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas, etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares, etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe, o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo

pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor.

No sentido de confirmar a importância da utilização de imagens para o processo de leitura, podemos citar o pensamento de Bueno (2011, p. 151)

[...] a leitura que se faz do mundo vem por meio dos nossos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto. Portanto, não somos passíveis às informações que nos chegam, apenas selecionamos o que nos sensibiliza e então é feito um recorte da realidade, através do modo como olhamos e encaramos o mundo.

Ainda sobre a importância do trabalho com imagens no processo de leitura Sardelich (2006, p. 452) explica que

o crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual (SARDELICH, 2006, p. 452).

“Essa ferramenta confirma o princípio pedagógico para o uso de imagens que diz: ‘Uma imagem fala mais que palavras’. Para o discente que tem o perfil mais visual, o uso de imagens ajuda não só na construção do significado, mas também na memorização.” (YAMAMOTO, 2014, p. 491)

Diante de todas as constatações supramencionadas e, conforme salientado ao longo do texto, realizamos o nosso processo de intervenção em oficinas, as quais estão descritas e analisadas no próximo capítulo e foram elaboradas, organizadas e realizadas em função do objetivo de aprendizagem pretendido.

3.4 Caminhos percorridos

Preliminarmente, é fundamental ressaltar que a presente pesquisa se realizou em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual da cidade de Uberlândia, a qual era composta por 28 alunos com faixa etária entre os 13 e 15 anos e que ela transcorreu por aproximadamente 8 semanas, perfazendo um total de 20 aulas geminadas de Língua Portuguesa. Esse número de alunos se justifica por ser o número de alunos matriculados na referida turma e por todos, sem exceção, terem aceitado a participar da pesquisa.

Ainda a respeito da escolha da mencionada turma para a aplicação das oficinas, nós levamos em consideração a exigência constante no Regimento do Mestrado Profissional em

Letras (PROFLETRAS), o qual dispõe que o trabalho conclusivo do curso deve ser de caráter prático e realizado em uma turma do ensino fundamental. Além disso, pelo fato de lecionarmos a disciplina Língua Portuguesa na escola onde se realizou o trabalho, tornou-se possível desenvolvê-lo sem quaisquer impedimentos, pois o conteúdo abordado fazia parte do planejamento anual da disciplina e, além do mais, as análises preliminares ao trabalho também foram realizadas nesta turma.

Primeiramente, fizemos a apresentação da nossa proposta de trabalho à direção da escola que, após nos apresentarem algumas dúvidas e nós as termos sanado, de pronto concordaram com a sua realização naquela instituição. Em seguida, realizamos uma reunião com os responsáveis legais dos alunos e também estes para lhes expor a nossa proposta de trabalho. Após a aceitação pelos menores e seus representantes legais, lhes apresentamos o Termo de Esclarecimento (Anexo B) aos primeiros o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos segundos para que todos assinassem. Ressaltamos que todos os menores e seus representantes legais leram os termos, concordaram e os assinaram. Portanto, por todos os alunos terem participado dela, nosso *corpus* é composto pelas 28 produções do gênero discursivo artigo de opinião referentes a esses 28 alunos.

No tocante à intervenção, ela se realizou por meio das seguintes etapas: estudo teórico na fase de sondagem, aplicação em sala de aula de vídeos (introdutório com o propósito de reflexão e acerca do tema a ser abordado na produção textual inicial) e discussões preliminares, produção textual inicial realizada pelos alunos, análise dos resultados obtidos e, a partir daí, a elaboração das oficinas a serem aplicadas na turma, a aplicação da proposta de trabalho propriamente dita, o relato da aplicação, a análise e a avaliação dela.

A nossa proposta de trabalho decorreu da observação e constatação da dificuldade dos alunos em compreenderem por meio da leitura a aplicação dos elementos coesivos e, principalmente, porque ao realizarem as suas produções textuais, os alunos as empregavam de forma inadequada.

Diante de tal percepção, elaboramos uma proposta que pudesse buscar sanar tais dificuldades e também estar inserida no planejamento e Língua Portuguesa do mencionado ano escolar, ou seja, 9º ano do ensino fundamental. Para a elaboração dessas atividades, nós nos inspiramos no “Caderno do professor - Orientação para a Produção de Textos: Pontos de Vista” das Olimpíadas de Língua Portuguesa por este ser um material de referência, pois faz parte de um concurso nacional de produções textuais para alunos de escolas públicas de todo o país, o qual é de iniciativa do Ministério da Educação em parceria com outras instituições de reconhecida importância para a educação.

Para a aplicação das oficinas, planejamos 34 horas aula, entretanto, por algumas razões alheias a nossa vontade e referentes ao cotidiano escolar, esse número não foi suficiente, exigindo então, que fossem realizadas em um total de 40 horas aulas. De início, realizamos uma “Roda de Conversa” para que pudéssemos fazer esclarecimentos acerca do trabalho a ser realizado e sanar possíveis dúvidas relacionadas a ele. Seguiram a essa atividade, a exibição de vídeos e uma produção textual inicial com a finalidade de se detectar e se registrar as reais dificuldades dos alunos no que se refere aos empregos dos recursos coesivos e também diversas outras atividades realizadas em mais 4 oficinas.

Após a aplicação de todas as oficinas, requeremos dos alunos uma produção textual final com a finalidade de compará-la à produção inicial e verificar, se houve, de fato, o desenvolvimento da capacidade desses alunos em empregar adequadamente os elementos coesivos e também se ampliaram o rol dos que já possuíam.

Sucedeu à essa produção final a sua reescrita com posterior publicação dos textos no jornal mural da escola. Pretendíamos, a princípio que se desse a publicação no jornal virtual da escola, entretanto, pelo atraso na aplicação das oficinas e a proximidade do encerramento do ano letivo, não contamos com tempo hábil para que isso pudesse ocorrer.

Para fim de análise das produções textuais realizadas pelos alunos, levamos em consideração o gênero discursivo artigo de opinião com as suas especificidades assim como os recursos coesivos.

3.5 Caracterização da Instituição de Ensino e da turma

Para a caracterização da instituição de ensino, na qual a nossa proposta foi aplicada, recorreremos às informações do Projeto Político Pedagógico da referida escola, o qual encontra-se arquivado na secretaria da instituição. Ela é uma instituição de ensino estadual de um bairro da cidade de Uberlândia e dispõe dos ensinos fundamentais I e II, o primeiro no turno da tarde e o segundo no turno da manhã.

A mencionada escola iniciou suas atividades em 01/02/1983 contando somente com o denominado 1º grau (1ª a 4ª séries), ela era anexa à outra escola que estava situada nas suas proximidades e a sua criação foi publicada no *Diário Oficial* de 30/09/1983, sob o Decreto nº 23.072 de 29/09/1983.

Atualmente estudam no período da manhã aproximadamente 300 alunos, os quais estão distribuídos em 11 turmas que são compostas por uma média de 25 a 30 alunos na maioria oriundos de famílias que contam com recursos financeiros limitados e por isso têm pouco acesso

a bens tecnológicos e culturais. A maioria dos pais não cursou ensino superior e talvez isso contribui para o fato de que os filhos apresentem poucas perspectivas com relação aos estudos.

De uma maneira geral, a escola apresenta uma estrutura física razoável, ela é muito limpa, organizada, porém deficiente em alguns aspectos, pois não dispõe, por exemplo, de ambientes importantes para a realização de algumas atividades escolares, tais como, sala de vídeo e laboratório de informática. Ademais, a biblioteca possui um acervo extremamente desatualizado e restrito, o seu espaço físico é insuficiente para a realização de pesquisas pelos alunos. O refeitório apresenta uma dimensão incipiente, o que faz com que o lanche seja servido em sistema de rodízio no terceiro horário de aula, influenciando, dessa forma, negativamente no desenvolvimento das atividades realizadas neste horário.

Entretanto, a despeito das características e limitações dos alunos e da instituição supra apresentadas, os alunos quase que, na sua totalidade, demonstram empatia e respeito em relação aos colegas, no que se refere ao trato com os professores e demais servidores e, assim, manifestam bom comportamento no ambiente escolar, o que contribui para a existência um ambiente harmônico e acolhedor. A seguir, apresentamos o capítulo de descrição e análise da Intervenção.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DOS TRABALHOS REALIZADOS NAS OFICINAS

Neste capítulo, optamos por realizar a descrição das oficinas simultaneamente, à análise e avaliação das mesmas. Julgamos ser fundamental esclarecermos primeiramente que a descrição e análise realizadas neste capítulo não contemplaram exatamente todas as atividades das oficinas, pois por serem elas muito extensas e pormenorizadas, acreditamos que a descrição e análise de todas tornaria o nosso trabalho extremamente exaustivo e com um número exagerado de páginas.

Diante disso, julgamos pertinente abordarmos apenas as atividades que, ao nosso ver, se mostraram mais significativas no decorrer da aplicação no sentido de agregar conhecimentos aos alunos e as quais podem mais contribuir para a compreensão do nosso trabalho.

A aplicação da proposta de intervenção se deu em 40 horas aula e ocorreu no segundo semestre de 2019, tendo iniciado em 02 de outubro e terminado em 05 de dezembro do referido ano. Esclarecemos que a aplicação somente ocorreu nesse período devido à pendência de aprovação do nosso projeto pelo CEP.

4.1 As oficinas

1ª OFICINA

Interação, esclarecimentos e produção textual inicial

Objetivos:

1. Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo artigo de opinião que é o gênero selecionado para a abordagem dos elementos coesivos e do tema a ser trabalhado;
2. Apresentar aos alunos a proposta de trabalho e também a situação comunicativa com intuito de motivá-los a realizar a produção textual inicial;
3. Efetivar a realização da produção textual inicial para que, por meio dela, seja possível verificar os conhecimentos que os alunos detêm sobre as características do artigo de opinião e dos elementos coesivos.

1ª Aula (100 Min)

Roda de conversa

Iniciamos a aula com os alunos dispostos em semicírculo, esclarecendo-lhes acerca do trabalho que seria realizado, ou seja, que ocorreria por meio de oficinas das quais todos deveriam participar. Salientamos que as atividades nelas desenvolvidas seriam valiosas no sentido de possibilitar que eles melhorassem a sua capacidade de expressar as suas opiniões e pontos de vista, seja de maneira oral ou escrita e, assim, tivessem maior chance de obter êxito na conquista de seus objetivos.

Ainda lhes ressaltamos, que eles estavam participando de uma proposta de intervenção, a qual fazia parte da nossa pesquisa de mestrado e que para preservar a imagem e a privacidade deles, nas atividades aplicadas que lhes fossem solicitadas, eles não deveriam colocar o próprio nome, mas a numeração que nós lhes atribuíssemos, ou seja, a partir daquele momento, passaríamos a identificá-los por A1, A2, A3 e assim por diante.

Em seguida, chamamos a atenção dos alunos para a importância da argumentação na solução de conflitos, fossem eles de ordem pessoal ou social e também no sentido de auxiliar na obtenção de sucesso nos projetos traçados. Chamamos a atenção também para o fato de que, a todo o momento, mesmo que, inconscientemente, estamos sempre argumentando com o intuito de convencer alguém acerca de alguma ideia ou então de levar alguém a uma mudança de atitude.

Consideramos que esse primeiro momento foi de grande valia, pois por meio dele pudemos deixar os alunos cientes do trabalho que seria realizado, de reforçar a importância da disciplina e do comprometimento, ou seja, de como ele ocorreria (por meio de oficinas), do conteúdo a ser abordado (elementos coesivos) e qual seria o gênero discursivo que serviria de suporte para essa abordagem (artigos de opinião).

A aluna A8 questionou o que viriam a ser as “oficinas pedagógicas”, pois desconhecia essa forma de trabalho e, portanto, diante de tal questionamento, a esclarecemos de que esse era um método de trabalho, segundo o qual, eles participariam ativamente, de forma individual e em grupo, na produção de textos e na resolução de atividades e que também teriam a oportunidade de socializar os seus trabalhos trocando ideias, opiniões e conhecimentos. O aluno A2 nos perguntou o que eram elementos coesivos e aí lhe explicamos que são aqueles que têm o papel de unir partes do texto e que, no nosso trabalho, iríamos trabalhar com as conjunções.

Nós os recordamos de que as conjunções já haviam sido estudadas tanto no ano escolar corrente quanto no anterior (8º ano).

Nós percebemos que os alunos, de uma forma geral, estavam um pouco ansiosos em saber um pouco mais sobre o trabalho que viria a ser realizado e esse momento reservado para a conversa inicial foi positivo no sentido de possibilitar que eles se sentissem mais seguros e contextualizados em relação ao que viria a ocorrer e com o que eles se deparariam pela frente.

Atividade 1

Nessa atividade, primeiramente exibimos o vídeo motivacional *O poder da argumentação* (Figura 6).

Figura 6: Vídeo *O poder da argumentação*



Fonte: O poder... (2018).

Durante a exibição do vídeo, os alunos o observaram atentamente e percebemos, por meio de suas expressões faciais, que ficaram curiosos sobre o porquê da sua exibição. Após exibi-lo, realizamos uma discussão oral com os alunos reunidos em um grande círculo. Para tanto, levantamos as seguintes questões aos alunos:

- a) Por meio do vídeo, pudemos constatar que o cego presente nele, ao escrever em seu letreiro uma mensagem, ele tinha um objetivo específico, qual era?
- b) A princípio, esse objetivo foi alcançado? De que forma?
- c) Você acha que ele foi estratégico ao construir a sua mensagem?

- d) O que mudou na mensagem quando a moça a reescreveu? Podemos afirmar que ela foi estratégica?
- e) Qual foi a estratégia que ela utilizou?
- f) Quais foram os efeitos práticos dessa alteração da forma de expressar a mensagem?
- g) Diante do que foi visto, você acha que é importante a forma como dizemos ou escrevemos uma mensagem?
- h) Você já parou para pensar que a todo momento de nossas vidas, mesmo que de forma inconsciente, estamos buscando constantemente convencer as pessoas a mudarem de atitudes ou mesmo a pensarem de acordo com os nossos interesses? Dê exemplos de como isso acontece no nosso cotidiano.
- i) Para convencermos uma pessoa sobre o que dizemos ou o que escrevemos, o que você considera importante fazermos?
- j) Você acha que estabelecer estratégias, selecionar argumentos, articular (unir) as ideias de forma adequada para construir os nossos textos orais ou escritos pode fazer com que os nossos objetivos sejam alcançados ou não? Por que e de que forma?
- k) Quando se tem a pretensão de convencer alguém a mudar de atitude ou pensamento, por meio de um texto escrito, qual o gênero discursivo você considera mais apropriado que seja construído?

A discussão acerca dessas questões ocorreram de forma descontraída e espontânea e, quase todos os alunos, até mesmo alguns dentre os mais tímidos, ainda que de forma mais contida, se sentiram à vontade para expressarem o seu ponto de vista. Percebemos que o fato de estarem sentados em círculo contribuiu para que eles se sentissem menos expostos a julgamentos e assim ficaram mais desenvoltos.

De uma forma geral, as questões foram respondidas sem grandes dificuldades, porém no item “c” que questionava sobre a estratégia do personagem cego para produzir o seu discurso, os alunos A6, A18 e A25 perguntaram o que viria a ser “estratégico” e, diante de tal questionamento, nós pedimos que eles consultassem os dicionários escolares que tínhamos intencionalmente levado para a sala de aula e colocado sobre a nossa mesa.

Por meio dessa pergunta, percebemos que os alunos não encontraram dificuldade em compreender a mensagem do vídeo, mas sim, quanto ao significado da palavra “estratégico” que para nós, ao elaborarmos a questão, acreditávamos se tratar de uma palavra elementar para eles, de fácil compreensão, nós não imaginávamos que ela suscitaria dúvida quanto ao seu

significado em alunos do 9º ano do ensino fundamental. Acreditamos que mais alunos, além dos três mencionados, possam ter sentido a mesma dificuldade de compreensão, porém pelo fato de sentirem vergonha de perguntar tenham preferido não manifestar a dúvida.

Por esta razão, acreditamos ser fundamental que nós, professores, levemos sempre para sala de aula (caso não haja a possibilidade de deixá-los sempre nesse local) alguns exemplares de dicionários compatíveis com a faixa etária trabalhada para que possam ser consultados sempre que surgir alguma dúvida relacionada ao significado da palavra (definições e acepções), a sua ortografia, dar informações sobre as funções gramaticais dela, esclarecer relações de forma e conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.), indicar os contextos mais típicos de uso da palavra, indicar o domínio, isto é, o campo de conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está relacionada etc. (BRASIL, 2012).

Sabemos que, no mundo atual, dominado por inúmeros aparatos tecnológicos, os dicionários impressos talvez não despertem tanto a atenção dos alunos quanto os digitalizados, contudo, temos conhecimento também de que, apesar de aparelhos eletrônicos como exemplo os celulares poderem ser utilizados em sala de aula apenas para fins pedagógicos (MINAS GERAIS, 2018, art. 1º, §1º), alguns professores acreditam que eles contribuam para a dispersão da atenção dos alunos.

Ademais, considerando que nem todos os alunos possuem condições financeiras de adquirirem um aparelho desse ou mantê-lo conectado à internet, cremos que não é apenas questão de bom senso, mas obrigação dos professores disponibilizarem para consulta esse material tão importante que é o dicionário impresso. Talvez os alunos não tenham conhecimento do quão importante ele é, e muito menos, sobre todas as suas possibilidades de consulta, porém os professores sabem ou ao menos deveriam saber e, por isso, têm a obrigação conscientizá-los sobre essa informação.

Ao consultarem o “minidicionário da língua portuguesa” de Aurélio Buarque de Holanda um dos alunos (A18) que manifestaram a dúvida, constatou que havia apenas o substantivo “estratégia” e não a palavra “estratégico” e então aproveitamos a oportunidade para esclarecer-lhe de que como essa palavra tinha relação com a encontrada, eles deveriam considerar as acepções ali apresentadas as quais estavam relacionadas a ela.

No referido dicionário, constavam duas acepções para a palavra estratégia e não foi difícil para os alunos perceberem que, no caso em questão, se deveria atribuir a segunda delas, qual seja, “2. Arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos.” (FERREIRA, 2001, p. 297). Após a consulta ao dicionário e ter sido sanada a dúvida, os alunos conseguiram responder à questão com êxito.

No momento do compartilhamento das respostas, esclarecemos a todos que estratégia tem a ver com planejamento no intuito de atingir a um determinado fim e que o cego do vídeo não havia selecionado as palavras de forma cuidadosa ao confeccionar o seu cartaz e sim de forma aleatória, o que o impediu que obtivesse êxito na sua pretensão.

No item “h”, a aluna A5 revelou que nunca tinha se atentado para o fato de que a todo o momento estamos buscando convencer os outros ao emitir nossas opiniões e apresentar os nossos argumentos. Notamos assim, que normalmente os alunos usam os argumentos de forma automatizada, sem ter a consciência de que estão constantemente produzindo textos argumentativos e, principalmente, de que é fundamental se preocuparem em selecionar e utilizar de forma coerente as palavras.

Aproveitamos a oportunidade para dar os seguintes exemplos aos alunos de como estamos a todo o momento buscando convencer as pessoas. Usamos os exemplos: quando, por exemplo, vocês pedem à mãe de vocês para irem a casa de um colega, quando pedem mais prazo para professora para entregar o trabalho que não fizeram, quando solicitam um desconto na compra de um produto, etc., em todos esses casos, não basta pedir na maioria das vezes para convencer o outro vocês têm de apresentar argumentos, escolher bem as palavras, pedir com clareza, quando vocês em uma discussão com outra pessoa e vocês tentam provar que estão certos, etc., então, em todos esses momentos vocês estão buscando convencer. Após esses exemplos, percebemos que os alunos começaram a compreender o poder das palavras e da argumentação.

A disposição dos alunos na sala de aula organizados em círculo, no momento do compartilhamento das respostas, possibilitou que houvesse um ambiente menos formal, com a realização de uma discussão mais descontraída e assim que também os alunos mais tímidos se sentissem um pouco mais à vontade para participarem do debate arriscando respostas e expressando opiniões.

Quanto ao item “k” os alunos por unanimidade responderam de forma acertada que o gênero discursivo mais apropriado a ser produzido quando se tem a pretensão de convencer alguém a mudar de atitude ou pensamento é o “artigo de opinião”. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, por serem alunos do último ano do ensino fundamental e eles já terem tido a oportunidade de ter contato com o referido gênero em anos anteriores, essa questão não apresentou dificuldade.

Ao terminarem de responder à questão 11 sobre o gênero mais apropriado, reiteramos aos alunos de que esse seria o gênero discursivo a ser estudado, ou seja, o artigo de opinião, e que, por meio dele, se daria enfoque aos elementos coesivos que são peças fundamentais no

sentido de “amarrar” as ideias expressas e ajudar na sustentação dos argumentos tornando assim o texto mais convincente.

Além disso, informamos aos alunos sobre o tema escolhido para ser trabalhado que seria “A redução da maioria penal no Brasil” e lhes justificamos esta opção com os seguintes argumentos: ser um tema atual, que estava constantemente sendo discutido pela sociedade, que era polêmico, do interesse dos alunos por envolver pessoas da mesma faixa etária que a deles e de ser relevante no sentido de despertar-lhes o espírito crítico frente aos problemas sociais.

Ao revelarmos o tema principal a ser abordado nas oficinas, de um modo geral os alunos demonstraram satisfação com a nossa escolha e, muitos alunos, de imediato, começaram a expressar oralmente o seu posicionamento acerca dele, uns se manifestavam contra, outros a favor da redução da maioria penal, o que, a princípio gerou um certo “tumulto” na sala, já que havia muitas opiniões divergentes sobre o referido tema e eles queriam manifestar todas de uma só vez. Aproveitamos a oportunidade para lhes chamar a atenção sobre a importância de se apresentar argumentos consistentes na defesa de suas opiniões e sobre a necessidade de esses argumentos estarem adequadamente articulados para sustentarem o seu posicionamento. Nós lhes ressaltamos também sobre a importância de se respeitar as opiniões contrárias e de se saber posicionar frente às questões e situações controversas por meio do uso adequado das palavras com respeito e urbanidade.

No intento de verificar a familiaridade dos alunos com o gênero discursivo artigo de opinião, aplicamos à turma a atividade seguinte que consistia na identificação de artigos de opinião dentre textos de outros gêneros discursivos.

Atividade 2

Com a turma dividida em grupos de cinco ou seis alunos (os alunos puderam se agrupar democraticamente, ou seja, de acordo com a afinidade entre eles), oferecemos a todos os alunos cópias xerografadas de gêneros textuais variados sendo que eram três artigos de opinião, uma notícia e uma reportagem.

Aproveitamos para ressaltar aqui que essa escolha não se deu de forma aleatória, ou seja, nós os escolhemos por saber de antemão pela nossa prática pedagógica que muitos alunos ainda chegam ao 9º ano do ensino fundamental fazendo confusão entre fatos, informações e opiniões e, por isso, achamos pertinente colocar os alunos frente a textos que pudessem deixar mais evidentes essas dificuldades por meio da análise deles para que, então, nós tivéssemos a possibilidade esclarecer essas confusões dos alunos.

Solicitamos que os alunos lessem os textos em silêncio, que discutissem entre si e identificassem a qual gênero cada texto pertencia justificando a resposta por escrito em uma folha oferecida pela professora. Além disso, solicitamos que destacassem no(s) artigo(s) de opinião, caso houvesse, os elementos coesivos (nesse momento, esclarecemos aos alunos que estávamos nos referindo às conjunções especificamente e lhes lembramos de que elas têm o poder de unir as orações no interior dos períodos e também as partes maiores do texto como os parágrafos), ou seja, que fazem a ligação entre os argumentos e as ideias no texto. Salientamos que as conjunções foram trabalhadas com os alunos em sala de aula no 8º e 9º anos e que, por isso, eles já tinham conhecimentos sobre esse conteúdo.

É importante esclarecer que dentre os gêneros xerocados e distribuídos aos grupos, já constavam intencionalmente três artigos de opinião com a situação comunicativa trabalhada na proposta, qual seja, “A redução da maioria pena no Brasil” para que os alunos começassem de imediato a se familiarizar com o tema a ser trabalhado e a se instrumentalizar com argumentos que pudessem ser utilizados por eles na produção textual inicial.

Na sequência, apresentamos o Texto 1 que é uma notícia publicada no *JC Online*, utilizado para análise dos alunos quanto ao gênero discursivo a que ele pertence (Figura 7).

Figura 7: Texto 1 – Matéria de Jornal

| |
|---|
| <p>Adolescentes de 12 e 15 anos são acusados de dois homicídios</p> <p>Os crimes ocorreram em um intervalo de cerca de um mês um do outro, ambos no bairro do Pina</p> <p>Publicado em 19/02/2019, às 11h35</p> <p>JC Online</p> <p>Dois adolescentes de 15 anos e um de 12 foram encaminhados a UNIAI/FUNASE apontados como responsáveis por dois homicídios cometidos em dezembro de 2018 e janeiro de 2019. Ambos os casos tiveram motivação semelhante, de acordo com informações da Polícia Civil, que teria sido a irritação dos menores diante de reclamações das vítimas.</p> <p>O primeiro caso foi o de José Ricardo da Silva, de 44 anos, que sofreu diversos disparos de arma de fogo por supostamente reclamar que os garotos estavam consumindo e vendendo drogas ao lado da sua casa, no bairro do Pina. A vítima teria ameaçado chamar a polícia e, diante disso, efetuaram os disparos.</p> <p>Já o segundo crime foi cometido apenas por um dos meninos de 15 anos junto com o de 12. A vítima foi Paulo Alberto Gonçalves da Silva, de 68 anos, que teria se queixado que um dos menores de idade estava fazendo uso de entorpecentes na caçamba do seu veículo. Irritados, cada adolescente teria efetuado um disparo de arma de fogo, que atingiram o tórax e o rosto do idoso.</p> |
|---|

Confissão

De acordo com o delegado Elielton Xavier, da 3ª DPH da capital, dois dias após o segundo crime, o menino mais novo foi levado por policiais ao plantão da Força Tarefa de Homicídios, onde confessou o homicídio do idoso. Segundo o menor de idade, Paulo Alberto o teria agredido com um tapa por ele estar fumando maconha. Foram ouvidos ainda familiares da vítima, moradores da localidade e familiares dos próprios adolescentes envolvidos, que unanimemente confirmaram a autoria do crime aos meninos.

Fonte: Adolescentes... (2019).

O Texto 2 a seguir trata-se de um artigo de opinião no qual o autor se coloca contra a redução da maioridade penal, também foi distribuído com a finalidade de os alunos observarem de qual gênero discursivo o referido texto fazia parte (Figura 8).

Figura 8: Texto 2 – Artigo de Opinião



“Com redução de maioridade penal, o Brasil ignora compromissos internacionais”

Em vários países da **América do Sul**, incluindo o Brasil, tem ressurgido com força a discussão sobre reduzir a maioridade penal e tratar os menores como adultos quando cometem crimes. Os principais argumentos para isso são um **suposto aumento da violência juvenil**, que os menores de idade não seriam responsabilizados por seus atos ou que as penas que recebem seriam insuficientes.

O cerne da questão, que não é mencionado neste debate, é se a redução da maioridade penal é **efetiva** ou não **para combater a violência**. Nesse sentido, basta dar uma olhada nos regimes penitenciários da região para entender que **mais penas não é sinônimo de menos crimes**, evidenciando o fracasso sistemático das leis e políticas restritivas no tema.

No caso do Brasil, essa discussão infelizmente ignora as obrigações internacionais de direitos humanos contraídas pelo Estado. Apenas há umas semanas, durante uma visita oficial ao país, o relator da ONU sobre a Tortura Juan Méndez disse que “processar adolescentes infratores como adultos violaria as obrigações do Brasil no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança”.

Com efeito, esse **tratado internacional** proíbe que os menores de 18 anos sejam julgados como adultos e obriga a adotar uma idade mínima em que o Estado renuncie a punir as crianças criminalmente. A Convenção também dispõe que seja implementado um sistema de responsabilidade criminal especial para os menores de idade, que garanta a presunção da inocência e o devido processo legal. Esse regime específico deve estabelecer sanções diferenciadas em relação aos adultos, e a privação da liberdade deve ser uma medida excepcional e de último recurso.

Em razão do anterior, no momento de cometer um crime, toda pessoa menor de 18 anos deve receber um tratamento especial no marco dos sistemas de justiça penal juvenil, para ser julgada conforme a sua idade. Nesse sentido, é falso afirmar que os menores que cometem crimes graves não são responsabilizados por seus atos.

Além disso, um **relatório deste ano do Unicef** mostrou que o Brasil é o segundo país com **maior número de homicídios de crianças e adolescentes no mundo** –atrás apenas da Nigéria – e que 28 crianças e adolescentes são assassinados por dia no país. Isso revela que os menores de idade são principalmente vítimas de delitos graves.

Os 195 Estados do mundo que ratificaram a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, incluindo o Brasil, se comprometeram a adotar todas as medidas legislativas para proteger os menores de idade. Porém, a redução da maioridade penal contraria esse mandato e não é solução nenhuma para o problema da insegurança.

A Câmara dos Deputados do Congresso Federal deu um passo na direção contrária aos padrões internacionais, aprovando um projeto para reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos para alguns crimes especialmente graves. A adoção definitiva desta norma comprometeria a **responsabilidade internacional** do Estado por descumprir o que estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança, e ao Brasil não lhe restaria senão denunciar e se retirar do tratado.

De fato, nos próximos dias **21 e 22 de setembro**, o **Comitê da ONU sobre Direitos da Criança** deve revisar a situação de direitos humanos dos menores de idade no Brasil e uma delegação do Estado irá comparecer perante os especialistas internacionais na Suíça, onde deverá explicar esse projeto incompatível com a Convenção.

É de esperar, então, que as discussões no seio da sociedade brasileira, e especialmente a tramitação do projeto no Senado Federal, levem em conta os compromissos que o Congresso do Brasil assumiu soberanamente quando ratificou os instrumentos internacionais de direitos humanos, e que, portanto, se obrigou a respeitar e promover.

Texto de Amerigo Incalcaterra – Representante Regional para a América do Sul do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

Fonte: Nações Unidas (2015).

O Texto 3, a seguir, que é também um artigo de opinião no qual o autor se posiciona contra a redução da maioridade penal e também foi submetido à análise dos alunos, para verificar se eles o identificariam como pertencente a esse gênero, também trata da Redução da maioridade penal (Figura 9).

Figura 9: Texto 3: Artigo de Opinião

"Redução da maioridade penal, grande falácia"

O advogado criminalista Dalio Zippin Filho explica por que é contrário à mudança na maioridade penal
Dalio Zippin Filho[10/06/2013] [05:00]

Por que aos 18

Diuturnamente o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõe os artigos 27 do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioridade penal, mas logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, e haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.

Se aceitarmos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.

85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmar que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, pois não é o ECA que provoca a impunidade, mas a falta de ação do Estado. Ao contrário do que muitos pensam, hoje em dia os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos.

Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétreia.

A prevenção à criminalidade está diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.

Dalio Zippin Filho é advogado criminalista.

Fonte: Zippin Filho (2013).

O Texto 4 também se trata de um artigo de opinião no qual o autor se posiciona contra a redução da maioridade penal (Figura 10).

Figura 10: Texto 4 – Artigo de Opinião

Redução da Maioridade Penal: mais segurança ou mais violência?

Djaci David de Oliveira*

A redução da maioridade penal tem sido apontada por alguns parlamentares como uma política de segurança pública. Supostamente, os adolescentes de 16 e 17 anos são responsáveis pelos altos índices de criminalidade e, por não serem punidos como adultos, acabariam favorecendo a impunidade. De acordo com os parlamentares, a redução da maioridade penal contribuirá para uma melhoria da segurança, uma vez que reduzirá as práticas de violência na sociedade, entre elas, os homicídios.

Para muitos expoentes do campo jurídico, a proposta é completamente equivocada, pois a Constituição Federal veta toda e qualquer tentativa de eliminar direitos sociais. Isto é, só se poderia propor e aprovar a redução da maioria penal em uma nova constituição. Partindo dessa premissa, poderíamos ficar todos tranquilos, pois, no momento oportuno, uma lei absurda não passaria. Infelizmente não é assim que devemos pensar. Absurdos ocorrem constantemente e, por mais incoerente que seja a lei, o Congresso Nacional pode fazer valer suas vontades.

A proposta não deve ser vista como uma política de segurança. Quem deseja mais segurança deve pensar mais amplamente nos dados que antecedem os problemas e nos possíveis desdobramentos das políticas propostas. Nem sempre isso é fácil, pois requer que as agências estatais produzam dados fiéis e que eles sejam transparentes. A partir deles podemos construir cenários, projeções e pensar em novas práticas de políticas públicas.

Os dados estatísticos produzidos sobre adolescentes e crimes apontam que a faixa etária de 16 e 17 anos não está entre a principal responsável pela violência na sociedade. Como já se foi amplamente divulgado, dentre mais de 20 milhões de adolescentes, 22.077 estão em conflito com a lei. Isto representa 0,01%. Por pequeno que seja, este é um problema que devemos enfrentar, mas definitivamente, é uma farsa afirmar que eles representam uma ameaça social que obriga uma redução da maioria penal.

Mas, muito mais grave é que, ao contrário do que se fala, a redução da maioria penal tem todos os ingredientes para ampliar o número de mortes violentas (homicídio, mortes no trânsito e suicídios). É possível chegarmos a essa conclusão observando os desdobramentos imediatos de uma eventual aprovação dessa proposta.

Dos desdobramentos possíveis e imediatos dois deles são o direito de dirigir aos 16 anos e a venda de bebidas alcoólicas para os adolescentes de 16 e 17 anos. Separadamente cada um já produz estragos. Já a combinação terá um desfecho ainda mais trágico para a sociedade que anseia tanto por garantias de segurança. Os mais otimistas poderiam afirmar que podemos reduzir a maioria penal, mas sem estender seus efeitos para as demais áreas do direito. Pura ilusão. Quem lutará contra dois dos segmentos mais virulentos da indústria brasileira, o setor automotivo e a indústria de bebidas? O pesado *lobby* desses dois poderosos segmentos será capaz de santificar quaisquer propostas, por pior que sejam, desde que favoreçam a ampliação das vendas dos seus produtos.

Isso já está em prática. No Congresso existem mais de 50 propostas que objetivam permitir o direito de dirigir a partir dos 16 anos. O que impede sua aprovação? O fato de que adolescentes de 16 e 17 anos não respondem penalmente. Nesse caso apelam para o pânico e vendem a política de encarceramento como panaceia. Todavia, o recente relatório *What Caused the Crime Decline?*, publicado em 2015 pelo Brenner Center for Justice, da Universidade de Nova York, demonstra amplamente que a política de mais encarceramento, além de não reduzir a violência, deixou um passivo extraordinário de despesas para a sociedade americana. O encarceramento foi um fracasso. Enfim, reduzir a maioria penal, além de produzir mais violência (via consumo de álcool) e mais mortes violentas (via acidentes de trânsito), não nos dará uma sociedade melhor.

**Dijaci David de Oliveira é doutor em Sociologia e diretor da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da UFG.*

Fonte: Oliveira (2015).

O Texto 5 trata-se de uma reportagem a qual também compôs o rol de textos submetido à análise dos alunos com a finalidade de avaliar de qual gênero discursivo ele fazia parte (Figura 11).

Figura 11: Texto 5 – Reportagem

Os crimes mais cometidos por adolescentes no Brasil

Só neste ano, foram quase 60 mil ocorrências registradas por tráfico de drogas pelas Varas de Infância e Juventude

Por **Valéria Bretas**

São Paulo – Dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) mostram que a quantidade de jovens cumprindo medidas socioeducativas mais que dobrou no país em um ano (2015-2016). Em novembro do ano passado havia 96 mil menores nessa condição – em 2016, esse número saltou para 192 mil. O tráfico de drogas é o crime mais cometido por adolescentes no Brasil. Só neste ano, foram quase 60 mil ocorrências registradas pelas Varas de Infância e Juventude. Esses adolescentes respondem hoje por 249,9 mil atos infracionais, já que uma mesma pessoa pode responder por mais de um delito. Só por roubo qualificado, que encabeça a segunda posição no ranking de crimes mais cometidos por adolescentes entre 12 e 17 anos de idade, são 51,4 mil ocorrências.

O relatório do CNJ ainda aponta que há 245,1 mil medidas socioeducativas aplicadas – um número superior ao de adolescentes, pois o mesmo jovem pode cumprir mais de uma medida ao mesmo tempo

Desse total, 36,2% se referem à liberdade assistida (que consiste em uma intervenção educativa através de orientação e acompanhamento do adolescente) e 35,7% à prestação de serviços à comunidade.

O infográfico mostra os crimes mais cometidos pelos jovens no Brasil.



(Getty Images/)



Fonte: Bretas (2016).

Após ser realizada a tarefa pelos grupos, cada grupo fez a leitura dos textos selecionados por meio de um aluno indicado pelo grupo socializando, assim, as justificativas elaboradas para sustentarem as respostas dadas (Figuras 12-14). Durante a exposição dos alunos, foi necessário que nós estivéssemos atentos no sentido de conduzir de forma ordenada a apresentação, de instigar os alunos a expressarem o que sabiam sobre o gênero artigo de opinião e também de retificarem e complementarem as ideias expostas.

Figura 12: Atividade grupo “A”

“Com redução de maioridade penal, o Brasil ignora compromissos internacionais”

Redução da Maioridade Penal – Quadrinho Armandinho por Alexandre Beck

Em vários países da **América do Sul**, incluindo o Brasil, tem ressurgido com força a discussão sobre reduzir a maioridade penal e tratar os menores como adultos quando cometem crimes. Os principais argumentos **para isso** são um **suposto aumento da violência juvenil**, que os menores de idade não seriam responsabilizados por seus atos **ou** que as penas que recebem seriam insuficientes.

O cerne da questão, que não é mencionado neste debate, é se a redução da maioridade penal é **efetiva** **ou** não **para combater a violência**. Nesse sentido, basta dar uma olhada nos regimes penitenciários da região para entender que **mais penas não é sinônimo de menos crimes**, evidenciando o fracasso sistemático das leis e políticas restritivas no tema.

No caso do Brasil, essa discussão infelizmente ignora as obrigações internacionais de direitos humanos contraídas pelo Estado. Apenas há umas semanas, durante uma visita oficial ao país, o relator da ONU sobre a Tortura Juan Méndez disse que “processar adolescentes infratores como adultos violaria as obrigações do Brasil no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança”.

Com efeito, esse **tratado internacional** proíbe **que** os menores de 18 anos sejam julgados como adultos e **obriga** a adotar uma idade mínima **em que** o Estado renuncie a punir as crianças criminalmente. A Convenção também dispõe **que** seja implementado um sistema de responsabilidade criminal especial para os menores de idade, que garanta a presunção da inocência e o devido processo legal. Esse regime específico deve estabelecer sanções diferenciadas em relação aos adultos, e a privação da liberdade deve ser uma medida excepcional **e** de último recurso.

Em razão do anterior, no momento de cometer um crime, toda pessoa menor de 18 anos deve receber um tratamento especial no **marco dos sistemas de justiça penal juvenil**, para ser julgada conforme a sua idade. Nesse sentido, é falso afirmar **que** os menores que cometem crimes graves não são responsabilizados por seus atos.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 13: Atividade grupo “B”

"Redução da maioridade penal, grande falácia"

O advogado criminalista Dalio Zippin Filho explica por que é contrário à mudança na maioridade penal

Dalio Zippin Filho[10/06/2013] [05:00]

Por que aos 18

Diuturnamente o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõe os artigos 27 do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioridade penal, **mas** logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, **e** haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.

Se aceitamos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.

85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, **e** somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmar que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, **pois** não é o ECA que provoca a impunidade, mas a falta de ação do Estado. **Ao contrário** do que muitos pensam, hoje em dia os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos.

Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, **pois** o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos **e** garantias individuais, **pois** se trata de cláusula pétrea.

A prevenção à criminalidade está diretamente associada à existência de políticas sociais básicas **e** não à repressão, **pois** não é a severidade da pena que previne a criminalidade, **mas sim** a certeza de sua aplicação **e** sua capacidade de inclusão social.

Dalio Zippin Filho é advogado criminalista.

Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66/>

Copyright © 2019, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 14: Atividade grupo “C”

Redução da Maioridade Penal: mais segurança ou mais violência?

Djaci David de Oliveira*

A redução da maioridade penal tem sido apontada por alguns parlamentares como uma política de segurança pública. Supostamente, os adolescentes de 16 e 17 anos são responsáveis pelos altos índices de criminalidade e, por não serem punidos como adultos, acabariam favorecendo a impunidade. De acordo com os parlamentares, a redução da maioridade penal contribuirá para uma melhoria da segurança, uma vez que reduzirá as práticas de violência na sociedade, entre elas, os homicídios.

Para muitos expoentes do campo jurídico, a proposta é completamente equivocada, pois a Constituição Federal veta toda e qualquer tentativa de eliminar direitos sociais. Isto é, só se poderia propor e aprovar a redução da maioridade penal em uma nova constituição. Partindo dessa premissa, poderíamos ficar todos tranquilos, pois, no momento oportuno, uma lei absurda não passaria. Infelizmente não é assim que devemos pensar. Absurdos ocorrem constantemente, e por mais incoerente que seja a lei, o Congresso Nacional pode fazer valer suas vontades.

A proposta não deve ser vista como uma política de segurança. Quem deseja mais segurança deve pensar mais amplamente nos dados que antecedem os problemas e nos possíveis desdobramentos das políticas propostas. Nem sempre isso é fácil, pois requer que as agências estatais produzam dados fiéis e que eles sejam transparentes. A partir deles podemos construir cenários, projeções e pensar em novas práticas de políticas públicas.

Os dados estatísticos produzidos sobre adolescentes e crimes apontam que a faixa etária de 16 e 17 anos não está entre a principal responsável pela violência na sociedade. Como já se foi amplamente divulgado, dentre mais de 20 milhões de adolescentes, 22.077 estão em conflito com a lei. Isto representa 0,01%. Por pequeno que seja, este é um problema que devemos enfrentar, mas definitivamente, é uma farsa afirmar que eles representam uma ameaça social que obriga uma redução da maioridade penal.

Mas, muito mais grave é que, ao contrário do que se fala, a redução da maioridade penal tem todos os ingredientes para ampliar o número de mortes violentas (homicídio, mortes no trânsito e suicídios). É possível chegarmos a essa conclusão observando os desdobramentos imediatos de uma eventual aprovação dessa proposta.

Dos desdobramentos possíveis imediatos dois deles são o direito de dirigir aos 16 anos e a venda de bebidas alcóolicas para os adolescentes de 16 e 17 anos. Separadamente cada um já produz estragos. Já a combinação terá um desfecho ainda mais trágico para a sociedade que anseia tanto por garantias de segurança. Os mais otimistas poderiam afirmar que podemos reduzir a maioridade penal, mas sem estender seus efeitos para as demais áreas do direito. Pura ilusão. Quem lutará contra dois dos segmentos mais virulentos da indústria brasileira, o setor automotivo e a indústria de bebidas? O pesado lobby desses dois poderosos segmentos será capaz de santificar quaisquer propostas, por pior que sejam, desde que favoreçam a ampliação das vendas dos seus produtos.

Isso já está em prática. No Congresso existem mais de 50 propostas que objetivam permitir o direito de dirigir a partir dos 16 anos. O que impede sua aprovação? O fato de que adolescentes de 16 e 17 anos não respondem penalmente. Nesse caso apelam para o pânico e vendem a política de encarceramento como panaceia. Todavia, o recente relatório *What Caused the Crime Decline?*, publicado em 2015 pelo Brenner Center for Justice, da Universidade de Nova York, demonstra amplamente que a política de mais

encarceramento, além de não reduzir a violência, deixou um passivo extraordinário de despesas para a sociedade americana. O encarceramento foi um fracasso. Enfim, reduzir a maioridade penal, além de produzir mais violência (via consumo de álcool) e mais mortes violentas (via acidentes de trânsito), não nos dará uma sociedade melhor.

*Djaci David de Oliveira é doutor em Sociologia e diretor da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da UFG.

<http://jornal.ufg.br/n/81318-artigo-reducao-da-maioridade-penal-mais-seguranca-ou-mais-violencia>

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É importante salientar que as atividades dessa primeira oficina e a produção inicial realizada no final dela não tiveram um caráter meramente avaliativo quantitativo, mas se prestaram a servir de instrumentos norteadores no desenvolvimento das atividades que foram realizadas posteriormente, ou seja, foi por meio delas que se deu ênfase a determinados aspectos do gênero discursivo artigo de opinião e também por meio delas que se observou, ao final da intervenção se, de fato, ocorreu o enriquecimento vocabular no tocante aos elementos coesivos.

Uma vez que os textos foram entregues aos alunos, foi concedido um tempo razoável para eles discutirem entre si e chegarem à conclusão sobre a quais gêneros discursivos cada texto pertencia e assim pudessem identificar também quais eram artigos de opinião. Decorrido o prazo concedido por nós para discussão entre os membros dos grupos, passamos então à etapa de socialização das respostas com a nossa mediação de forma que buscávamos a todo momento conduzir os alunos a identificarem os elementos constitutivos do gênero. Notamos que, nesse tipo de trabalho em grupo, o papel do professor enquanto mediador é fundamental, pois é ele que conduz as discussões no sentido de que os alunos não percam o foco almejado, de impedir indisciplina entre eles e de estimulá-los a participarem ativamente nas discussões.

Percebemos que, de um modo geral, os alunos conseguiram identificar com êxito os artigos de opinião (textos 2,3,4), porém dois dos cinco grupos ainda confundiram o gênero notícia com o artigo de opinião e este com reportagem isso porque não conseguiram distinguir informações, fatos e opiniões conforme já havíamos previsto no momento da elaboração da atividade. Por conhecermos a turma, sabíamos dessa dificuldade e, por isso, mesmo anteriormente à aplicação da intervenção, já vínhamos tentando superá-la.

Diante de tal confusão, abrimos um espaço para que pudéssemos lhes esclarecer essa questão. Pedimos que os alunos selecionassem dentre os textos lidos um que fosse artigo de opinião e a maioria votou no texto "Redução da maioria penal, grande falácia". Em seguida, pedimos que um aluno fizesse a leitura dele em voz alta e, após isso, que refletissem acerca da seguinte questão: o autor do texto se posiciona frente ao assunto de forma favorável ou não favorável à redução da maioria penal ou, então, se limita a noticiar um fato sem se posicionar frente ao assunto? Na sequência, solicitamos que outro aluno lesse a notícia "Adolescentes de 12 e 15 anos são acusados de dois homicídios" e, ao término da leitura, repetimos o mesmo questionamento, isto é, como o autor do texto se posiciona frente ao assunto, de forma favorável ou não favorável à redução da maioria penal ou se limita a noticiar um fato sem se posicionar frente ao assunto? Repetimos o mesmo em relação à reportagem "Os crimes mais cometidos por adolescentes no Brasil".

Nós concedemos um tempo para que eles novamente em grupo discutissem entre si esses questionamentos e depois pudessem socializar as respostas com a turma. Houve a discussão e, tendo decorrido o prazo, todos os alunos se sentaram em grande círculo para socializarem as respostas dos grupos. Um aluno foi escolhido por cada grupo como porta voz e eles expuseram os posicionamentos do seu grupo.

Foi interessante observar que apenas realizando esses questionamentos frente a esses três textos (um artigo de opinião, a notícia e a reportagem) todos os grupos conseguiram responder de forma satisfatória às perguntas, ou seja, eles foram capazes de identificar no artigo de opinião trechos nos quais a opinião do autor ficaram evidentes como no trecho, por exemplo, “A prisão é hipócrita” e que o mesmo não ocorria na notícia e na reportagem, ou seja, que na notícia o autor do texto se limitou apenas em relatar um fato sem expor seu posicionamento acerca do assunto. Ao analisarem a reportagem, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que o foco não era um fato ocorrido, mas uma informação a qual foi exposta de forma detalhada com auxílio de um infográfico, de dados estatísticos, da citação de pesquisas etc., ou seja, de forma bem mais detalhada do que a notícia.

Ao fim dessas discussões com relação aos gêneros, passamos para o momento de verificar se os alunos conseguiram identificar nos artigos de opinião os elementos coesivos (as conjunções) e constatamos que os alunos, de uma forma geral, não tiveram grandes dificuldades em identificá-las e quando questionados por nós se essas conjunções poderiam ser retiradas dos textos sem prejuízo de sentido para eles, os alunos reconheceram que a ausência dessas nos textos tornava-os menos expressivos ou até comprometia o seu sentido dependendo do caso. Nós explicamos aos alunos que mesmo retirando as elementos coesivos de um texto, este pode até continuar sendo compreendido, porém que de fato ele poderá ficar muito menos expressivo e pode até ocorrer que seja gerado um ruído comprometendo a comunicação.

Entretanto, quando questionados por nós oralmente sobre o porquê de o autor do artigo ter selecionado aquelas conjunções e não outras, ou seja, se a conjunção introduzia uma ideia nova, se pretendia fazer contraposição a outra expressa anteriormente, se buscava fazer uma concessão, etc., ou seja, o sentido delas, muitos deles demonstraram incerteza e insegurança. Confirmamos assim a nossa suposição de que essa dificuldade certamente é o que impede que eles não utilizem muitas conjunções nos textos produzidos por eles, ou seja, por desconhecerem a função desses elementos, eles preferem deixar de empregá-los e, nas poucas vezes que arriscam em fazê-lo, os aplicam de forma inadequada.

2ª aula (100 min)

Produção textual inicial: atividade

Nesta atividade, retomamos a informação de qual seria o gênero discursivo a ser trabalhado (artigo de opinião), a situação comunicativa a ser abordada: A redução da maioridade penal no Brasil e, em seguida, apresentamos aos alunos a proposta de produção textual inicial, a qual serviu, ao final dos trabalhos, de parâmetro para verificação de que se houve, de fato, uma real evolução por parte dos alunos no que se refere à capacidade de articular adequadamente as suas ideias.

Antes de os alunos iniciarem a produção textual e com intuito de esclarecer-lhes como são penalizados os menores infratores pelo sistema jurídico brasileiro e também sobre a PEC que prevê a redução da menoridade penal, procedemos à exibição do vídeo *Maioridade penal no Brasil* (Figura 15).

Figura 15: Vídeo Maioridade penal no Brasil



Fonte: Maioridade... (2017).

Após a exibição do vídeo, entretanto, antes da produção textual, esclarecemos todas as possíveis dúvidas acerca da proposta (Figura 16) e também no curso dela e deixamos claro que os textos seriam futuramente publicados para toda a comunidade escolar (no Jornal Virtual ou no Mural da escola).

Figura 16: Proposta de produção de textual

Proposta da produção textual

Na folha fornecida pela professora, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: A redução a redução da maioria penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira? Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar ao gênero.

Fonte: A autora.

Ao final da produção textual inicial realizada pelos alunos, recolhemos os textos. Percebemos que foi fundamental a exibição do vídeo mencionado acima para esclarecer aos alunos como o sistema jurídico brasileiro trata os menores infratores, isto é, as penalidades e como se dá a “detenção” desses menores, além disso, o que representaria a redução da maioria penal. Apesar de ser esse assunto amplamente discutido e debatido pela sociedade e pela mídia, percebemos que muitos alunos desconheciam que há no Brasil uma lei específica, a qual trata da punição dos menores infratores e que há também estabelecimentos “prisões” a que esses menores são submetidos. Acreditamos que com esses esclarecimentos puderam então se posicionarem com mais propriedade e segurança sobre o tema a ser trabalhado, pois não é possível argumentar de forma coerente sobre o que não se conhece. Após a exibição do vídeo, o aluno A14 demonstrou surpresa, pois ele acreditava que os menores infratores não respondiam penalmente pelos seus atos e que apenas os seus pais, ou seja, que os menores eram isentos de pena pelos seus atos infracionais.

Ao analisarmos as produções textuais iniciais (Figura 17-20), percebemos que a maioria dos alunos por insegurança ou por desconhecimento da função dos sentidos das conjunções constrói seus textos sem empregar conjunções entre os parágrafos e mesmo entre as orações dentro deles, contudo, muitas vezes, quando arriscam em utilizá-las, o fazem de forma inadequada, outras vezes, repetem incansavelmente os mesmos elementos.

Figura 17: Produção textual aluno A3

Aluno: m^o 3

No espaço abaixo, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: A redução da maioridade penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira? Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar do gênero.

Redução da maioridade penal

1. _____
2. _____
3. _____
4. Primariamente, a redução da maioridade penal tem
5. seus pros e contras, como tudo na vida. Mas os seus
6. contras não são certos e se fosse, por que independentemente
7. dos seus ficaram um pouquinho mais seguros com essas
8. "filhas" de marginais, entrando numa cadeia ele pode
9. sair azeperado ou até mesmo mais bandido ainda.
10. Concordo absolutamente com um texto que foi lido na
11. aula de português onde falamos que "a culpa não é do
12. ECA por não fazer bem seu trabalho e sim do estado
13. que não é competente e suficiente para tratar desses jovens.
14. Na sociedade em que vivemos, vemos muitos jovens
15. entrando no tráfico por influência, as meninas por exemplo
16. começam a namorar um traficante e entram para esse
17. mundo por "amor". Agora, imaginam essas meninas de
18. 16 anos namorando com mulheres de 30. Fora que
19. muitas engravidam. Claro defendendo sempre a ideia de
20. que não faz uma coisa obrigada mas a influência
21. conta muito ainda mais quando se está apaixonada.
22. Os meninos se entromam num grupo errado e
23. vão para esse universo do tráfico, imagine um garoto
24. de 16 anos preso por vender drogas na esquina na
25. mesma rua que um cara de 30 que está preso por ho

continuação As

25. início. Como foi dito anteriormente eles podem sair
26. de lá mudados ou pior.
27. Infligentemente as leis do mesmo país estão contra os
28. meios jovens, principalmente na educação, onde deveria
29. ser o destaque de investimentos, para a educação
30. ajuda muito meios jovens mas ajudaria muito mais
31. a mão ir para esse caminho.
32. Eu acho que a culpa mãe é do CPA e do do
33. Estado que investe no lugar errado e mãe fazem
34. das meias leis mais rigidas.
35. Portanto reduzir a maioridade formal não irá
36. ajudar na redução da criminalidade no meio país.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.

Figura 18: Produção textual aluno A6

No espaço abaixo, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: *A redução da maioridade penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira?* Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar do gênero.

1. Se sabe que a maioridade penal no Brasil é por aos
2. 18 anos de idade. Tem uma discussão atual para
3. diminuir ela porque muitas pessoas pensam que
4. isso pode gerar uma redução da violência na
5. sociedade brasileira.
6. Para mim a redução da maioridade penal não
7. vai melhorar a violência no Brasil porque vai
8. juntar adolescentes com indivíduos adultos e o
9. adolescente não vai ter contato com as medidas
10. socioeducativas que hoje é aplicada aos indivíduos
11. infratores que tem de 12 a 17 anos.
12. Ao meu ver as medidas socioeducativas aplicada
13. aos menores infratores possibilitam a ele voltar
14. para a rua com menos chances de cometer outros
15. delitos, ou seja, reintegrar a sociedade.
16. O contato dos adolescentes infratores com os adultos
17. para mim prejudicaria a reabilitação dos
18. adolescentes pela convivência em um ambiente com
19. indivíduos de caráter já formado pela idade mais
20. avançada e também por atrapalhar a medida
21. pedagógica de reintegração oferecida pelo governo.
22. Para mim a maioridade penal brasileira deve
23. continuar aos 18 anos.

Figura 19: Produção textual aluno A8

No espaço abaixo, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: *A redução da maioridade penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira?* Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar do gênero.

1. Redução da maioridade penal

2. _____

3. Hoje em dia ouvimos muitas notícias em que

4. adolescentes cometeram homicídios, sequestraram, furtaram

5. entre outros crimes. É o assunto que tem mais causas

6. polêmicas e a redução da maioridade penal.

7. Na minha opinião diminuir a redução da

8. maioridade penal seria um erro, hoje as pessoas não do

9. jeito não porque tem exemplos natural de ser humo-

10. no mudar o seu jeito por ser influenciado, imagino se

11. me seria um adolescente de 16 anos se juntar com

12. um homem de 30 anos que cometeu homicídios, se sair

13. conterço e minha via se auto pessoa e ia voltar

14. a cometer os mesmos erros, se fazer algo pior.

15. Temos que tomar cuidado pois os pensamentos dos

16. adolescentes mudam constantemente e isso pode levar

17. a cometer coisas trágicas como por exemplo o massacre

18. de Suzano, em que idas adolescentes cometeram homi-

19. cídios e se suicidaram logo após por sofrer bullying

20. no exato.

21. Devemos adotar medidas em que os adolescen-

22. tes sejam pessoas boas e que estabeleçam para um futuri-

23. do melhor, invés de se tornarem pessoas que estabe-

24. lem para o crescimento criminal no país. As escolas

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 20: Produção textual aluno A12

aluno: 12

No espaço abaixo, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: A redução da maioridade penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira? Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar do gênero.

1. "Contra criminalidade penal"

2.

3. Eu sou contra a redução da criminalidade penal,

4. pois se um adolescente fizer algo de errado

5. ele irá parar no cárcere e ficar na mesma

6. cela em que uma pessoa mais velha que

7. possa ter cometido um assassinato ou

8. alguma coisa pior. Assim ele pode

9. aprender a fazer coisas erradas também.

10. Eu acho que o adolescente deveria ter

11. um lugar melhor para ficar mesmo que

12. tenha feito coisas erradas.

13. Pelo menos os adolescentes tinham que ir para

14. um lugar melhor como prisão especial. Eu

15. acho que apesar de erro que o adolescente

16. comete ele merece ir para um lugar mel-

17. melhor.

18. No minha opinião os jovens cometem

19. erro nem tanto porque querem assim

20. porque talvez possa estar acontecendo algo

21. de modo com o pessoal e para se aliviar

22. disso a pessoa comete esses erros.

23.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esses comportamentos supramencionados denunciam que maior parte dos alunos dispõe um repertório vocabular extremamente limitado no tocante às conjunções, pois eles as repetem exaustivamente em seus textos quando poderiam utilizar inúmeras outras com função equivalente ou mesmo suprimi-las sem prejuízo de sentido por serem semanticamente equivalentes. Conforme se pode verificar por meio das imagens abaixo, as conjunções mais encontradas nos textos foram: pois, mas, e, porque, por isso, também, manifestando, assim, um evidente caso de limitação vocabular. Na sequência, apresentamos textos dos alunos para comprovar a afirmação acima.

2ª OFICINA

Conhecendo o gênero artigo de opinião

Objetivos:

1. Abordar o tema A redução da maioria penal no Brasil por meio de gêneros textuais diversos e por posicionamentos divergentes com intuito de instrumentalizá-los a escrever e debater sobre o tema com propriedade.
2. Acionar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema em discussão e também sobre o gênero textual em foco.
3. Discutir sobre os contextos de produção do gênero artigo de opinião.
4. Suscitar os temas passíveis de serem abordados pelo gênero artigo de opinião.
5. Apresentar a estrutura composicional e o estilo do gênero em estudo.
6. Elaborar coletivamente uma definição conceitual do gênero artigo de opinião.

1ª Aula (100 min)

Dos conhecimentos prévios e do tema: atividade 1

Com intuito de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, fizemos questionamentos sobre o que eles conhecem acerca do assunto.

1. Vocês já tomaram conhecimento de crimes envolvendo menores de idade? De que forma vocês tomaram conhecimento desses fatos?
2. O que esses menores fizeram e como eles foram punidos?
3. Você já ouviu falar sobre a redução da maioria penal? Por que meio ouviu falar?

4. Esse assunto tem sido amplamente divulgado e discutido na sociedade?
5. Você considera esse um assunto atual e polêmico? Por quê?
6. É importante que ele seja debatido? Por quê?
7. Você conhece argumentos contra e argumentos a favor da redução da maioria penal?
Quais?

A discussão dessas questões ocorreu oralmente com os alunos dispostos em círculo e todos foram unânimes em reconhecer que se tratava de um tema polêmico, o qual que deveria ser debatido. A maioria manifestou conhecer ao menos um caso de crime envolvendo menor, porém demonstrou desconhecer a realidade dentro dos estabelecimentos “prisãoais”, as chamadas “casas de recuperação”. Após isso, utilizando o *data show*, exibimos charges envolvendo a temática trabalhada “A redução da maioria penal” e também o vídeo *Menores infratores opinam sobre redução da maioria penal* (Figura 21)

Figura 21: Vídeo *Menores infratores opinam sobre redução da maioria penal*



Fonte: Menores... (2013).

Esse vídeo expôs os depoimentos de menores infratores e de autoridades relacionadas ao assunto sobre a aplicação das penas aos menores, as quais são regidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também sobre os estabelecimentos de internação destinadas a esses menores. Os alunos o assistiram com bastante interesse, pois a maioria deles conhecia muito pouco a esse respeito.

Em seguida, com o auxílio do *data show*, exibimos as seguintes charges (Figuras 22-27) aos alunos e pedimos que eles as observassem com bastante atenção.

Figura 22: Charge 1



Fonte: João Caetano (2013).

Figura 23: Charge 2



Fonte: Pulsar Brasil (2015).

Figura 24: Charge 3



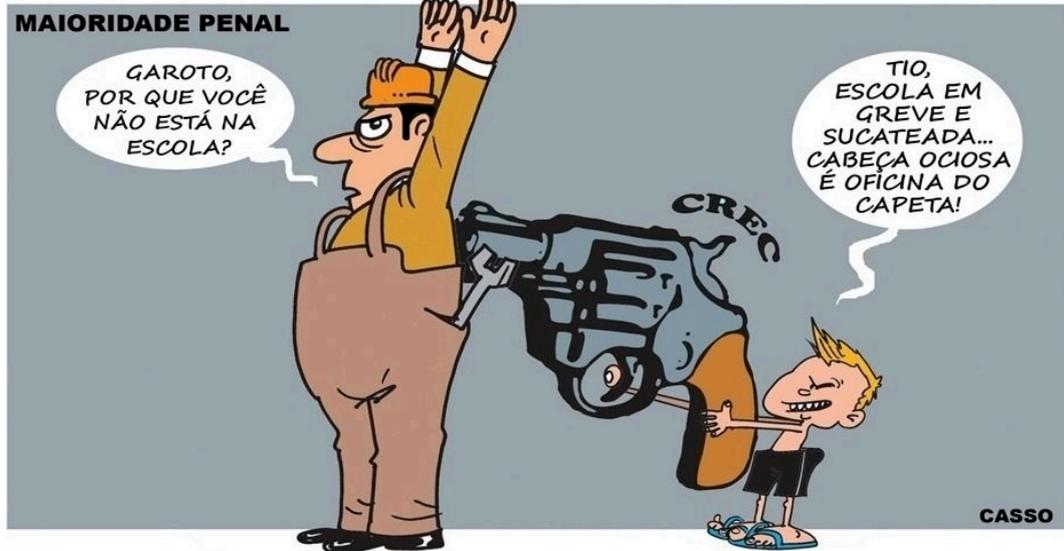
Fonte: Pedro (2013).

Figura 25: Charge 4



Fonte: Pulpito (2015).

Figura 26: Charge 5



Fonte: Blog do ENEM (2015).

Figura 27: Charge 6

MAIORIDADE PENAL NO MUNDO

- EUA - de 08 a 16
- Alemanha – 14 anos
- Argélia – 13 anos
- França – 13 anos
- Índia – 07 anos
- Itália – 14 anos
- Etiópia – 09 anos
- Inglaterra – 10 anos
- Quênia – 08 anos
- Suécia – 15 anos
- Uganda – 12 anos
- Rússia – 14 anos
- Sudão – 07 anos
- Japão – 14 anos
- Vietnã – 14 anos
- China – 14 anos
- Tailândia – 07 anos



Somente o Brasil está correto?????
E o Mundo está errado?????????????

REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Fonte: Beraká (2013).

Dos conhecimentos prévios e do tema: atividade 2

Ao final da exposição do vídeo e das charges, solicitamos aos alunos que, em dupla, com base no vídeo exibido, expressassem oralmente os argumentos utilizados por alguns especialistas e por vítimas a favor da redução da maioria penal e também argumentos contra apresentados por outros especialistas e menores. A maioria dos alunos conseguiu assimilar esses argumentos e apresentá-los de forma clara demonstrando assim que eles compreenderam os argumentos apresentados e reconhecem que esses argumentos é que sustentaram as opiniões manifestadas no vídeo.

Os alunos, mesmo os mais tímidos, demonstraram muito entusiasmo durante a realização dessa discussão, pois, por meio dela, queriam narrar fatos que testemunharam, que ouviram contar por meio de pessoas próximas a eles e também que tomaram conhecimento pela mídia. O aluno A17 que era bastante tímido revelou a turma que um primo dele menor havia sido apreendido algumas vezes, mas que essa medida não havia contribuído em nada para a sua recuperação e que por isso acreditava que as penas para os menores deveriam ser “mais duras”.

Os alunos foram unânimes mais uma vez ao reiterarem que esse assunto da redução da maioria penal é um assunto polêmico por dividir opiniões e suscitar debates porque se trata de um problema referente a segurança pública que afeta todos os lugares, todas as camadas sociais do país e, principalmente, por ser fruto de outros problemas que também afligem a sociedade como o abandono infantil, o desemprego, a miséria, a falta de acesso de muitas crianças e jovens às escolas, o vício das drogas etc. A aluna 23 manifestou sua opinião dizendo que esses menores infratores são resultado da situação de abandono a que são submetidos. A aluna 28 retrucou argumentando que mesmo menores muito bem assistidos pelos pais, pertencendo até a uma classe econômica mais favorecida, cometem delitos.

Pedimos também que os alunos comentassem quais críticas estavam sendo expressas por meio de cada charge exposta e constatamos que eles conseguiram interpretar cada uma e identificar que algumas charges criticavam a redução da maioria penal (2 e 5) e que outras (1, 3, 4, 6) eram a favor dela. Percebemos um interesse muito grande dos alunos na análise das charges, pois eles as acharam engraçadas e, com isso, constatamos que é importante inserir textos de outros gêneros no nosso trabalho para que ele possa se tornar mais prazeroso. Além disso, verificamos a importância do trabalho com a linguagem não verbal, pois ela também é

capaz de argumentar de forma bastante consistente e, por isso, aproveitamos para salientar isso aos alunos.

Todos conheciam argumentos favoráveis e contra a redução da maioria penal. Interessante destacar que, quando aplicamos essa atividade, havia ocorrido um crime na zona norte de São Paulo que chocou a sociedade, o qual um menor de 12 anos assassinara uma outra criança com requintes de crueldade e, diante disso, muitos alunos se lembraram desse caso que estava sendo amplamente divulgado pela mídia. Nesse momento, diversos alunos expressaram suas opiniões sobre o assunto e involuntariamente iniciou-se um debate acirrado no sentido de discutir a necessidade ou não da redução da maioria penal. Como nem todos os alunos conheciam o referido caso, acessamos no nosso aparelho celular uma reportagem que versava sobre o assunto e a lemos para a turma. Acreditamos isso importante para possibilitar que todos os alunos pudessem se posicionar sobre o fato com conhecimento de causa.

Após isso, aproveitamos a oportunidade para pedir-lhes que, em vez de uma discussão oral naquele momento, que eles se expressassem expondo no papel, de acordo com a sua convicção, argumentos contra ou favor a redução da maioria penal tendo como exemplo o caso ocorrido e narrado por eles. Solicitamos que eles considerassem também o vídeo assistido, o qual exibia o posicionamento de menores infratores e especialistas acerca da redução da maioria penal.

Após isso, demos um tempo para que os alunos redigissem seus argumentos conforme o solicitado. Na sequência, iniciou-se a exposição da atividade com a nossa mediação no intuito de promover uma discussão organizada, assim eles iam levantando a mão e, pela ordem, expressando os argumentos que sustentavam as suas opiniões.

Muitos alunos afirmaram terem achado essa atividade interessante, pois eles disseram ter percebido que, para sustentar uma ideia, são necessários argumentos e para que esses argumentos sejam consistentes, as ideias têm de estar devidamente organizadas, caso contrário, não conseguirão convencer ninguém a compartilhar de suas ideias.

Pudemos verificar que muitos alunos buscaram no vídeo exibido, nas ideias expressas na discussão realizada com o grupo e também nas charges exibidas que lhes foram expostas anteriormente, argumentos que fossem ao encontro às suas opiniões sobre esse assunto, evidenciando assim, a necessidade e a importância de se fornecer subsídios para que os alunos sejam capazes de cumprir adequadamente as tarefas solicitadas pelos professores.

2ª Aula (100 min)

Das condições de produção, do conteúdo temático e dos objetivos do artigo de opinião: atividade 1

Distribuimos aos alunos, os quais estavam divididos em grupos de cinco ou seis, cópias de um artigo de opinião (Figura 28) que se refere ao tema eleito para a proposta e solicitamos que eles fizessem uma leitura prévia desse texto. Pedimos também que, após essa leitura, que eles discutissem entre si as questões que o seguem.

Figura 28: Artigo de opinião

"Por que sou a favor da redução da maioria penal"

César Alberto Souza[21/06/2015] [00:01]

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

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

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

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

A maioria dos especialistas diz que os menores já são "punidos", que a internação é rigorosa, entre outros argumentos. Não é verdade; os adolescentes estão sujeitos a medidas socioeducativas e somente serão internados em caso de crimes violentos. Pior, ao completarem 18 anos terão ficha absolutamente limpa, por nunca terem cometido nenhum crime.

Com a mudança proposta, os crimes cometidos a partir de 16 anos contam para fins de reincidência e serão necessárias melhorias no sistema penitenciário, pois há exigência em tratados internacionais de que os adolescentes sejam presos em estabelecimentos juvenis (16 a 21 anos). Além disso, diminui o aliciamento de menores para cometer crimes, pois, infelizmente, hoje o menor que comete crimes não violentos não está sujeito à internação, e um dos principais argumentos dos aliciadores é que, para os menores, “não dá nada”.

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: Souza (2015).

Apresentamos aos alunos as questões que se seguem para que pudessem identificar as condições de produção do artigo, do seu conteúdo temático e dos objetivos dele. Questões:

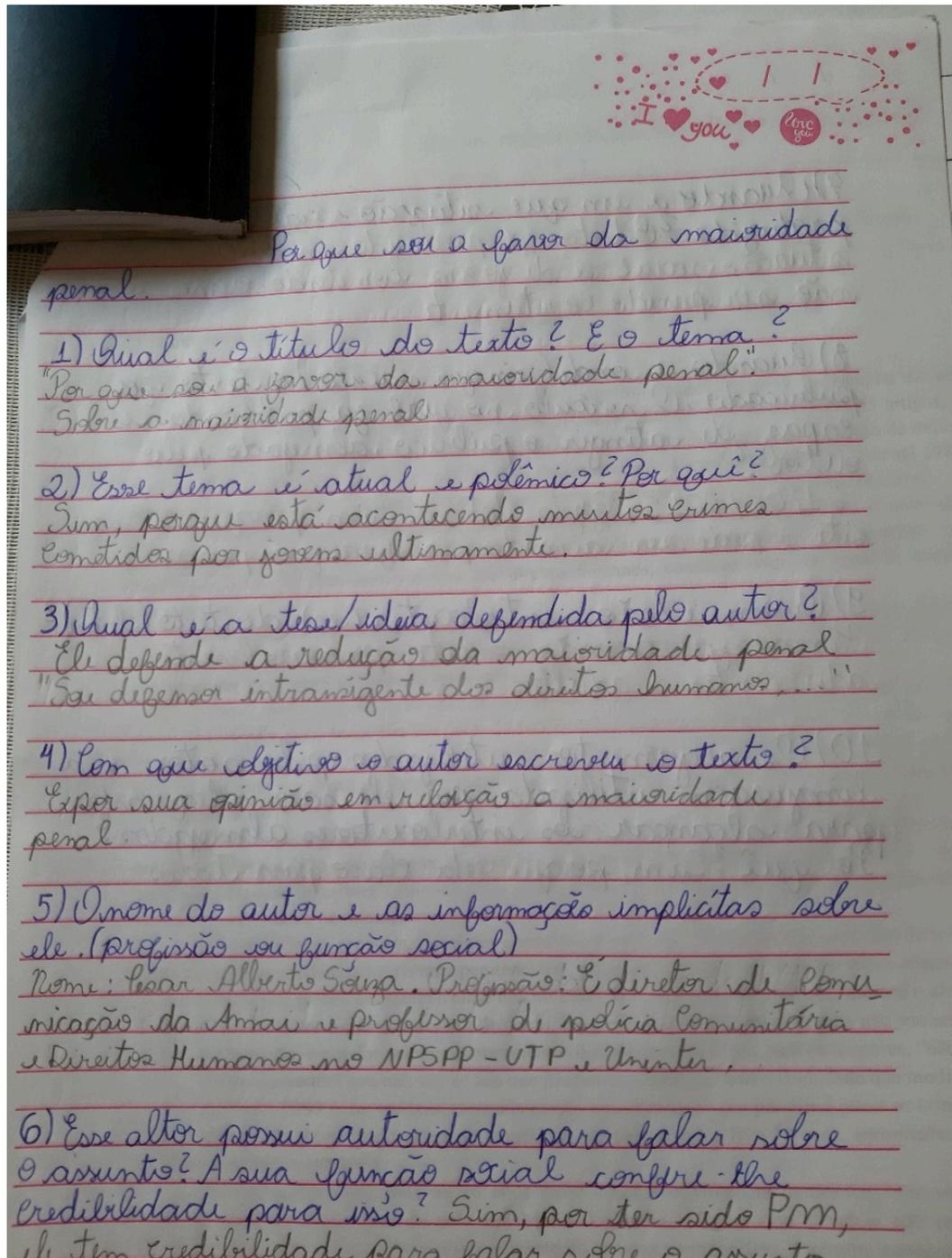
1. Qual é o título do texto? E o tema?
2. Esse tema é atual e polêmico? Por quê?
3. Qual é a tese/ideia defendida pelo autor?
4. Com que objetivo o autor escreveu o texto?

5. O nome do autor e as informações explícitas a respeito dele (profissão ou função social).
6. Esse autor possui autoridade para falar sobre o assunto? A sua função social confere-lhe credibilidade para isso?
7. Quando e em que situação social o texto foi produzido?
8. Quando e onde (em que veículo) o texto foi publicado. O veículo no qual foi publicado é capaz de atingir o público almejado pelo autor?
9. Quem é/são interlocutor(es) do texto (leitor)?
10. Os argumentos utilizados pelo autor e a linguagem utilizada por ele são adequados para alcançar os interlocutores almejados? Por quê?

A dinâmica foi realizada com a divisão dos alunos em grupos de trabalho e houve a discussão das questões entre eles. Durante a discussão transitamos pela sala de aula e percebemos que os alunos não apresentaram grandes dificuldades em responder às questões (Figura 29), exceto a questão de número 7 que questionava em que situação social o texto havia sido produzido. Essa foi uma dúvida geral da turma que não compreendeu que o autor do artigo o produziu em um momento no qual o assunto relacionado à redução da maioria penal estava sendo amplamente debatido pela sociedade e, por isso, ele sendo uma pessoa que tinha conhecimento de causa sobre o assunto, em virtude de ter ocupado um cargo relacionado à segurança pública do Paraná, ele procurou posicionar-se sobre o assunto buscando certamente que leitores do seu texto viessem a partilhar de sua opinião.

Após essa discussão em grupo, elegemos um porta voz para fazer a leitura do texto em voz alta e com a turma disposta em círculo os alunos participaram oralmente da exposição e discussão das respostas dadas às questões propostas.

Figura 29: Respostas de um dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Das condições de produção, do conteúdo temático e dos objetivos do artigo de opinião: atividade 2

Novamente com os alunos organizados em grupos, solicitamos aos alunos:

- a) Que discutissem entre si sobre em que contextos (situações sociais) os artigos de opinião normalmente são produzidos e anotassem as respostas para socialização.
- b) Que eles também construíssem uma lista com no mínimo 05 temas atuais e polêmicos, que estavam sendo amplamente discutidos na sociedade brasileira e que pudessem ser abordados por meio de artigos de opinião.
- c) Que após selecionarem os temas, que elencassem, no mínimo, três argumentos favoráveis e três argumentos contra cada um deles.

Após termos esclarecido a questão de número 7 da atividade anterior, percebemos que os alunos não apresentaram a mesma dificuldade para responder o item “a” dessa questão e identificar o contexto ou situação social no qual os artigos de opinião são produzidos. Os alunos compreenderam que a produção do artigo de opinião normalmente ocorre em situações que estão sendo manifestadas controvérsias a respeito de um determinado assunto.

Em relação ao tem “b”, os alunos mencionaram diversos temas que atualmente podem ser objeto para a produção de artigos de opinião, tais como, a liberação do uso da maconha para fins recreativos, a liberalização do aborto, do porte de armas etc.

Dentre os cinco assuntos escolhidos, os alunos enumeraram no mínimo três argumentos contra e três a favor aos assuntos selecionados. É importante observar que na seleção desses argumentos, os alunos, de maneira geral, não manifestaram dificuldades em citar argumentos que sustentavam o seu posicionamento particular acerca do assunto, porém ao enumerarem argumentos que eram contrários à sua opinião, eles enfrentaram uma certa resistência.

Consideramos que o exercício supracitado foi de fundamental importância, pois ele possibilitou que os alunos tivessem a oportunidade de se colocarem no lugar de supostos interlocutores, que por ventura, discordassem da sua opinião e, desta forma, puderam imaginar os possíveis argumentos que poderiam ser utilizados por aqueles. Todavia, apesar de terem apresentado uma certa dificuldade na elaboração dos argumentos que destoavam da sua opinião, os alunos, por meio da discussão em grupo, conseguiram elaborar também argumentos que destoavam do posicionamento deles.

Ao terminarem de cumprir as tarefas acima, novamente os alunos, em um grande círculo, socializaram as respostas e as justificaram. Ao final da discussão, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que os temas debatidos por meio dos artigos de opinião são

normalmente atuais e polêmicos, podem ser analisados sob a ótica de diferentes pontos de vista e que os articuladores têm o objetivo de articular as ideias, os argumentos e assim contribuir para o convencimento e persuasão do interlocutor acerca de uma ideia por ele defendida ou refutada.

Nesse momento, muitos alunos perguntaram a diferença entre esses dois termos e aí aproveitamos a oportunidade para pedir que eles novamente consultassem no dicionário o significado dessas duas palavras e assim eles procederam. Após consultarem, nós lhes esclarecemos a diferença entre os dois termos, ou seja, que podemos convencer uma pessoa, porém, apesar do convencimento, essa pessoa não mudar de atitude e a persuasão pressupõe além do convencimento a uma mudança de atitude.

Além disso, lhes explicamos que um determinado assunto pode ser enxergado sob diferentes perspectivas dependendo de uma série de fatores que podem ser de ordem social, cultural, econômica etc., por isso, faz-se necessário que, ao construir um texto, eles tenham clareza de que é fundamental se ter em vista o(s) interlocutor(es) do(s) texto(s) produzido(s). Para exemplificar essa afirmação, projetamos com auxílio do *data show* a seguinte imagem e perguntar o que os alunos veem na Figura 30.

Figura 30: A mulher e a velha



Fonte: En1gm4tic4 (2015).

Realizamos a exibição dessa imagem por meio do *data show* e observamos que parte dos alunos conseguiu identificar uma jovem na imagem, enquanto outra parte visualizou uma senhora. Eles acharam interessante que uma mesma imagem seja capaz de gerar mais de uma interpretação e, diante disso, nós estabelecemos um paralelo entre o efeito dessa imagem e todos os fatos polêmicos, os quais, por gerarem sempre mais de interpretação, resultam consequentemente, também, em mais de uma opinião dependendo de inúmeros fatores.

Buscamos com isso, demonstrar aos alunos a necessidade de observarmos sempre os fatos por vários ângulos e diferentes perspectivas para que eles sejam capazes de produzir argumentos sólidos aptos não só a convencer, mas também a persuadir os interlocutores dos textos produzidos acerca da ideia defendida. Concluimos essa atividade dizendo que, assim como acontece nessa imagem, ocorre também com os temas polêmicos, ou seja, eles podem ser interpretados de maneiras diferentes dependendo de quem o visualiza ou sob que perspectiva em que se analisa esses temas e que, por isso, ao construir uma argumentação, devemos sempre nos colocar no lugar do interlocutor para podermos ter outra perspectiva do assunto e assim selecionarmos argumentos que sejam mais eficazes no convencimento daquele interlocutor, ou então, antecipar contra argumentos que consigam refutar argumentos contrários aos nossos.

3ª Aula (100 min)

Da estrutura composicional e do estilo do artigo de opinião

Iniciamos a aula distribuindo uma cópia para cada aluno do seguinte artigo de opinião (Figura 31).

Figura 31: Artigo de Opinião



“Com redução de maioria penal, o Brasil ignora compromissos internacionais”

Em vários países da **América do Sul**, incluindo o Brasil, tem ressurgido com força a discussão sobre reduzir a maioria penal e tratar os menores como adultos quando cometem crimes. Os principais argumentos para isso são um **suposto aumento da violência juvenil**, que os menores de idade não seriam responsabilizados por seus atos ou que as penas que recebem seriam insuficientes.

O cerne da questão, que não é mencionado neste debate, é se a redução da maioria penal é **efetiva** ou não **para combater a violência**. Nesse sentido, basta dar uma olhada nos regimes penitenciários da região para entender que **mais penas não é sinônimo de menos crimes**, evidenciando o fracasso sistemático das leis e políticas restritivas no tema.

No caso do Brasil, essa discussão infelizmente ignora as obrigações internacionais de direitos humanos contraídas pelo Estado. Apenas há umas semanas, durante uma visita oficial ao país, o relator da ONU sobre a Tortura Juan Méndez disse que “processar adolescentes infratores como adultos violaria as obrigações do Brasil no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança”.

Com efeito, esse **tratado internacional** proíbe que os menores de 18 anos sejam julgados como adultos e obriga a adotar uma idade mínima em que o Estado renuncie a punir as crianças criminalmente. A Convenção também dispõe que seja implementado um sistema de responsabilidade criminal especial para os menores de idade, que garanta a presunção da inocência e o devido processo legal. Esse regime específico deve estabelecer sanções diferenciadas em relação aos adultos, e a privação da liberdade deve ser uma medida excepcional e de último recurso.

Em razão do anterior, no momento de cometer um crime, toda pessoa menor de 18 anos deve receber um tratamento especial no marco dos sistemas de justiça penal juvenil, para ser julgada conforme a sua idade. Nesse sentido, é falso afirmar que os menores que cometem crimes graves não são responsabilizados por seus atos.

Além disso, um **relatório deste ano do Unicef** mostrou que o Brasil é o segundo país com **maior número de homicídios de crianças e adolescentes no mundo** –atrás apenas da Nigéria – e que 28 crianças e adolescentes são assassinados por dia no país. Isso revela que os menores de idade são principalmente vítimas de delitos graves.

Os 195 Estados do mundo que ratificaram a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, incluindo o Brasil, se comprometeram a adotar todas as medidas legislativas para proteger os menores de idade. Porém, a redução da maioria penal contraria esse mandato e não é solução nenhuma para o problema da insegurança.

A Câmara dos Deputados do Congresso Federal deu um passo na direção contrária aos padrões internacionais, aprovando um projeto para reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos para alguns crimes especialmente graves. A adoção definitiva desta norma comprometeria a **responsabilidade internacional** do Estado por descumprir o que estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança, e ao Brasil não lhe restaria senão denunciar e se retirar do tratado.

De fato, nos próximos dias **21 e 22 de setembro**, o **Comitê da ONU sobre Direitos da Criança** deve revisar a situação de direitos humanos dos menores de idade no Brasil e uma delegação do Estado irá comparecer perante os especialistas internacionais na Suíça, onde deverá explicar esse projeto incompatível com a Convenção.

É de esperar, então, que as discussões no seio da sociedade brasileira, e especialmente a tramitação do projeto no Senado Federal, levem em conta os compromissos que o Congresso do Brasil assumiu soberanamente quando ratificou os instrumentos internacionais de direitos humanos, e que, portanto, se obrigou a respeitar e promover.

Texto de Amerigo Incalcaterra – Representante Regional para a América do Sul do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

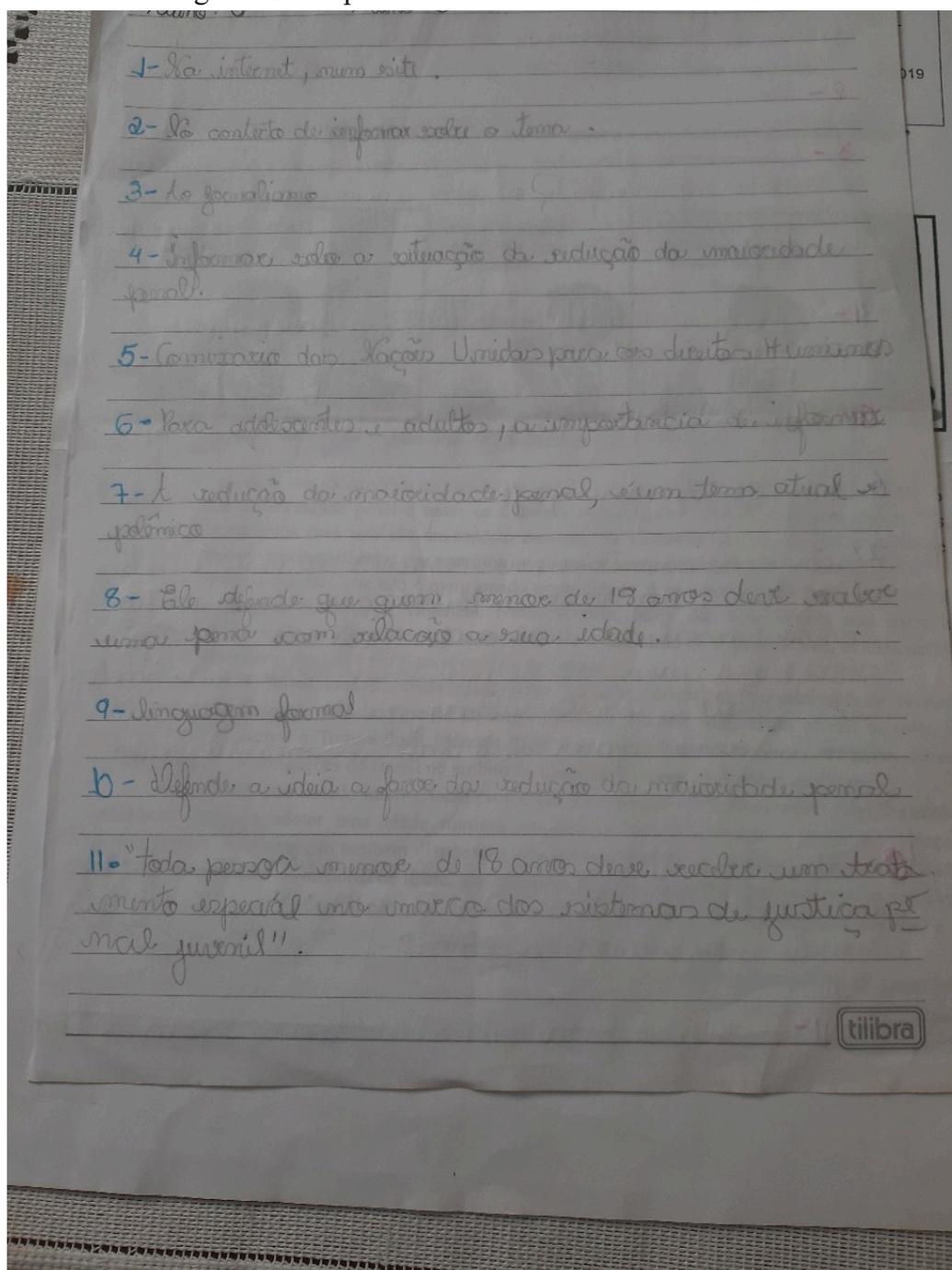
Com objetivo de reconhecimento do texto, os alunos realizaram uma primeira leitura silenciosa. Após isso, lemos o texto em voz alta para a turma, possibilitando assim que ocorresse a percepção de aspectos e informações que passaram despercebidos na primeira leitura. Em seguida, apresentamos as seguintes questões à turma para que eles as respondessem oralmente em grupo.

Atividade 1 (Condições de produção, conteúdo temático e objetivos do artigo de opinião)

1. Em que veículo normalmente circula esse gênero discursivo? Nesse caso, em específico, onde ele foi veiculado?
2. Em que contexto esse artigo foi produzido?
3. A qual esfera social ele pertence?
4. Com que objetivo esse texto foi produzido?
5. Quem é o autor desse texto? Quem é ele (sua função social)?
6. Para quem esse texto foi produzido? Que importância as informações presentes no texto têm para os interlocutores?
7. Qual o tema foi abordado nesse texto? Ele é atual? É polêmico?
8. Qual foi a tese/ideia defendida ou refutada pelo autor?
9. Qual o tipo de linguagem foi utilizada na construção desse texto?
10. Esse texto é notadamente da ordem do argumentar, portanto, que ideia ou tese o autor procura defender?
11. Cite os argumentos foram utilizados pelo autor para sustentar o seu posicionamento.

Os alunos socializaram com a turma as respostas (Figura 32) dadas pelo grupo às questões anteriores buscando sempre compará-las com as respostas dadas pelos colegas dos outros grupos. Nós monitoramos as discussões conduzindo-as e retificando-as de acordo as necessidades surgidas.

Figura 32: Resposta da Atividade 1 de um dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa atividade foi realizada sem que os alunos apresentassem consideráveis dificuldades, entretanto, na letra “k” que solicita que os alunos citem argumentos utilizados pelo autor para sustentar o seu posicionamento, é que percebemos que os alunos não se atentaram o bastante para o fato de que o autor do texto pode argumentar por meio de exemplo, da citação de uma autoridade, de um fato, por uma comparação, etc. Por exemplo, quando o autor menciona “Além disso, um **relatório deste ano do Unicef** mostrou que o Brasil é o

segundo país com **maior número de homicídios de crianças e adolescentes no mundo** - atrás apenas da Nigéria – e que 28 crianças e adolescentes são assassinados por dia no país.” Muitos alunos não perceberam que, ao citar este fato, o autor estava pretendendo argumentar que a redução da maioria penal é um erro, pois no Brasil não se preocupa em cuidar e proteger suas crianças e adolescentes e que, portanto, não deve pretender punir esses menores que são desprezados e colocados à margem social.

Atividade 2 (Estrutura composicional)

Para que pudessem se atentar à estrutura composicional do artigo de opinião, solicitamos mais uma vez que, em grupo, os alunos relessem o texto objeto de análise, discutissem e respondessem às seguintes.

- a) Qual o título do texto?
- b) Há assinatura (nome do autor expresso)?
- c) Em que parágrafos estão expressos: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão? Em qual parte o tema foi apresentado?
- d) Transcreva a parte que apresenta o tema.
- e) Houve uma contextualização inicial do tema? Em que parte?
- f) Em qual parte, está expressa a tese, ou seja, a ideia defendida pelo autor?
- g) Transcreva a passagem que expressa essa ideia.
- h) Grife de vermelho no texto os argumentos apresentados pelo autor para sustentar a sua ideia.
- i) Grife de azul os de argumentos de refutação e de amarelo os de negociação dos quais o autor lançou mão para defender sua tese.
- j) Há outras vozes (citação de especialistas) presentes no texto? Se houver, transcreva-a (s).
- k) De que maneira o autor fez o fechamento do texto (a conclusão), retomando a tese ou conclamando à ação?

Os itens “h” e “i” dessa questão foram as que suscitaram maior dedicação dos alunos e na qual eles demandaram maior tempo para a sua realização porque além de identificar argumentos, eles deveriam também classificá-los atribuindo-lhes uma cor de acordo com a sua natureza e para eles compreender o que seria um argumento de refutação e de negociação não foi uma tarefa muito simples. Durante todo o tempo, eles perguntavam e demonstravam insegurança em realizar essa tarefa.

Diante disso, sugerimos que os alunos mais uma vez recorressem aos dicionários escolares que estavam ali sobre a nossa mesa a disposição deles para pesquisarem o significado da palavra “refutar” e assim eles fizeram. Ao consultá-los e descobrirem o significado da palavra “refutar”, eles passaram a compreender o que era um argumento de refutação, ou seja, de contestação, aquele utilizado para rebater argumentos. Mais uma vez chamamos a atenção dos alunos sobre importância de se recorrer ao dicionário para esclarecer uma dúvida. Aproveitamos a oportunidade para explicar-lhes também o que era argumento de negociação que é aquele que o autor faz uma concessão para conseguir o fim almejado.

Estando respondidas as questões, conduzimos ao momento da socialização das respostas chamando a atenção dos alunos para a inter-relação existente entre as partes do texto e o movimento argumentativo construído pelo autor no sentido de sustentar a sua tese. Chamamos a atenção dos alunos mais uma vez para o fato de que as partes dos textos devem estar interligadas contribuindo assim para que haja coerência nesses textos e que essas ligações são feitas por meio dos elementos coesivos.

4ª aula (100 min)

Atividade (Estilo)

Mais uma vez os alunos retomaram a leitura do texto procurando identificar os elementos solicitados a seguir. É importante esclarecer que, apesar de termos selecionado esses elementos como caracterizadores do estilo, reconhecemos que o tema é complexo e que há a existência de outros.

- a) Tipos de verbos, modos e tempos verbais predominantes.
- b) Tipos de frases predominantes.
- c) Pessoa do discurso utilizada. Transcreva do texto verbos, pronomes que justifiquem a sua resposta.
- d) Há a presença dos elementos coesivos? Circule-os no texto.
- e) As orações são organizadas predominantemente por justaposição ou mediante o uso de conectivos?
- f) Há a presença de outras vozes no texto? Essas vozes se manifestam por meio do discurso direto, indireto ou direto livre?
- g) Há a citação de referências, dados estatísticos etc.?

- h) Quais palavras ou expressões indicam juízo de valor do autor em relação ao assunto abordado?
- i) Que variedade linguística foi empregada?

Essa atividade demandou mais tempo do que o previsto e isso decorreu do fato de que percebemos a necessidade de retomar, ainda que brevemente, determinados conceitos que supostamente estavam consolidados nos alunos, tais como, tipos de verbos, tempos e modos verbais (expresso no item “a” e no item “f”) e tipos de discursos.

Todavia, notamos que muitos alunos ainda não dominavam com segurança esses conteúdos e, por isso, achamos por bem fazer uma breve revisão acerca deles. Além disso, observamos que os alunos, de uma forma geral, não se atentam durante a leitura para o emprego de palavras que expressam de forma mais sutil juízo de valor como, por exemplo no trecho “*suposto aumento da violência juvenil*” eles não perceberam que a palavra “suposto” já expressava um posicionamento do autor em relação àquele argumento citado, ou seja, de que ele não compartilhava daquela opinião, evidenciando assim, a realização de uma leitura superficial e descompromissada por parte desses alunos.

Após a discussão e socialização das respostas das questões anteriores, propusemos aos alunos que, na lousa, nós fizéssemos a construção de um quadro conceitual de forma a sistematizar todas as informações levantadas sobre gênero artigo de opinião e assim se construísse uma definição para ele.

Essa atividade foi realizada oralmente da seguinte forma: os alunos iam citando o que eles julgavam ser característica do gênero “artigo de opinião” e nós, na lousa, desenhamos um quadro no qual íamos registrando as respostas para que, ao final, construíssemos o conceito referente ao gênero discursivo artigo de opinião (Quadro 3).

Quadro 3: Quadro conceitual de artigo de opinião

| Artigo de Opinião | |
|--------------------------------|--|
| Estrutura composicional | Título, corpo do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), assinatura. |
| Objetivos | Convencer o(s) interlocutor(es) a respeito de uma opinião ou uma ideia. |
| Público-alvo | Qualquer pessoa dependendo da intenção do autor do texto. |
| Contexto social | Em que há discordância, divergência de opiniões. |
| Temas | Polêmicos. |
| Veículos | Jornais e revistas (impressos, online). |
| Linguagem e pessoa do discurso | É clara, objetiva e obedece a norma-padrão da língua, pode ser mais ou menos formal dependendo do veículo de comunicação |

| | |
|--|---|
| | em que será publicada e do interlocutor, predomina a 1ª pessoa do discurso. |
| Recursos utilizados Para o convencimento ou persuasão | Argumentos. |

Fonte: A autora.

Durante essas respostas, íamos aprovando o que estava coerente, complementando informações incompletas e esclarecendo o que não estava adequado. Após o preenchimento do quadro, redigimos um conceito para o gênero com as palavras utilizados pelos próprios alunos.

Na sequência, apresenta-se o conceito de artigo de opinião elaborado na lousa em parceria com os alunos:

O artigo de opinião é um texto que é formado por título, o seu corpo que tem as seguintes partes: introdução, desenvolvimento, conclusão e, enfim, a assinatura; ele tem o objetivo de convencer seu(s) interlocutor(es) a respeito de uma opinião ou ideia; para convencer o autor se utiliza de argumentos; o público-alvo depende da intenção do autor do texto e por isso pode ser qualquer pessoa; é produzido em situações em que há divergência de opiniões; os temas são polêmicos; obedece a norma-padrão da língua e predomina a 1ª pessoa do discurso (mas essa nem sempre aparece de forma explícita no texto).

3ª Oficina

Aprofundando um pouco mais na argumentação

Objetivos:

1. Identificar os tipos de argumentos utilizados nos textos.
2. Reconhecer a importância de se argumentar de forma coerente tendo em vista a intenção comunicativa.

1ª Aula (100 min)

Atividade 1

Retomamos a discussão iniciada na aula inaugural sobre a importância da argumentação e demos seguimento questionando aos alunos:

- a) Perguntamos aos alunos quais técnicas ou estratégias de argumentação eles costumam usar e em quais situações (por exemplo, com os pais, com os amigos, com os professores etc.).
- b) Se seria possível uma pessoa defender uma indústria que produz um produto que é responsável por milhares de mortes por dia, a qual é uma das maiores potências econômicas em todo o planeta e, mesmo assim, essa pessoa ainda manter a reputação para educar o seu filho?

Após realizarmos esses questionamentos, informamos aos alunos que, na aula seguinte, seria exibido o filme “Obrigado por fumar” (duração 92 min) com o intuito de mostrar-lhes que é fundamental saber argumentar articulando adequadamente as ideias.

Além disso, comentamos que o filme lhes mostraria o processo de uma argumentação, suas estratégias e lógicas e também o papel do locutor em relação ao interlocutor e nos faria concluir que a tarefa da argumentação é que nos fazer ter razão, ou seja, que ela é uma forma sutil de manipulação e nos auxilia a atingirmos os nossos objetivos.

Mas, antes de exibir o filme, projetamos os vídeos (Figura 33-34) que expunham comentários interessantes acerca do que seria relevante observar no filme para a realização do trabalho, ou seja, era necessário que os alunos estivessem atentos para determinados aspectos relacionados à argumentação.

Figura 33: Vídeo *TEMQ: ver: obrigada por fumar (argumentação)*



Fonte: TemQ... (2015).

Figura 34: Vídeo *Obrigada por fumar: dica de filme*



Fonte: Obrigado... (2016a).

Em seguida à exibição dos vídeos chamamos a atenção dos alunos para a seguinte questão, que no primeiro vídeo, a apresentadora citou alguns tipos de argumentos, quais sejam, argumento de autoridade, *ad hominem* (falácia), de apelo à emoção e contra argumentação, acontece, porém, que os tipos de argumentos podem ainda se dividir em outros conforme demonstra a Figura 35.

Figura 35: Tipos de argumentos

| Tipos de argumentos |
|---|
| <p>Argumento de autoridade – No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão [C] defendida a respeito de certos dados [D], pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área [J].</p> |
| <p>Argumento de evidência – No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admirar a tese ou conclusão [C], justificando-a por meio de evidências [J] de que ela se aplica aos dados [D] considerados.</p> |

Argumento de comparação (analogia) – No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão [C] com base em fatores de semelhança ou analogia [J] evidenciados pelos dados [D] apresentados.

Argumento por exemplificação – No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão [C] em exemplos representativos [D], os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la [J].

Argumento por princípio – No argumento de princípio, a justificativa [J] é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados [D], por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.

Argumento por causa e consequência – No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão [C] é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D].

Fonte: Pontos... (2010).

Realizamos a exibição dos vídeos com auxílio do *data show* em sala de aula, pois a escola não dispõe de laboratório de informática e sala de vídeo. Como sempre não foi uma tarefa muito fácil, pois demandou tempo para a montagem de equipamento (que estava previamente reservado, já que, é apenas um para atender a toda a escola).

A princípio, os alunos demonstraram estar um pouco dispersos e suscetíveis a conversas, mas ao iniciar a exibição dos vídeos, eles o assistiram com atenção e demonstraram achá-los interessantes pela maneira descontraída com que os locutores se comunicaram e também pelos comentários por eles realizadas acerca do filme que, conforme lhes explicamos, seria exibido em seguida. Entregamos a cada aluno uma cópia do texto da Figura 35, fizemos a leitura e lhes exemplificamos cada tipo de argumento. Em seguida, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos argumentos, aplicamos a atividade seguinte.

Atividade 2

Sobre os argumentos responda:

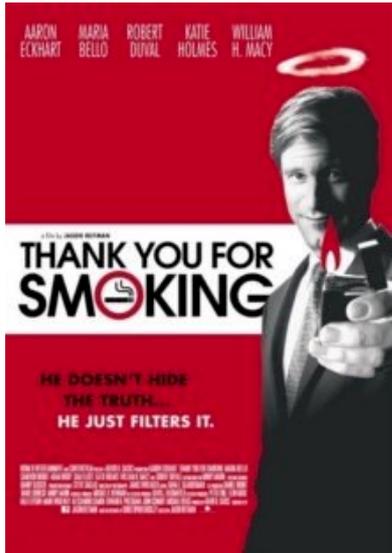
- a) Ao construir as suas argumentações, você costuma utilizar-se de quais desses argumentos?
- b) Você acredita que dentre eles há os que conferem maior credibilidade ao discurso? Qual(is)? (Os alunos deverão responder oralmente)

Aguardamos que os alunos discutissem as questões em grupo e, em seguida, passamos ao momento de socialização das respostas com a turma. Ao realizarmos esses questionamentos, a maioria dos alunos reconheceu que comumente utilizava esses argumentos, porém faziam isso de forma automatizada, sem se preocuparem em observar que tipo de argumentos estava sendo utilizado. Além disso, a maioria também reconheceu que há sim importância em se selecionar os argumentos, levando-se em consideração o público-alvo a que se destina o texto produzido e que a credibilidade dos argumentos também depende de fatores como o contexto da situação comunicativa etc.

2ª Aula (100 min)

Iniciamos a aula retomando as ideias expostas na aula anterior sobre a argumentação e sobre o seu poder quando adequadamente empregada. Em seguida, projetamos por meio do *data show* a sinopse do filme “Obrigado por Fumar” (Figura 36) e passamos, então, a sua exibição, a qual ocorreu também em sala de aula, pela razão citada anteriormente (falta de espaços apropriados para esse fim na escola) e os alunos se mostraram bastante interessados durante a sua execução.

Figura 36: Sinopse do Filme *Obrigada por Fumar*

| | |
|--|---|
| <p>OBRIGADO POR FUMAR</p> <p>Título original: Thank You for Smoking</p> <p>De: Jason Reitman</p> <p>Com: Aaron Eckhart, Maria Bello, Cameron Bright</p> <p>Gênero: Comédia</p> <p>Classificação: M/12</p> <p>Outros dados: EUA, 2005, Cores, 92 min.</p> <p>Links: Site Oficial</p> <p>Como porta-voz da empresa Big Tobacco, Nick Naylor (Aaron Eckhart) foi chamado de muita coisa: assassino de massas, assassino de crianças, sanguessuga, explorador... É um trabalho duro defender os direitos dos fumadores e dos produtores de cigarros na sociedade de hoje. Mas, como afirma o próprio Nick, se ele quisesse um trabalho fácil teria ido trabalhar para a Cruz Vermelha. Confrontado pelos extremistas da saúde empenhados em banir o tabaco e por um senador oportunista (William H. Macy) que quer colocar rótulos de veneno nos maços de cigarros, Nick lança-se numa ofensiva acção de relações públicas, defendendo o tabaco e contratando um agente de Hollywood para promover o tabaco no cinema.</p> |  |
|--|---|

Fonte: Cine Cartaz (2011).

3ª Aula (100 min)

Iniciamos a aula dando a palavra aos alunos para que eles comentassem os aspectos que acharam mais interessantes no filme exibido na aula anterior. Encerradas as observações, fizemos os seguintes questionamentos aos alunos.

Atividade 1

1. De acordo com o personagem Nick Naylor, se nós argumentarmos bem, nunca estaremos errados. Você concorda com essa afirmação? Explique.
2. Em uma passagem do filme, o filho do protagonista lhe questiona sobre o que acontece quando ele, o pai, está errado. O pai explica-lhe que, quando se sabe argumentar, você tem o poder de persuadir as pessoas, mesmo que, a princípio, elas não compactuem da mesma ideia que a sua. Você concorda com isso? Explique.
3. Você sabe a diferença entre convencer e persuadir? Explique-a.
4. Em uma cena na qual Nick concede uma entrevista para a imprensa depois de ter sido sequestrado por um grupo antitabagismo radical e ter sido completamente coberto com adesivos de nicotina, como uma represália ao seu trabalho, porém ele consegue com apenas um argumento passar de vilão à vítima. Que argumento é esse?
5. Comente as seguintes frases do protagonista:
“Essa é a beleza da argumentação: Se argumentar corretamente, nunca estará errado.”
“Se consegue vender tabaco, consegue vender qualquer coisa.”

Essa atividade foi realizada oralmente, com os alunos dispostos em círculo e eles foram bastante participativos nas discussões. Acreditamos que os vídeos exibidos previamente ao filme auxiliaram os alunos no sentido de eles terem um olhar mais atento a determinados trechos do filme, os quais eram fundamentais para que eles observassem as táticas utilizadas pelo protagonista para realizar a sua argumentação.

Encerradas as discussões da atividade anterior, propusemos a segunda atividade no intuito de que os alunos se atentassem para determinados aspectos da argumentação utilizados no filme pelo filho do protagonista e assim percebessem que é possível melhorar a argumentação se fizer uso de determinados recursos e estratégias.

Atividade 2

Pedimos aos alunos que assistissem à seguinte cena do filme *Obrigada por fumar - 1* (Figura 37) e discutissem com os colegas.

Figura 37: Vídeo *Obrigada por fumar - 1*



Fonte: Obrigado... (2010).

- a) Qual a relação social entre os personagens?
- b) Que tipo de estratégia o menino utilizou?
- c) Como você explica esta estratégia de convencimento?
- d) Existe diferença entre argumentação e negociação? Qual é?

Após a discussão em grupo das questões, passamos ao momento da socialização. Todos os alunos compreenderam que na situação destacada não houve uma negociação e sim um argumentação por parte do garoto. O aluno A11 observou que o garoto argumentou impondo um sentimento de culpa à mãe, o que colaborou para que ela cedesse à sua reivindicação.

Ao encerrar a atividade anterior, apresentamos aos alunos a atividade 3 com a finalidade de lhes ressaltar, mais uma vez, a importância da seleção de argumentos durante a construção dos textos, no caso, em específico, dos artigos de opinião.

Atividade 3

Na passagem do filme citada na questão anterior, o filho afirma ao pai que não convenceu a mãe por base de negociação e sim, usando um método argumentativo que se baseia num método contraditório o qual não implica mostrar à mãe ele, que o filho, estaria certo e sim que ela é que estaria errada. Você considera que é importante estabelecer estratégias na construção do discurso para atingir com sucesso o objetivo almejado? Que estratégias seriam essas?

Atividade 4

Considerando os tipos de argumentos apresentados na Figura 35, cite que(ais) tipos de argumento (s), o protagonista lançou mão para defender o seu ponto de vista em cada uma dessas cenas a seguir? Justifique a sua resposta.

- a) Vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=qTZQJ-c7NvU> (OBRIGADO..., 2019).
- b) Vídeo 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=E7a88Irf4ZQ> (OBRIGADO..., 2016b).
- c) Vídeo 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=BB0fQYeHSpM> (OBRIGADO..., 2012).

A resolução dessa atividade se deu oralmente e a maioria dos alunos conseguiu associar os argumentos à classificação exposta no quadro intitulado “Tipos de Argumentos”. Percebemos que essa foi uma das aulas que os alunos mais apreciaram e temos a convicção de que isso decorreu do trabalho com trechos do filme que exibiam a astúcia do personagem na arte de argumentar a favor de um produto tão nocivo à saúde como o cigarro, o que é evidentemente uma tarefa muito difícil, ou seja, no filme o personagem com maestria e humor se livrava das situações mais embaraçosas fazendo uso do que ele mais dominava que era fazer uso dos mais variados argumentos para defender o seu ponto de vista.

4ª aula (100 min)

Demos início à aula informando aos alunos que trabalharíamos naquele momento um artigo de opinião relacionado ao assunto abordado no filme que eles haviam assistido na aula anterior. Entregamos a cada aluno uma cópia do texto intitulado *A ilegitimidade da lei antifumo* e solicitamos que eles o lessem com atenção (Figura 38).

Figura 38: Texto *A ilegitimidade da lei antifumo*

A ilegitimidade da lei antifumo

Seguindo o mau exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, o estado do Paraná, ao que tudo indica, **também** adotará a famigerada lei antifumo que, entre outras coisas, proíbe a existência de fumódromos nos espaços coletivos e estabelece punições ao proprietário que não coibir o fumo em seu estabelecimento. É preciso, **pois**, perguntar: tem o Estado o direito de decidir a política tabagista que o dono de um bar (por exemplo) deve adotar? Com base em que princípio pode uma tal interferência ser justificada?

Alegam-se basicamente duas razões em favor da lei antifumo.

1. Os fumantes passivos seriam protegidos da agressão dos fumantes que, ao expelirem a fumaça de seus cigarros, praticariam uma coerção ilícita sobre aqueles que não desejam fumar (passivamente). Ser obrigado a absorver substâncias expelidas por outrem parece uma boa razão para impedir a ação do fumante ativo.

2. Os gastos públicos com a saúde diminuiriam, **pois** a lei produziria a redução do consumo de cigarros e a conseqüente redução das doenças associadas ao tabagismo. Essa segunda razão procuraria passar a seguinte ideia. Uma vez que é a sociedade quem acabava pagando a conta das pessoas que não cuidam de sua saúde, deveria então o Estado estabelecer leis para que a saúde se tornasse uma preocupação conseqüente dos indivíduos.

Essas razões, **contudo**, não são boas. A primeira razão pode ser facilmente contestada. A lei somente se justificaria se seu escopo se restringisse a locais cuja propriedade é estatal, como repartições públicas. Não se pode confundir um recinto coletivo com um espaço estatal. Um recinto coletivo, como um bar, continua sendo uma propriedade privada. Ora, nesse caso, o argumento em favor da lei é inválido. A lei representa uma clara agressão ao direito à propriedade. **Com efeito**, a lei nega ao proprietário de um estabelecimento privado a liberdade de determinar a política tabagista que achar conveniente para o seu negócio. **Ademais**, ninguém é obrigado a entrar num bar em que fumar é permitido e tampouco existe um direito individual de entrar num determinado bar. Se alguém entra num bar em que o dono permite o fumo, a pessoa não tem qualquer direito de reclamar (juridicamente).

A segunda razão, sobre os gastos públicos com a saúde, não é boa. Se é descabido pensar em leis punitivas aos diabéticos refratários às suas devidas dietas alimentares, igualmente é descabido pensar em leis punitivas aos fumantes. Por acaso seria desejável uma lei contra os diabéticos que negligenciam as prescrições de seus endocrinologistas? Não só não seria desejável, como seria ilegítima, **pois** representaria uma compreensão segundo a qual os indivíduos não são responsáveis por suas vidas. Seria ilegítima, **pois** estaria baseada numa visão segundo a qual o Estado é detentor de um conhecimento privilegiado sobre o que é bom ou mau para a vida de uma pessoa. Ora, preferir o prazer à saúde não é um ato insano e, mesmo que fosse, essa insanidade seria prejudicial apenas ao indivíduo. Os cuidados que uma pessoa tem com sua saúde são problemas dela e não justificam qualquer interferência do Estado. Ações de um indivíduo que dizem respeito somente a ele não carregam consigo nenhuma ilicitude.

Sobre gastos públicos com a saúde, é preciso ainda dizer que, se um indivíduo (que não seja hipossuficiente) fuma e contrai doenças pulmonares, é esse indivíduo responsável pela sua saúde. Ele tem de pagar com o dinheiro do seu bolso o seu tratamento. Quem poderia justificar moralmente que um outro indivíduo devesse assumir as conseqüências pela ação de um terceiro? **Ou seja**, se uma pessoa é negligente com sua saúde, é dela a responsabilidade por tal negligência. Por que o trabalho de um não fumante deveria pagar os custos com o tratamento de saúde de um fumante? Não vejo nenhuma razão para isso, a não ser a consideração de que os indivíduos não são responsáveis, que as pessoas são apenas em aparência adultas e livres, sendo, no fundo, crianças que precisam da tutela alheia.

Atividade 1

Assim que os alunos terminaram a leitura, com a intenção de confirmar que eles conseguiram identificar e classificar os argumentos com segurança, solicitamos a eles por meio de trabalho em grupo, grifassem no texto os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a sua tese e, a seguir, que os classificassem segundo o quadro apresentado e discutido na aula anterior o qual se referia aos Tipos de Argumentos. Eles assim procederam conforme demonstra a Figura 39.

Figura 39: Resposta de um dos alunos referente à Atividade 1

A ilegitimidade da lei antifumo

Seguindo o mau exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, o estado do Paraná, ao que tudo indica, também adotará a famigerada lei antifumo que, entre outras coisas, proíbe a existência de fumódromos nos espaços coletivos e estabelece punições ao proprietário que não coibir o fumo em seu estabelecimento. É preciso, pois, perguntar: tem o Estado o direito de decidir a política tabagista que o dono de um bar (por exemplo) deve adotar? Com base em que princípio pode uma tal interferência ser justificada?

Alegam-se basicamente duas razões em favor da lei antifumo.

1. Os fumantes passivos seriam protegidos da agressão dos fumantes que, ao expelirem a fumaça de seus cigarros, praticariam uma coerção ilícita sobre aqueles que não desejam fumar (passivamente). Ser obrigado a absorver substâncias expelidas por outrem parece uma boa razão para impedir a ação do fumante ativo.
2. Os gastos públicos com a saúde diminuiriam, pois a lei produziria a redução do consumo de cigarros e a conseqüente redução das doenças associadas ao tabagismo. Essa segunda razão procuraria passar a seguinte ideia. Uma vez que é a sociedade quem acabava pagando a conta das pessoas que não cuidam de sua saúde, deveria então o Estado estabelecer leis para que a saúde se tornasse uma preocupação conseqüente dos indivíduos.

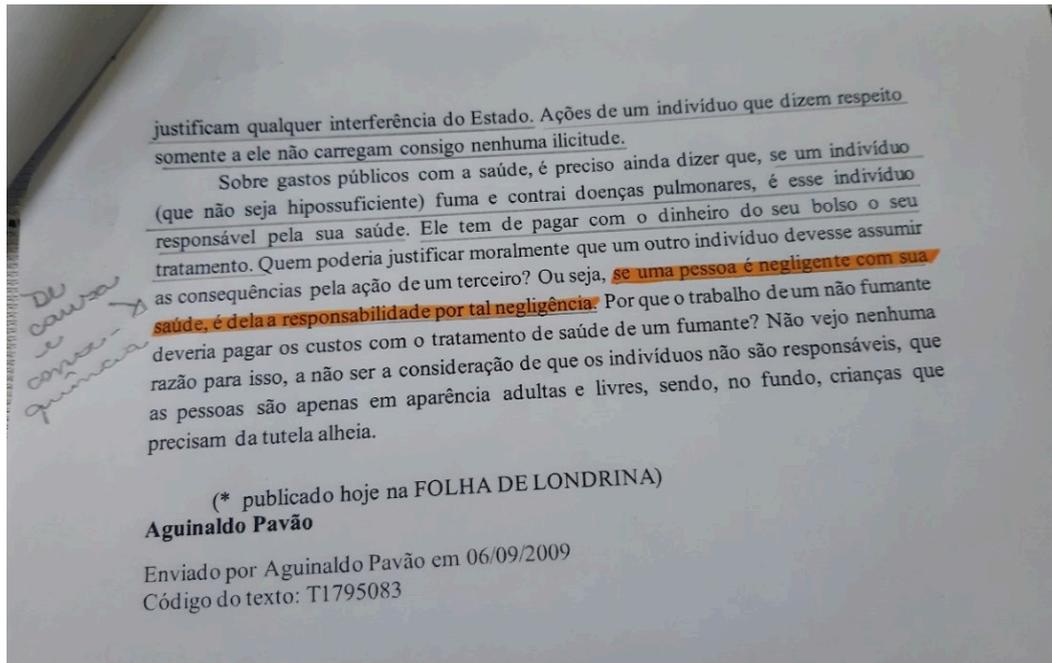
Essas razões, contudo, não são boas. A primeira razão pode ser facilmente contestada. A lei somente se justificaria se seu escopo se restringisse a locais cuja propriedade é estatal, como repartições públicas. Não se pode confundir um recinto coletivo com um espaço estatal. **Um recinto coletivo, como um bar, continua sendo uma propriedade privada.** Ora, nesse caso, o argumento em favor da lei é inválido. A lei representa uma clara agressão ao direito à propriedade. Com efeito, a lei nega ao proprietário de um estabelecimento privado a liberdade de determinar a política tabagista que achar conveniente para o seu negócio. Ademais, **ninguém é obrigado a entrar num bar em que fumar é permitido e tampouco existe um direito individual de entrar num determinado bar.** Se alguém entra num bar em que o dono permite o fumo, a pessoa não tem qualquer direito de reclamar (juridicamente).

A segunda razão, sobre os gastos públicos com a saúde, não é boa. **Se é descabido pensar em leis punitivas aos diabéticos refratários às suas devidas dietas alimentares, igualmente é descabido pensar em leis punitivas aos fumantes.** Por acaso seria desejável uma lei contra os diabéticos que negligenciam as prescrições de seus endocrinologistas? Não só não seria desejável, como seria ilegítima, pois representaria uma compreensão segundo a qual os indivíduos não são responsáveis por suas vidas. Seria ilegítima, pois estaria baseada numa visão segundo a qual o Estado é detentor de um conhecimento privilegiado sobre o que é bom ou mau para a vida de uma pessoa. Ora, preferir o prazer à saúde não é um ato insano e, mesmo que fosse, essa insanidade seria prejudicial apenas ao indivíduo. Os cuidados que uma pessoa tem com sua saúde são problemas dela e não

De evidência →

Princípio →

De comparação - caso (analogia) →



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

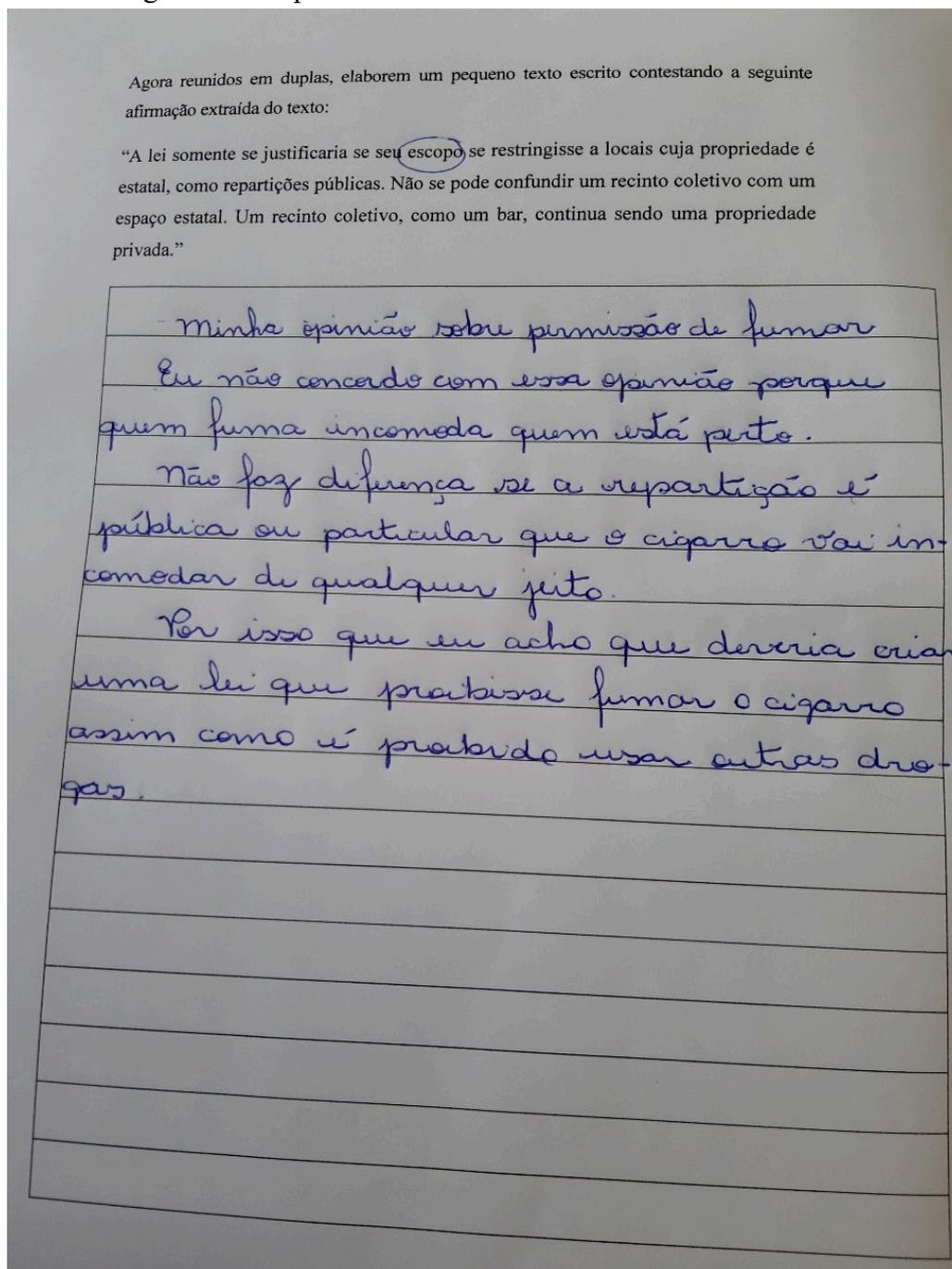
Verificamos que a maioria dos alunos conseguiu de maneira satisfatória associar os argumentos identificados aos seus tipos descritos na classificação, apenas 1 grupo apresentou um pouco mais dificuldade para realizá-la.

Atividade 2

Objetivando levar os alunos a contra-argumentarem, solicitamos que, reunidos em duplas, eles elaborassem um pequeno texto escrito contestando a seguinte afirmação extraída do texto: “A lei somente se justificaria se seu escopo se restringisse a locais cuja propriedade é estatal, como repartições públicas. Não se pode confundir um recinto coletivo com um espaço estatal. Um recinto coletivo, como um bar, continua sendo uma propriedade privada.”

Muitos alunos questionaram o significado da palavra “escopo” e, diante disso, orientamos que eles consultassem o dicionário (Figura 40). Eles pesquisaram o significado e, aí então, conseguiram compreender a colocação do autor.

Figura 40: Resposta de um dos alunos referente à Atividade 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os alunos não manifestaram dificuldade ao redigir o texto no tocante aos argumentos, porém /percebemos que eles ainda não fizeram uso, ou então diversificaram o emprego dos elementos coesivos empregados.

Atividade 3

Na sequência, com o propósito de conduzir os alunos a distinguirem opinião de argumentos, solicitamos aos alunos, ainda em duplas, que lessem os seguintes trechos também recortados do texto lido: “Seguindo o mau exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, o estado do Paraná, ao que tudo indica, também adotará a famigerada lei antifumo [...] e [...] Essas razões, contudo, não são boas...”, que os comparassem com o trecho citado na atividade 2 e explicassem a diferença entre informação, fato e opinião.

Após ser concedido um tempo para que as duplas discutissem a respeito dos questionamentos realizados, passamos ao momento da socialização das respostas. Os alunos leram os pequenos textos por eles elaborados e também as respostas referentes à terceira questão. Durante a exposição dos alunos, fizemos uma pausa para explicar de forma clara a distinção entre esses termos.

A maioria das duplas conseguiu identificar que no trecho da questão 2 estava presente um argumento e que nos trechos da questão 3 ficavam evidentes opiniões do autor. Apenas duas duplas fizeram confusão e, diante disso, realizamos uma explicação para elucidar a questão.

Atividade 4

Em seguida, explicamos aos alunos que os argumentos aparecem dispostos no texto de forma a sustentar a tese do autor, qual seja, a de que reduzir a maioria penal no Brasil não é uma medida adequada. Solicitamos que eles observassem que a maioria desses argumentos estavam interligados por meio de elementos coesivos e que, portanto, eles deveriam circulá-los no texto e responder ao seguinte questionamento: se eles achavam que esses elementos cooperavam significativamente para que a sustentação da tese do autor e de que forma.

Após resolvida a questão, cada grupo elegeu um representante para que realizasse a socialização das respostas elaboradas pela dupla. Os grupos demonstraram não encontrar dificuldade em identificar as conjunções e afirmaram achar que elas importantes para a sustentação da tese do autor, pois se elas fossem retiradas do texto, haveria um empobrecimento no que se relaciona aos argumentos.

Realizamos o fechamento da aula chamando a atenção dos alunos para o fato de que os argumentos só serão de fato eficazes para defender um ponto de vista, se eles estiverem adequadamente organizados e interligados no texto e, para isso, os elementos coesivos

desempenham um papel fundamental que é estabelecer a coesão desses argumentos, cooperando assim na aceitação ou na refutação de uma ideia, segundo a intenção do autor.

Ao aplicarmos as atividades propostas por meio da aplicação das três oficinas referentes ao gênero discursivo artigo de opinião, percebemos nitidamente muito interesse por parte dos alunos e acreditamos que isso se deve principalmente ao tema abordado, com o qual os alunos simpatizaram e se identificaram bastante. Entretanto, por termos pretendido abordar de forma mais detalhada o referido gênero, já que os alunos, logo nas primeiras atividades realizadas, demonstraram algumas dificuldades significativas em relação a ele, percebemos que dispensamos um tempo considerável nessa etapa do trabalho. Diante disso, ao encerrarmos a aplicação da terceira oficina, dispúnhamos de pouco tempo para a aplicação da quarta oficina pelo fato de estar se aproximando o encerramento do ano letivo, o que acabou, de certa forma, nos prejudicando na aplicação da quarta oficina que era o nosso foco principal.

4ª Oficina

Os elementos coesivos

Objetivos:

1. Identificar e utilizar os variados tipos de elementos coesivos considerando a sua função comunicativa;
2. Reconhecer o sentido desses elementos considerando a sua função dentro dos textos.
3. Constatar a relevância dos elementos argumentativos para a articulação dos textos.

1ª Aula

Atividade 1

Demos início a essa aula novamente chamando a atenção dos alunos para a importância dos elementos coesivos na estruturação dos textos. Em seguida, entregamos aos alunos o texto de Jussara Fiterman *Fumante não é excluído. É vítima* todo fragmentado em dois envelopes (Figura 41-42). Em um deles colocamos os trechos contendo os argumentos e em outro os elementos coesivos, porém, antes de colocá-los nos envelopes, nós os embaralhamos para então fazer a entrega deles para cada grupo de cinco ou seis alunos.

Após isso, solicitamos que os grupos remontassem o texto da forma que lhes parecesse mais coerente. Explicamos também que a equipe que fizesse a montagem o mais rápido possível e, da maneira mais fidedigna com o texto original, venceria o desafio. Essa atividade foi elaborada com base em uma atividade referente aos articuladores do caderno do professor – orientação para produção de textos (PONTOS..., 2010, p. 111-112).

Os alunos se envolveram bastante nessa atividade, pois cada grupo queria ser o vencedor. Nenhum grupo fez a montagem do texto de forma totalmente idêntica ao texto original e até mesmo o grupo vencedor denominado grupo “C” (por ter sido o mais rápido e montado de forma mais coerente) apresentou inadequações, demonstrando assim, mais uma vez, que eles não reconheciam bem ainda as funções dos elementos coesivos.

Figura 41: 1º envelope – Atividade 1

| |
|--|
| Muito me surpreendeu o artigo publicado na edição de 14 de outubro, de autoria de um estudante de Jornalismo que compara a legislação antifumo ao nazismo, considerando-a um ataque à privacidade humana. Esta comparação demonstra um completo desconhecimento do que foi o Holocausto e das atrocidades infligidas pelos nazistas. |
| em poucas linhas o jovem estudante vai contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro que lutam incessantemente para evitar as mais de 5 milhões de mortes ao ano relacionadas ao tabagismo. Número este que deve crescer para 8 milhões em 2030, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. |
| do que afirma o artigo, os fumantes têm, sim, sua privacidade preservada. Lamentavelmente para eles, têm o direito de consumir o único produto legal que causa a morte da metade de seus usuários regulares. |
| só precisam respeitar o mesmo direito à privacidade dos não fumantes, não impondo a eles que respirem as mesmas substâncias que optam por inalar, e que em alguns casos saem da ponta do cigarro em concentrações ainda maiores. A lei, |
| vai além: busca proteger este indivíduo. Para se ter uma ideia, na Itália, em 2005, um ano após o banimento do tabaco de locais públicos, um estudo revelou que a frequência do tabagismo caiu 4% nos homens, as vendas de cigarros diminuíram 5,5% e o número de infartos foi reduzido em 11% nas pessoas com idade entre 35 e 64 anos. |
| Somente este último dado, se transportado para a realidade no Brasil, equivaleria a 5 mil casos de infarto do miocárdio evitados em um ano. |
| se nenhum desses dados pode convencer o jovem autor do artigo de que os malefícios do cigarro não são apenas alegações, mas resultados de pesquisas, que tal saber que 90% dos pacientes com câncer no pulmão são fumantes? |

| |
|--|
| às vésperas do Dia do Médico, em 18 de outubro, gostaria de parabenizar os quase 300 mil profissionais brasileiros destacando um estudo realizado em 2005, por importante instituto de pesquisa. "Confiança nas Instituições" apresentou os médicos com um índice de 81% de confiabilidade pela população, superando Igreja Católica (71%) e Forças Armadas (69%), além de jornais, rádios, televisão, engenheiros, publicitários, advogados e tantos outros igualmente importantes para o desenvolvimento da nação. |
| antes de conferir aos médicos uma "habitual incapacidade de curar doenças", como faz o caro estudante, aconselho-o a informar-se, ler, pesquisar e atualizar-se. |
| Nossa posição não é contra o fumante - para nós, uma vítima fisgada ainda na juventude pela indústria do tabaco em suas ardilosas, agressivas e enganosas propagandas, contra o tabaco, em suas ardilosas, agressivas e enganosas propagandas, contra o tabaco, |
| conhecemos a fundo os danos que provocam nos pulmões de suas vítimas, muitas das quais assistimos. |
| Ao suposto direito individual "para fumar" que postulam algumas organizações, há em contraposição um direito fundamental de "não fumar", que apenas se manifesta no âmbito das liberdades reais quando o Estado intervém no domínio econômico, para restringir o nocivo efeito da publicidade e da influência da indústria sobre o indivíduo. |
| A saúde é nosso bem mais precioso e, para nós, médicos, é também um objetivo de vida, de luta e superação. |

Fonte: Trechos extraídos do texto de Fiterman (2009).

Figura 42: 2º envelope – Atividade 1

| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| Além disto | No entanto | Portanto |
| Ao contrário do que afirma | Por fim | Mas |
| Para isso | E | Pois também |

Fonte: Palavras extraídas do texto de Fiterman (2009).

Essa atividade foi bastante interessante, não apenas pelo espírito de competitividade dos alunos, mas também, por expor esses alunos a uma situação na qual era necessário que eles fizessem a montagem do texto considerando o sentido dos argumentos, como se estivessem remontando um verdadeiro quebra-cabeça no qual as partes tinham de se encaixar perfeitamente para que ao final o texto estivesse totalmente coerente.

Atividade 2

Entregamos para cada aluno uma cópia do texto de Fiterman (2009) trabalhado no exercício anterior para que os alunos o relessem silenciosamente e com bastante atenção, pois ao fazer a releitura do texto por inteiro e como era originalmente, eles poderiam ter uma maior compreensão dessa matéria (Figura 43). Em seguida, fizemos a leitura conjunta em voz alta (cada parágrafo sendo lido por um aluno).

Figura 43: Texto *Fumante não é excluído. É vítima.*

Fumante não é excluído. É vítima.

Autora: Jussara Fiterman

Muito me surpreendeu o artigo publicado na edição de 14 de outubro, de autoria de um estudante de Jornalismo que compara a legislação antifumo ao nazismo, considerando-a um ataque à privacidade humana. Esta comparação demonstra um completo desconhecimento do que foi o Holocausto e das atrocidades infligidas pelos nazistas. **Além disto**, em poucas linhas o jovem estudante vai contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro que lutam incessantemente para evitar as mais de 5 milhões de mortes ao ano relacionadas ao tabagismo. Número este que deve crescer para 8 milhões em 2030, de acordo com a Organização Mundial da Saúde.

Ao contrário do que afirma o artigo, os fumantes têm, sim, sua privacidade preservada. Lamentavelmente para eles, têm o direito de consumir o único produto legal que causa a morte da metade de seus usuários regulares. Para isso, só precisam respeitar o mesmo direito à privacidade dos não fumantes, não impondo a eles que respirem as mesmas substâncias que optam por inalar, e que em alguns casos saem da ponta do cigarro em concentrações ainda maiores.

A lei, **no entanto**, vai além: busca proteger este indivíduo. Para se ter uma ideia, na Itália, em 2005, um ano após o banimento do tabaco de locais públicos, um estudo revelou que a frequência do tabagismo caiu 4% nos homens, as vendas de cigarros diminuíram 5,5% e o número de infartos foi reduzido em 11% nas pessoas com idade entre 35 e 64 anos.

Somente este último dado, se transportado para a realidade no Brasil, equivaleria a 5 mil casos de infarto do miocárdio evitados em um ano. E se nenhum desses dados pode convencer o jovem autor do artigo de que os malefícios do cigarro não são apenas alegações, mas resultados de pesquisas, que tal saber que 90% dos pacientes com câncer no pulmão são fumantes?

Por fim, às vésperas do Dia do Médico, em 18 de outubro, gostaria de parabenizar os quase 300 mil profissionais brasileiros destacando um estudo realizado em 2005, por importante instituto de pesquisa. "Confiança nas Instituições" apresentou os médicos com um índice de 81% de confiabilidade pela população, superando Igreja Católica (71%) e Forças Armadas (69%), além de jornais, rádios, televisão, engenheiros, publicitários, advogados e tantos outros igualmente importantes para o desenvolvimento da nação. **Portanto**, antes de conferir aos médicos uma "habitual incapacidade de curar doenças", como faz o caro estudante, aconselho-o a informar-se, ler, pesquisar e atualizar-se.

Nossa posição não é contra o fumante - para nós, uma vítima fisgada ainda na juventude pela indústria do tabaco em suas ardilosas, agressivas e enganosas propagandas, **mas** contra o tabaco, **pois também** conhecemos a fundo os danos que provocam nos pulmões de suas vítimas, muitas das quais assistimos.

Ao suposto direito individual "para fumar" que postulam algumas organizações, há em contraposição um direito fundamental de "não fumar", que apenas se manifesta no âmbito das liberdades reais quando o Estado intervém no domínio econômico, para restringir o nocivo efeito da publicidade e da influência da indústria sobre o indivíduo.

A saúde é nosso bem mais precioso e, para nós, médicos, é também um objetivo de vida, de luta e superação.

Fonte: Fiterman (2019).

Terminada a leitura, solicitamos que os alunos observassem com bastante atenção os elementos coesivos em destaque no texto, em seguida, fizemos a leitura do texto da Figura 44 buscando explicá-lo aos alunos. Na sequência pedimos que eles consultassem a classificação apresentada (Figura 44) e que, de acordo com ela, indicassem a função desempenhada por cada operador destacado dentro do texto. Essa atividade deveria ser desenvolvida em uma folha, a qual entregamos aos alunos juntamente com o quadro contendo a classificação dos elementos coesivos, segundo Koch (2006).

Figura 44: Classificação dos operadores argumentativos de Koch (2006)

Seguindo a classificação proposta por Koch (2006, p. 31-39), podemos destacar os seguintes grupos de elementos coesivos por ela denominado "operadores argumentativos":

1. Operadores argumentativos que assinalam **o argumento mais forte** (considerando-se uma escala de argumentos) e que **direcionam o sentido para conclusão**: (até, mesmo, inclusive, até mesmo);
2. Operadores argumentativos que **somam argumentos** a fim de chegar a uma mesma conclusão: (também, ainda, não só... mas também, nem (=e não), além de..., além disso..., a par de, e ..., etc.);
3. Operadores argumentativos introdutórios de uma **conclusão referente a um argumento já apresentado**: (portanto, por conseguinte logo, pois, desta forma, destarte, etc.);
4. Operadores argumentativos introdutórios de **argumentos alternativos** que podem levar a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, seja... seja, quer... quer etc.);
5. Operadores argumentativos **comparadores**, que visam uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, tanto quanto, etc.);
6. Operadores argumentativos introdutórios de **justificativas ou explicações** de enunciados (pois, porque, já que, etc.);
7. Operadores argumentativos que estabelecem uma **contraposição de argumentos** orientados para conclusões opostas: mas (porém, entretanto, contudo, no entanto, etc.), embora (apesar (de que), ainda que, posto que, etc.);
8. Operadores argumentativos introdutórios de **conteúdos pressupostos**: (já, agora, ainda, etc.).

Fonte: Koch (2006).

Considerando a classificação de Koch (2006) exposta na Figura 44, classifique os elementos coesivos contidos nos excertos do texto transcritos no Quadro 4.

Quadro 4: Elementos coesivos

| Trecho do texto | Operador | Função |
|--|------------------------------|--|
| “Além disto, em poucas linhas o jovem estudante vai contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro que lutam incessantemente para evitar as mais de 5 milhões de mortes ao ano relacionadas ao tabagismo.” | “além disto” = além disso | Operador argumentativo que soma argumentos |
| “Ao contrário do que afirma o artigo, os fumantes têm, sim, sua privacidade preservada.” | ao contrário do que afirma | Operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas |
| “A lei, no entanto, vai além: busca proteger este indivíduo.” | no entanto | Operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas |
| “E se nenhum desses dados pode convencer o jovem autor do artigo de que os malefícios do cigarro não são apenas alegações, mas resultados de pesquisas, que tal saber que 90% dos pacientes com câncer no pulmão são fumantes?” | Mas | Operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas |
| “...Por fim, às vésperas do Dia do Médico, em 18 de outubro, gostaria de parabenizar os quase 300 mil profissionais brasileiros destacando um estudo realizado em 2005, por importante instituto de pesquisa.” | por fim | Operador argumentativo que assinala o argumento mais forte (considerando-se uma escala de argumentos) e que direciona o sentido para conclusão |
| “...Portanto, antes de conferir aos médicos uma "habitual incapacidade de curar doenças", como faz o caro estudante, aconselho-o a informar-se, ler, pesquisar e atualizar-se.” | Portanto | Operador argumentativo introdutor de uma conclusão referente a um argumento já apresentado |
| “Nossa posição não é contra o fumante - para nós, uma vítima fisgada ainda na juventude pela indústria do tabaco em suas ardilosas, agressivas e enganosas propagandas -, mas contra o tabaco, pois também conhecemos a fundo os danos que provocam nos pulmões de suas vítimas, muitas das quais assistimos.” | Mas | Operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas |
| | Pois | Operador argumentativo introdutor de uma conclusão referente a um argumento já apresentado |
| | Também | Operador argumentativo que soma argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão |
| | E | Operador argumentativo que soma argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão |

Fonte: A autora.

Concedemos um tempo razoável para que os alunos realizassem a tarefa por nós solicitada e foi possível constatar que a maioria deles conseguiu realizá-la sem grandes dificuldades, pois tiveram a possibilidade de consultar o Quadro 4 e discutir com os colegas antes de respondê-la. Percebemos que a possibilidade de fazer a classificação dos elementos

tendo um referencial a disposição, que foi a classificação contida no quadro, os auxiliou em muito a fazer as associações entre os elementos coesivos e o sentidos que mais se adequavam a eles no contexto no qual ele estavam inserido (Figura 45-46).

Figura 45: Atividade 2 realizada por um dos alunos – Exemplo 1

| Trecho do texto | Operador | Função |
|---|------------------------------|---|
| “Além disto, em poucas linhas o jovem estudante vai contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro que lutam incessantemente para evitar as mais de 5 milhões de mortes ao ano relacionadas ao tabagismo.” | “além disto” = além disso | operador argumentativo que soma argumentos. |
| “Ao contrário do que afirma o artigo, os fumantes têm, sim, sua privacidade preservada.” | ao contrário do que afirma | operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas. |
| “A lei, no entanto, vai além: busca proteger este indivíduo.” | no entanto | operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas. |
| “E se nenhum desses dados pode convencer o jovem autor do artigo de que os malefícios do cigarro não são apenas alegações, mas resultados de pesquisas, que tal saber que 90% dos | Mas | Operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas. |

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 46: Atividade 2 realizada por um dos alunos – Exemplo 2

| | | |
|--|--|--|
| <p>“...Por fim, às vésperas do Dia do Médico, em 18 de outubro, gostaria de parabenizar os quase 300 mil profissionais brasileiros destacando um estudo realizado em 2005, por importante instituto de pesquisa.”</p> | <p>por fim</p> | <p>Operador argumentativo que assinala o argumento mais forte (Considerando-se uma escala de argumentos) a que direciona o sentido para conclusão.</p> |
| <p>“...Portanto, antes de conferir aos médicos uma "habitual incapacidade de curar doenças", como faz o caro estudante, aconselho-o a informar-se, ler, pesquisar e atualizar-se.”</p> | <p>Portanto</p> | <p>operador argumentativo introdutor de uma conclusão referente a um argumento já apresentado.</p> |
| <p>“Nossa posição não é contra o fumante - para nós, uma vítima fígada ainda na juventude pela indústria do tabaco em suas ardilosas, agressivas e enganosas propagandas -, mas contra o tabaco, pois também conhecemos a fundo os danos que provocam nos pulmões de suas vítimas, muitas das quais assistimos.”</p> | <p>Mas</p> | <p>operador argumentativo que estabelece uma contraposição de argumentos para conclusões opostas.</p> |
| | <p>Pois</p> | <p>Operador argumentativo introdutor de uma conclusão ref. a um argumento já apresentado.</p> |
| | <p>Também</p> | <p>operador argum. que soma argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão.</p> |
| <p>E</p> | <p>operador argumentativo que soma argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão.</p> | |

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2ª aula

Atividade 1

Uma vez identificada a função dos elementos coesivos, pedimos que os alunos retornassem ao texto, analisassem e justificassem, agora, com as palavras deles, considerando as ideias ali expostas, o porquê de esses elementos terem sido empregados no texto nos trechos transcritos na atividade 2.

Essa atividade demandou um tempo maior que a primeira e outra executada na aula anterior, pois os alunos demonstraram um pouco mais de insegurança ao terem de justificar o emprego dos elementos em razão das ideias expostas utilizando as próprias palavras. Durante a realização dessa atividade andamos pela sala de aula procurando assistir todos os grupos e elucidar as dúvidas surgidas.

Com o objetivo de esclarecer as funções desempenhadas pelos elementos coesivos dentro dos textos e atribuir-lhes um significado para os alunos, distribuimos os dicionários nos

grupos e pedimos aos alunos que procurassem neles uma definição para cada elemento coesivo destacado do texto.

Os alunos consultaram os dicionários e perceberam que não há propriamente uma definição para esses elementos e, dessa constatação, solicitamos a eles que, considerando os elementos coesivos presentes no texto, procurassem no dicionário todas as informações possíveis relacionadas aos elementos e, então, que completassem as fichas que estávamos lhes oferecendo conforme Figura 47. Esclarecemos-lhes que eles poderiam consultar também outras fontes, tais como a internet (quem tivesse acesso) e principalmente o quadro trabalho anteriormente de Koch.

Figura 47: Informações relacionadas aos elementos coesivos

| | |
|-------------------------------|--|
| Tema | A necessária luta contra o cigarro |
| Tese/ideia | É imperativo lutar contra o vício do tabagismo |
| Elementos coesivos | Além disso |
| Função do operador (elemento) | Somar argumentos: desconhecimento do que foi o Holocausto e das atrocidades + ir contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro (argumento mais forte) |
| Divisão silábica | a-lém/ dis-so (multipalavra) |
| Classe gramatical | Locução adverbial |
| Posição textual | () início (x) intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 vez |
| Linguagem | (x) formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | Inclusivamente, ademais |
| Etimologia | Além + disso. |
| Variantes | além de/ além disso/ além do mais/ para além de |
| Exemplo 1 | Não basta adquirir sabedoria; é preciso, além disso, saber utilizá-la. Marcus Cícero |
| Exemplo 2 | Um homem de gênio é insuportável se, além disso, não possuir pelo menos duas outras qualidades: gratidão e asseio. Friedrich Nietzsche |
| Fontes dos exemplos | Pensador |

Fonte: Elaborado pela autora base em Grama (2016, p. 201).

Atividade 2

De acordo com o exemplo acima, com o auxílio do dicionário e consultando a tabela apresentada anteriormente, a qual expõe a classificação dos elementos coesivos [operadores argumentativos segundo a autora), construa uma ficha para os seguintes elementos presentes no texto: “Além disso”, “ao contrário do que afirma”, “para isso”, “no entanto”, “mas”, “por fim”.

Entregamos a cada aluno fichas em branco idênticas a indicada na Figura 48 para que eles as completassem, ressaltamos, porém que a atividade deveria ser desenvolvida em grupo para que eles pudessem trocar ideias.

Figura 48: Ficha dos elementos coesivos

| | |
|-------------------------------|--|
| Tema | |
| Tese/ideia | |
| Elementos coesivos | |
| Função do operador (elemento) | |
| Divisão silábica | |
| Classe gramatical | |
| Posição textual | () início () intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | |
| Linguagem | () formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | |
| Etimologia | |
| Variantes | |
| Exemplo 1 | |
| Exemplo 2 | |
| Fontes dos exemplos | |

Fonte: Elaborado pela autora base em Grama (2016, p. 201).

As Figuras de 49 a 51 apresentam algumas respostas da Atividade 4 da Oficina *Os operadores argumentativos*.

Figura 49: Atividade 4 - parte 1

ATIVIDADE 4 DA OFICINA: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Aluno(a) número: 06

Considerando os operadores argumentativos presentes no texto, procure no dicionário uma definição para cada operador destacado no texto. Em seguida, transcreva as informações expressas e relacionadas aos operadores que você encontrar e complete as fichas abaixo.

| | |
|------------------------|--|
| Tema | A necessária luta contra o cigarro |
| Tese/ideia | É imperativo lutar contra o vício do tabagismo |
| Operador argumentativo | Além disso |
| Função do operador | Somar argumentos: desconhecimento do que foi o Holocausto e das atrocidades + ir contra pesquisadores, cientistas, médicos e cidadãos do mundo inteiro (argumento mais forte) |
| Divisão silábica | a-lém/dis-so (multipalavra) |
| Classe gramatical | Locução adverbial |
| Posição textual | () início (x) intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 vez |
| Linguagem | (x) formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | Inclusivamente, ademais |
| Etimologia | Além + disso. |
| Variantes | além de/ além disso/ além do mais/ para além de |
| Exemplo 1 | Não basta adquirir sabedoria; é preciso, além disso , saber utilizá-la. <i>Marcus Cícero</i> |
| Exemplo 2 | Um homem de gênio é insuportável se, além disso , não possuir pelo menos duas outras qualidades: gratidão e asseio. <i>Friedrich Nietzsche</i> |
| Fontes dos exemplos | Pensador |

Fonte: elaboração própria com base em Grama (2016), p. 201

De acordo com o exemplo oferecido anteriormente, com a ajuda de dicionários e consultando a tabela apresentada anteriormente, a qual expõe a classificação dos operadores argumentativos segundo de Koch, construa uma ficha para cada operador argumentativo presente e destacado no texto.

| | |
|------------------------|--|
| Tema | LEGISLAÇÃO ANTIFUMO COMO ATAQUE A PRIVACIDADE HUMANA |
| Tese/ideia | SEMELHANÇA ENTRE A LEGISLAÇÃO ANTIFUMO E NAZISMO NO ATAQUE A PRIVACIDADE HUMANA. |
| Operador argumentativo | Ao contrário do que afirma |
| Função do operador | CONTRADIZER AO QUE É DITO NO ARTIGO PUBLICADO PELO ESTUDANTE DE JORNALISMO |
| Divisão silábica | AO/CON-TRA-RI/O/DO/QUE/A-FIR-MA |
| Classe gramatical | LOCUÇÃO ADVERBIAL |
| Posição textual | <input checked="" type="checkbox"/> início () intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 |
| Linguagem | <input checked="" type="checkbox"/> formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | DE MANEIRA OPSTA/EM OPÇÃO A/CONTRARIAMENTE |
| Etimologia | COMB. DA PREP. A com o PRON. DEM. NEUTRO O + CONTRÁRIO |
| Variantes | |
| Exemplo 1 | AO CONTRÁRIO DO/AO CONTRÁRIO DOS/AO CONTRÁRIO DA/AO CONTRÁRIO NAO É A CONSCIENCIA DO HOMEM QUE DETERMINA O SER, MAS, AO CONTRÁRIO, O SEU SER SOCIAL QUE LHE DETERMINA A CONSCIÊNCIA. |
| Exemplo 2 | - |
| Fontes dos exemplos | PENSADOR |

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 50: Atividade 4 - parte 2

| | |
|------------------------|---|
| Tema | CONSUMO DO CIGARRO |
| Tese/ideia | E DE DIREITO DO FUMANTE CONSUMIR O CIGARRO, POIS ELE É LEGALIZADO |
| Operador argumentativo | Para isso |
| Função do operador | EXPLICAÇÃO/RETORNAR INFORMAÇÃO DESCRITA ANTERIORMENTE. |
| Divisão silábica | PA-RA/IS-SO |
| Classe gramatical | EXPRESSION ADVERBIAL |
| Posição textual | () início <input checked="" type="checkbox"/> intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 |
| Linguagem | <input checked="" type="checkbox"/> formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | PARA TAL/ PARA TAL FIM/ PARA ESSE FIM. |
| Etimologia | ISSO: LATIM - "IPSUM" |
| Variantes | - |
| Exemplo 1 | PARA ISSO EXISTEM AS ESCOLAS. NÃO PARA ENSNAR AS RESPOSTAS, MAS PARA ENSNAR AS PERGUNTAS. |
| Exemplo 2 | - |
| Fontes dos exemplos | PENSADOR. |

| | |
|------------------------|--|
| Tema | AS FUNÇÕES DA LEI. |
| Tese/ideia | A LEI NÃO SO GARANTE A PRIVACIDADE DOS NÃO FUMANTES como |
| Operador argumentativo | No entanto TAMBÉM BUSCA PROTEGER OS INDIVDUOS FUMANTES. |
| Função do operador | EXPRIMIR RELAÇÃO DE CONTRASTE, OPÇÃO. |
| Divisão silábica | NO/EN-TAN-TO |
| Classe gramatical | CONJUNÇÃO ADVERSATIVA |
| Posição textual | () início <input checked="" type="checkbox"/> intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 |
| Linguagem | () formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | TODAVIA/ENTRETANTO/CONTUDO |
| Etimologia | LATIM: INTANTUM; IN + TANTUM |
| Variantes | - |
| Exemplo 1 | NÃO HOUVE AMEAÇAS, NO ENTANTO A ENTONAÇÃO ERA AMEAÇADORA. |
| Exemplo 2 | AS MÚSICAS TOCADAS NO CORO DA IGREJA AGRADAVAM A MAIORIA DAS PESSOAS, NO ENTANTO, A NÓS NÃO AGRADAVAM MUITO. |
| Fontes dos exemplos | WWW.ACHANDO.INFO/FRASE/NO-ENTANTO |

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 51: Atividade 4 - parte 3

| | |
|------------------------|--|
| Tema | OS MALEFÍCIOS DO CIGARRO |
| Tese/ideia | OS MALEFÍCIOS DO CIGARRO SÃO COMPROVADOS POR PESQUISAS |
| Operador argumentativo | Mas NÃO SENDO APENAS ALEGAÇÕES |
| Função do operador | CONCLUIR/EXPR. ORÇ. A IDEIA ANTERIOR |
| Divisão silábica | MAS |
| Classe gramatical | CONJUNÇÃO COORDENATIVA DE ADVERSIDADE |
| Posição textual | () início (X) intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 02 |
| Linguagem | (X) formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | CONTUDO / ENTRETANTO / ENTANTO |
| Etimologia | LATIM - "MASIS" |
| Variantes | - |
| Exemplo 1 | A PROFESSORA FALOU QUE ESTOU ÓTIMO EM PORTUGUÊS, MAS PRECISO MELHORAR EM MATEMÁTICA. |
| Exemplo 2 | MINHA MÃE VIAJOU, MAS VOLTA LOGO. |
| Fontes dos exemplos | WWW.BRAINLY.COM.BR |

| | |
|------------------------|--|
| Tema | PARABENIZAÇÃO DO MÉDICO PELO SEU DIA. |
| Tese/ideia | OS MÉDICOS TEM ÍNDICE DE CONFIABILIDADE PELA POPULAÇÃO |
| Operador argumentativo | Por fim SUPERIOR A OUTRAS PROFISSÕES. |
| Função do operador | CONCLUIR/EXPR. RELAÇÃO CONCLUSIVA. |
| Divisão silábica | POR FIM |
| Classe gramatical | LOCUÇÃO ADVERBIAL |
| Posição textual | (X) início () intercalada () fim de frases/orações |
| Frequência no texto | 01 |
| Linguagem | (X) formal () informal () formal e informal |
| Sinônimos | EM CONCLUSÃO, FINALMENTE |
| Etimologia | FIM LATIM - "FINIS" |
| Variantes | - |
| Exemplo 1 | O ESPECIALISTA É UM HOMEM QUE SABE CADA VEZ MAIS SOBRE CADA VEZ MENOS, E POR FIM ACABA SABENDO TUDO SOBRE NADA. |
| Exemplo 2 | E, POR FIM, É SERVIDO TODA SEXTA-FEIRA O ESCALOPE DE FILE MIGNON COM LEGUMES E O CANELONE DE RICOTA COM ESPINAFRE GRATINADO. |
| Fontes dos exemplos | WWW.VICIO.COM.BR |

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa atividade foi realizada em grupos para possibilitar a troca de ideias entre os colegas, porém, cada aluno construiu as suas próprias fichas. Ela demandou mais tempo do que o esperado, pois exigiu que os alunos pesquisassem o dicionário escolar, ato que tem sido deixado de lado na prática em sala de aula e também outras fontes (quadro da Koch), etc. Percebemos que os alunos não demonstraram tanto interesse pela realização dessa atividade quanto demonstraram nas atividades referentes ao estudo do gênero artigo de opinião. Durante o preenchimento das fichas, tivemos de auxiliar os alunos, pois eles deixaram transparecer muita dificuldade no preenchimento das fichas. Ao final dessa tarefa, houve o momento de socialização das respostas e aí pudemos fazer as adequações necessárias na lousa.

3ª aula

Iniciamos a aula, retomando as fichas preenchidas na aula anterior com o intuito de construir juntamente com os alunos um glossário contendo os elementos coesivos presentes no texto, pois tínhamos a convicção de que elaborando um significado para esses elementos, os alunos poderiam assimilar com maior clareza a função desempenhada por cada elemento dentro do texto. E, por essa razão, propusemos a seguinte atividade aos alunos.

Atividade 1

Com base nas informações contidas nas fichas preenchidas por você na aula anterior, elabore, com suas palavras, um glossário referente aos elementos coesivos do texto *Fumante não é excluído. É vítima*, de Jussara Fiterman.

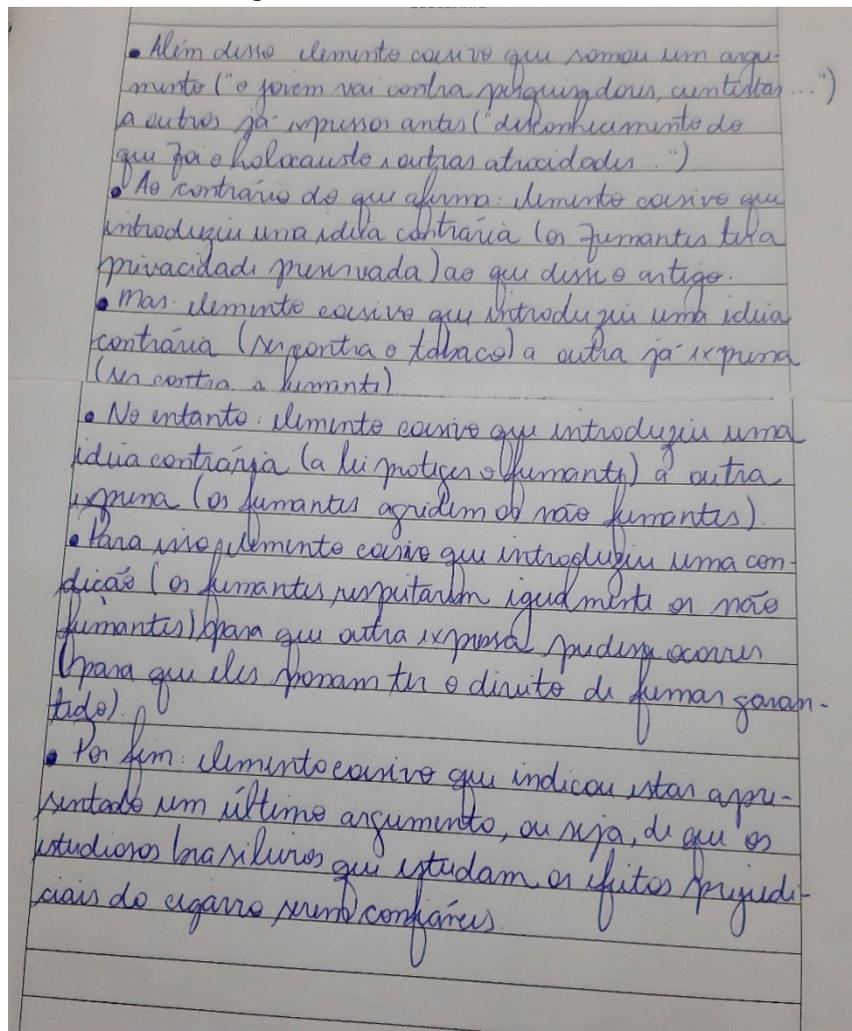
A título de esclarecimento, explicamos, em primeiro lugar, aos alunos o que vinha ser um “glossário” com base na definição de Biderman (1884, p. 139), ou seja, que glossário é um “Pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê.”

Essa atividade consistiu em redigir um glossário com auxílio das fichas preenchidas pelos alunos de forma a obter uma definição para cada elemento coesivo nela presente. Apesar de ter sido uma tarefa árdua, pois os alunos, no geral apresentaram muitas dificuldades em organizarem as ideias e não dispúnhamos de tanto tempo quanto eles manifestaram precisar para desenvolvê-la e de, além disso, terem manifestado desinteresse em desenvolvê-la, consideramos que foi importante a construção desse glossário, pois tivemos a oportunidade de mostrar aos alunos que, dependendo do contexto no qual os elementos estiverem inseridos, uma nova definição poderá surgir para eles e que mais de um elemento coesivo pode ser utilizado para cumprir uma determinada função dentro do texto. Além disso, acreditamos que exemplificar a aplicação de cada elemento foi importante para esclarecer ainda mais a funcionalidade do elemento coesivo para o aluno.

Poder contextualizar o emprego dos elementos coesivos considerando as ideias e os argumentos expressos no texto ajudaram, sobremaneira, a compreensão sobre a função exercida pelos elementos naquela situação, em específico e, assim, o sentido que eles adquiriam naquele determinado momento pôde ficar muito mais evidente. Por exemplo, conforme é possível verificar no glossário a seguir, o qual foi por nós elaborado ao final da atividade, em conjunto

com os alunos, o elemento coesivo “além disso” tem o sentido de “somador”, o “ao contrário do que afirma” apresenta o de “contrariador”, o “mas” também de contrariador” etc. (Figura 52).

Figura 52: Atividade 1 da 3ª aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

4ª aula

Atividade

Ao iniciarmos a aula, com a finalidade de mostrar aos alunos a diversidade de elementos coesivos com valor semântico equivalente, fizemos a leitura do texto *A favor da redução da maioria penal* (Figura 53) e, em seguida, solicitamos aos alunos que consultando o Quadro 5, o qual expõe os elementos coesivos e as suas funções, que substituíssem os elementos

coesivos em destaque no referido texto por outros com o mesmo valor de sentido. Entregamos uma cópia do quadro a cada aluno e eles realizaram a tarefa em grupo.

Quadro 5: Texto *A favor da redução da maioria penal*

A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL JÁ

No Brasil deve ter uma redução da Maioridade Penal?

Sou a favor da redução da maioria penal no Brasil sim, **pois** sei que a atual situação que passa nossa sociedade, torna-se necessária uma atitude por parte do poder legislativo o mais rápido possível. Chega! Basta! Cidadãos de bem estão testemunhando a vida de suas famílias, serem ceifadas de forma cruel, por verdadeiros gigantes no porte físico, **mas** que se consideram livres de qualquer punição por se considerarem de menor idade, onde atitudes violentas são praticadas em sua grande maioria com o intuito de conseguir dinheiro, **ou** objetos de terceiros para trocar por drogas. **Já que** para essas pessoas sentimento afetivo nenhum tem importância, seja ele qual for, o sentimento de irracionalidade torna-se o principal na busca pela droga, que irá satisfazer a sua vontade doentia, passando por cima de qualquer um até mesmo dos próprios pais, cometendo as mais terríveis atrocidades contra os mesmos, apenas para satisfazer o seu vício doentio. O que não pode continuar são cidadãos e cidadãs de bem reféns, de leis falhas e atitudes medíocres por parte de maus políticos, que desviam as verbas públicas, e fazem mau uso delas quando deveriam estar investindo em uma educação de qualidade, em uma melhor segurança e em programas públicos onde a consciência dos pais sejam direcionadas não só para o consumo e o trabalho, **mas sim** para também a educação de seus filhos. Que sem nenhum tipo de orientação ou comprometimento com os mesmos ficam jogados nas ruas, nos centros urbanos a mercê de traficantes e de outros tipos de malefícios. Onde pessoas que pertencem a elites há séculos e vivem do sangue do povo Brasileiro, nunca vão entender ou não querem entender a realidade da falta de segurança, que passa essa sociedade escravizada por pessoas de mentes fechadas que não saem de casa **ou** não veem os telejornais, para pelo menos ter noção do que está acontecendo com o cidadão de bem. O século 19 já foi, estamos no século 21, mudanças principalmente na formação de opinião são necessárias. Não somos a favor de torturas, **mas** de punição sim, **pois** sem punição a atos ilícitos nenhuma sociedade pode crescer e ser formadora de opinião, o que a maioria dos políticos corruptos desse país morre de medo que aconteça.

Já que só assim com uma sociedade educada e formadora de opinião, conseguiríamos com certeza colocar um fim a toda corrupção, e acabaríamos de uma vez por todas com a mamata dessa elite podre e maldosa que vive do sangue do povo Brasileiro.

Publicado por: JORGE LUCENA

Fonte: Lucena (2020).

Quadro 6: Elementos coesivos e suas funções

| Tipos de conjunções | Exemplos de conjunções | Exemplos de frases |
|---|--|--|
| Aditivas (expressam adição) | e; nem; também; bem como; não só...mas também; ... | Eu vi o Pedro na praia e conversei com ele. |
| Adversativas (expressam oposição) | mas; porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto; não obstante; ... | Meu irmão aceitou o novo emprego, mas não está satisfeito. |
| Alternativas (expressam alternância) | ou; ou...ou; já...já; ora...ora; quer...quer; seja...seja; ... | Você vai direta para o seu trabalho ou você vai a sua casa antes? |
| Conclusivas (expressam conclusão) | logo; pois; portanto; assim; por isso; por consequência; por conseguinte; ... | O diretor não concorda com a votação, então não se vai envolver no processo. |
| Explicativas (expressam explicação) | que; porque; porquanto; pois; isto é; ... | Saí de forma apressada, porque não o queria encontrar. |
| Integrantes (introduzem orações substantivas) | que; se; como. | Espero que ela tenha sucesso no trabalho. |

| Tipos de conjunções | Exemplos de conjunções | Exemplos de frases |
|---|--|---|
| Adverbiais causais (expressam causa) | porque; que; porquanto; visto que; uma vez que já que; pois que; como; ... | A aluna tirou uma péssima nota porque não estudou para a prova. |
| Adverbiais consecutivas (expressam consequência) | que; tanto que; tão que; tal que; tamanho que; de forma que; de modo que; de sorte que; de tal forma que; ... | A mãe gritou tão alto, que assustou os filhos. |
| Adverbiais finais (expressam finalidade) | a fim de que; para que; que; ... | Fiz um esforço para que não houvesse falhas nos pagamentos. |
| Adverbiais temporais (expressam tempo) | quando; enquanto; agora que; logo que; desde que; assim que; tanto que; apenas; ... | Desde que parei de fumar, estou mais nervosa e agitada. |
| Adverbiais condicionais (expressam condição) | se; caso; desde; salvo se; desde que; exceto se; contando que; ... | Se você vier comigo, ficarei muito grata. |

| Tipos de conjunções | Exemplos de conjunções | Exemplos de frases |
|---|---|---|
| Adverbiais concessivas (expressam contraste) | embora; conquanto; ainda que; mesmo que; se bem que; posto que; ... | Embora ele estivesse atrasado, parou para conversar com o porteiro. |
| Adverbiais comparativas (expressam comparação) | como; assim como; tal; qual; tanto como; ... | Eu não gosto de física, como não gosto de química. |
| Adverbiais conformativas (expressam conformidade) | conforme; como; consoante; segundo; ... | Os pedidos serão atendidos conforme a ordem de chegada. |
| Adverbiais proporcionais (expressam proporcionalidade) | à proporção que; à medida que; ao passo que; quanto mais... mais; ... | Quanto mais faço dieta, mais fome eu tenho! |

Fonte: Neves (2005).

Solicitamos aos alunos que substituíssem os elementos coesivos em destaque por outros com valor semântico equivalente (Figura 53). Ao realizar essa atividade, os alunos efetuaram a substituição dos elementos e tiveram a oportunidade de constatar que diferentes elementos coesivos podem desempenhar a mesma função semântica e que, por isso, eles têm a sua disposição a oportunidade de fazer uso de outros elementos diferentes dos que eles vinham comumente utilizando (Figura 54). Verificamos que ainda ocorreram desvios cometidos por alguns alunos, entretanto, foi possível verificar que eles estavam um pouco mais atentos às funções dos elementos dentro do contexto.

Atividade

Figura 53: Atividade sobre equivalência semântica de elementos coesivos

Com base no quadro, apresentado anteriormente, o qual enumera os elementos coesivos os tipos (conjunções) e os exemplifica, substitua os elementos coesivos em destaque por outros com valor semântico equivalente

A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL JÁ

No Brasil deve ter uma redução da Maioridade Penal?

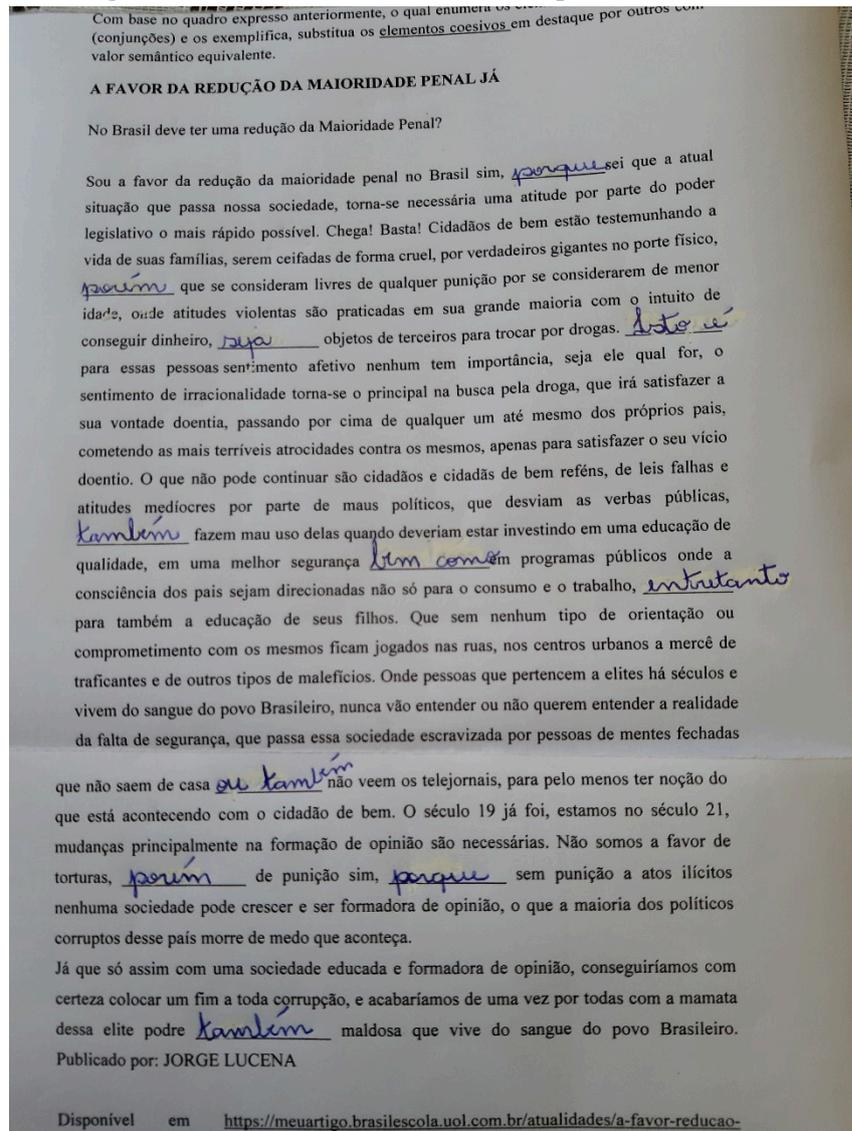
Sou a favor da redução da maioridade penal no Brasil sim, _____ sei que a atual situação que passa nossa sociedade, torna-se necessária uma atitude por parte do poder legislativo o mais rápido possível. Chega! Basta! Cidadãos de bem estão testemunhando a vida de suas famílias, serem ceifadas de forma cruel, por verdadeiros gigantes no porte físico, _____ que se consideram livres de qualquer punição por se considerarem de menor idade, onde atitudes violentas são praticadas em sua grande maioria com o intuito de conseguir dinheiro, _____ objetos de terceiros para trocar por drogas. _____ para essas pessoas sentimento afetivo nenhum tem importância, seja ele qual for, o sentimento de irracionalidade torna-se o principal na busca pela droga, que irá satisfazer a sua vontade doentia, passando por cima de qualquer um até mesmo dos próprios pais, cometendo as mais terríveis atrocidades contra os mesmos, apenas para satisfazer o seu vício doentio. O que não pode continuar são cidadãos e cidadãs de bem reféns, de leis falhas e atitudes medíocres por parte de maus políticos, que desviam as verbas públicas, _____ fazem mau uso delas quando deveriam estar investindo em uma educação de qualidade, em uma melhor segurança _____ em programas públicos onde a consciência dos pais sejam direcionadas não só para o consumo e o trabalho, _____ para também a educação de seus filhos. Que sem nenhum tipo de orientação ou comprometimento com os mesmos ficam jogados nas ruas, nos centros urbanos a mercê de traficantes e de outros tipos de malefícios. Onde pessoas que pertencem a elites há séculos e vivem do sangue do povo Brasileiro, nunca vão entender ou não querem entender a realidade da falta de segurança, que passa essa sociedade escravizada por pessoas de mentes fechadas que não saem de casa _____ não veem os telejornais, para pelo menos ter noção do que está acontecendo com o cidadão de bem. O século 19 já foi, estamos no século 21, mudanças principalmente na formação de opinião são necessárias. Não somos a favor de torturas, _____ de punição sim, _____ sem punição a atos ilícitos nenhuma sociedade pode crescer e ser formadora de opinião, o que a maioria dos políticos corruptos desse país morre de medo que aconteça.

Já que só assim com uma sociedade educada e formadora de opinião, conseguiríamos com certeza colocar um fim a toda corrupção, e acabaríamos de uma vez por todas com a mamata dessa elite podre _____ maldosa que vive do sangue do povo Brasileiro.

Publicado por: JORGE LUCENA

Fonte: Adaptado de Lucena (2020).

Figura 54: Modelo da atividade feita por um dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Análise das Produções Textuais Iniciais (100 min)

Objetivo: propor aos alunos um momento para que eles refletissem acerca do texto que eles haviam produzido no início da aplicação das oficinas e do emprego dos elementos coesivos nele, para que, assim, tomassem consciência das impropriedades por eles cometidas e, a partir daí, tivessem a possibilidade de colocar em prática as noções adquiridas sobre os elementos no decorrer da aplicação da intervenção.

Devolvemos as produções iniciais corrigidas aos alunos com as devidas considerações por escrito e concedido um tempo para que eles verificassem as anotações lhes indicando os desvios e também conversassem conosco, caso desejassem. Além disso, alguns exemplos de

inadequações foram reproduzidos em *slides* e exibidas por meio do *data show* (preservando a identidade do autor) para que a turma discutisse a respeito do desvio projetado.

Pudemos constatar que ao realizar a produção escrita, a maioria dos alunos utilizou poucos elementos coesivos, ou seja, as ideias na sua maioria foram justapostas umas às outras sem a utilização de elementos coesivos, constatamos, portanto, que eles apresentavam insegurança para empregar os elementos coesivos. Alguns alunos arriscaram em fazer uso de uns poucos elementos, porém incorreram em repetições desnecessárias e, outras vezes, os utilizaram de forma inadequada.

Acreditamos que essa dificuldade tenha ocorrido pelas hipóteses por nós já levantadas nessa pesquisa, quais sejam, o desconhecimento por parte dos alunos dos sentidos e das funções dos elementos coesivos, o que gera a omissão em utilizá-los em suas produções, a repetição de elementos e o emprego incoerente deles.

Consideramos que esse momento de revisão da produção foi muito produtivo, pois os alunos puderam participar dele comentando as inadequações expostas nos slides e manifestando a sugestão de alternativas para as impropriedades cometidas. Além disso, os alunos que tinham alguma dúvida nas anotações por nós realizadas referentes aos desvios dos textos tiveram a oportunidade de nos perguntar e de esclarecer todas as dúvidas que possuíam acerca da correção.

Produção textual final (100 min)

Objetivo: oferecer aos alunos a oportunidade de empregar os conhecimentos adquiridos por meio das atividades aplicadas.

Fornecemos uma folha em branco a cada aluno e solicitamos que nela eles reescrevessem o texto produzido no início das oficinas. Recomendamos que eles levassem em consideração todas as informações apreendidas no desenrolar da intervenção, ou seja, tanto as relativas ao gênero artigo de opinião, quanto as relacionadas aos elementos coesivos e lhes ressaltamos que o textos por eles produzidos seriam publicados no mural da escola.

Portanto, a proposta de produção textual foi exatamente a mesma aplicada aos alunos no início da intervenção (Figura 55).

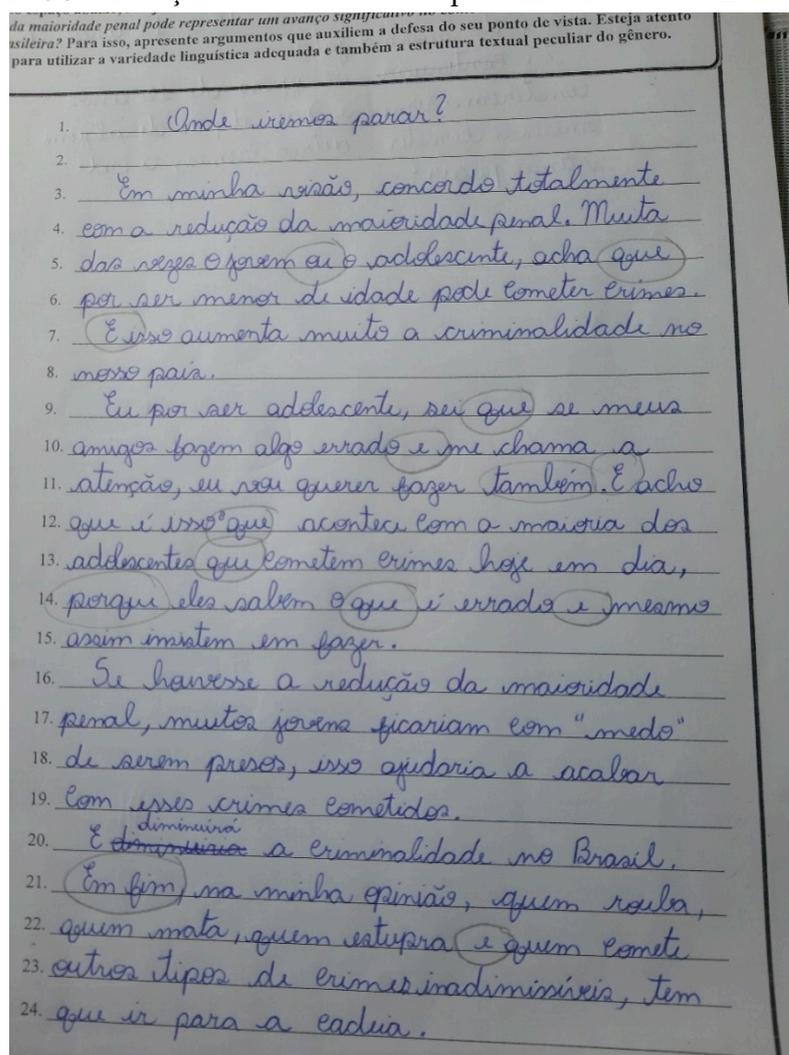
Figura 55: Proposta de produção textual

Proposta da produção textual

Na folha fornecida pela professora, redija um texto defendendo a sua opinião acerca da seguinte questão: A redução a redução da maioridade penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira? Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar ao gênero.

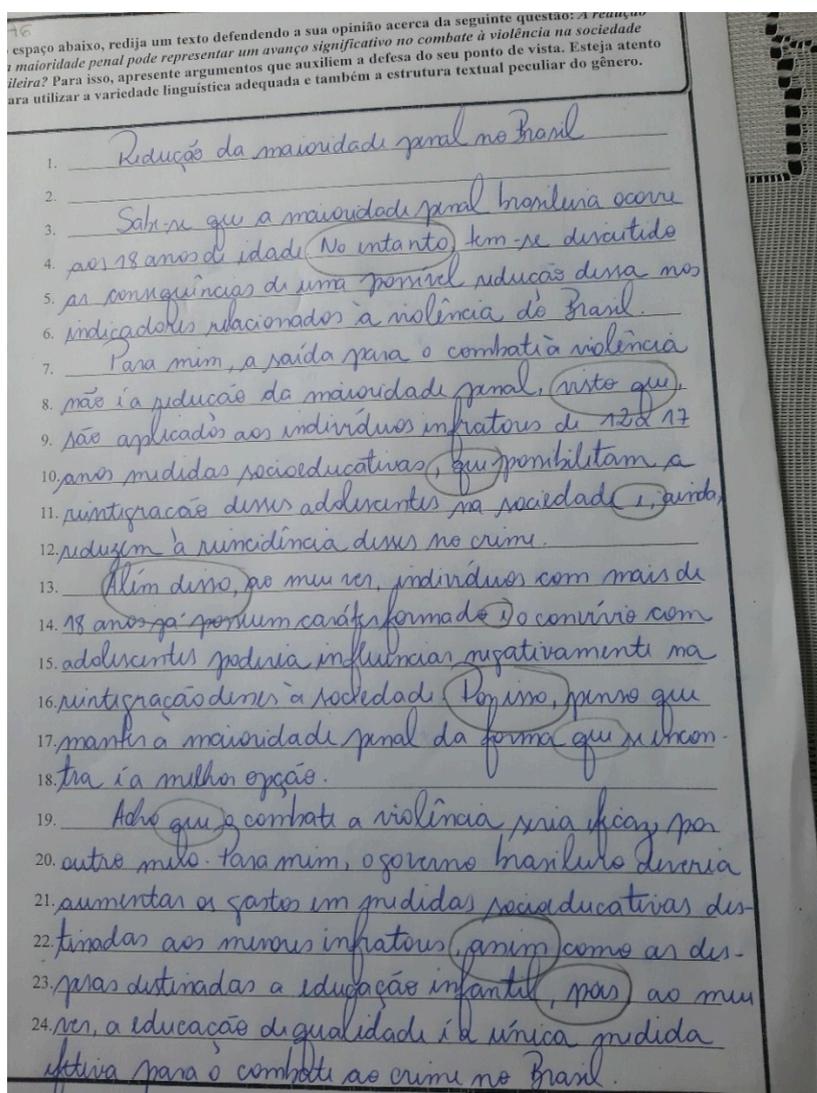
Ao final da produção, recolhemos de todos os alunos tanto a produção inicial, quanto a produção final para o fim de compará-las. Ao realizarmos esse trabalho de comparação, pudemos observar que alguns poucos alunos procuraram arriscar mais fazendo o uso de elementos que comumente não eram utilizados por eles (Figura 56-58).

Figura 56: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 57: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 58: Produção textual elaborada por um dos alunos – Exemplo 3

da maioria penal pode representar um avanço significativo no combate à violência na sociedade brasileira? Para isso, apresente argumentos que auxiliem a defesa do seu ponto de vista. Esteja atento para utilizar a variedade linguística adequada e também a estrutura textual peculiar do gênero.

1. A produção da maioria penal não
2. diminuirá a criminalização
3.
4. Atualmente, a criminalização no Brasil é
5. um dos principais problemas do país e, graças
6. a isso, cada vez mais as menores de idade entram
7. no mundo do crime, porém, as mesmas tem
8. um tratamento diferente dos adultos.
9. Na minha opinião é correto as adolescentes
10. infratoras estarem em presídios diferentes dos
11. adultos, pois estar junto com adultos que
12. geralmente são criminosos à mais, pode servir
13. de indução para algum jovem, que simplesmente
14. cometeu algum tipo de crime leve, a virar um
15. traficante, esturpador ou até mesmo um
16. assassino em série.
17. Os jovens deveriam ser detidos em
18. presídios que ofereçam algum tipo de tratamento
19. psicológico, para que desta forma, haja uma
20. tentativa de impedir que eles voltem criminosos
21. profissionais. Eu acho que assim como os
22. jovens, os adultos deveriam receber uma oportunidade
23. de refletir e recomeçarem suas vidas, assim
24. como é feito nos países no qual os níveis
25. de crime criminalidade são baixos.
26. Por isso, ao meu ver, devemos tentar mudar
27. o jeito dos infratores pensarem, pode até
28. mesmo funcionar melhor do que prendê-los,
29. até porque, pressa eles são custos altos para
30. o governo, afetando o trabalhador com esses
31. prejuízos.
32.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Percebemos que a maioria não apresentou melhora significativa em relação ao emprego dos elementos coesivos, isto é, os alunos continuaram empregando um número limitado de elementos coesivos, repetindo-os e às vezes os empregando de forma inadequada. Os elementos mais utilizados pelos alunos continuaram sendo os seguintes: mas, porque, que, pois, também etc., assim como ocorreu nas produções textuais iniciais. Entretanto, foi possível percebermos que houve um desenvolvimento mais significativo no tocante ao dos argumentos no texto, isto é, ficou nítido para nós que os alunos passaram a se preocupar em selecionar com maior atenção argumentos para produção de seus textos, o que não ocorria antes. Verificamos também que a atitude de colocarmos exemplares de dicionários a disposição dos alunos na sala de aula, fez com que eles, muitas vezes, mesmo quando não lhes era solicitado, tomassem a iniciativa de consultá-los, o que para nós representou um avanço. Na segunda produção, alguns poucos alunos apresentaram um pouco mais de argumentos do que na primeira e demonstraram também um pouco mais de desenvoltura para desenvolvê-los, com isso se posicionando de forma um pouco mais clara.

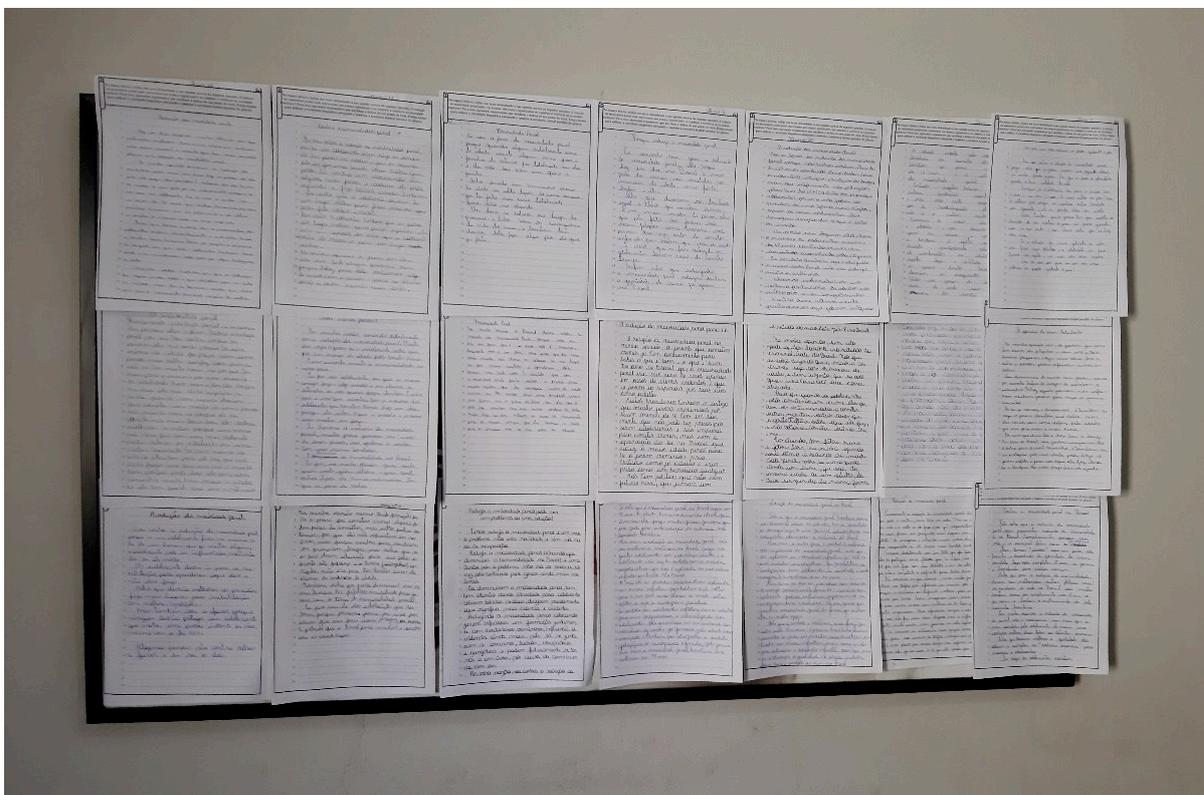
Concluimos assim que, com os nossos esforços dispensados na aplicação da presente intervenção, houve sim uma conscientização por parte dos alunos sobre a importância de se selecionar bem os argumentos em textos da ordem do argumentar, no caso em específico do artigo de opinião, e também sobre a importância do papel dos elementos coesivos para a expressividade dos argumentos, entretanto, pudemos concluir que os alunos não atingiram um nível de proficiência considerável no tocante a aplicação adequada desses elementos e nem na sua diversificação conforme o pretendido e, diante disso, ficamos convictos de que para esse desenvolvimento e conseqüente amenização dos problemas relacionados à limitação vocabular dos alunos no que concerne aos elementos coesivos possa ocorrer, deverá haver um trabalho desenvolvido de maneira sistematizada, contextualizada, constante, persistente e, sobretudo, com a realização a longo prazo.

Publicação dos textos

É importante esclarecer aqui que, a princípio, tínhamos planejado fazer a publicação dos textos produzidos pelos alunos no jornal *online* da escola, entretanto, em decorrência do curto espaço de tempo do qual dispúnhamos, afinal se aproximava o encerramento do ano letivo, optamos por expô-los no mural da escola (Figura 59) que fica situado em um local onde toda a comunidade escolar pôde fazer a leitura deles. Todavia, em função da proximidade com o

período de férias, nem todos os alunos participaram da atividade de reescrita da produção final, pois muitos já tinham deixado de ir à escola pelo fato de já terem sido aprovados. Apesar disso, nos ficou evidente que a exposição desses trabalhos foi positiva, pois os alunos viram o fruto de seu trabalho ser colocado em evidência e percebemos que isso os fez se sentir bastante orgulhosos de si mesmos. Essa prática, a de expor os textos produzidos pelos alunos, apesar de muito importante, não é uma prática muito comum no cotidiano escolar, o que é lamentável, pois com ela há a contribuição para motivação dos alunos e também para aumentar a autoestima deles.

Figura 59: Publicação dos resultados



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Recursos utilizados nas atividades: *Data show*, *slides*, vídeos, Artigos de Opinião, gêneros discursivos da esfera jornalística, os quais versavam sobre a realidade da estrutura das escolas públicas no Brasil e documentos da instituição de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da constatação advinda da prática em sala de aula de que muitos alunos do 9º ano do ensino fundamental manifestavam claramente, por meio de suas produções textuais, possuírem um repertório extremamente limitado no que diz respeito aos elementos coesivos. Essa limitação não foi constatada apenas por meio das produções quando os alunos usavam determinados elementos coesivos repetidas vezes ou então quando deixavam de utilizá-los, mas também, das atividades de interpretação de texto, pois ao redigirem as suas respostas, ficava evidente que os alunos não compreendiam o sentido que os elementos dispunham dentro dos textos interpretados.

Além de todas essas constatações, ainda somava o fato de que, no cotidiano escolar, observávamos que o trabalho com o léxico não era realizado de forma sistemática e habitual e os materiais didáticos deixavam a desejar na abordagem desse quesito.

A constatação dessa dificuldade nos fez refletir a esse respeito e a reflexão nos despertou o desejo de fazer algo que pudesse contribuir de certa forma para a minimização do referido problema. Desde o início da pesquisa, tínhamos a clara convicção de que a nossa intervenção seria uma tentativa, pois esse não é um problema a ser solucionado em curto espaço de tempo e muito menos com a aplicação de poucas atividades como as que são aplicadas por ocasião de uma proposta de intervenção.

Entretanto, a certeza de que qualquer esforço dispensado em prol de uma causa não é em vão e que uma semente plantada no presente poderá florescer futuramente, ainda que a longo prazo, não nos deixou desistir da pretensão, mas ao contrário, nos impulsionou a elaborar as atividades que julgávamos pertinentes ao conteúdo no sentido de colaborar para a amenização do problema relacionado aos elementos coesivos.

Por estarmos cientes de que o trabalho com a língua deve ocorrer sempre de maneira contextualizada, tínhamos a necessidade de optar por um gênero discursivo e, diante dessa necessidade, pensamos em um que pudesse contribuir no realce dos elementos coesivos e julgamos, após leituras, ser o artigo de opinião o mais apropriado para abordagem desse conteúdo.

Reconhecendo que um dos principais empecilhos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem pelos professores é a falta de motivação dos alunos, nós pensamos em desenvolver as referidas atividades em oficinas pedagógicas, pois acreditávamos que sair do modelo convencional de ensino, permitindo que os alunos pudessem trabalhar em conjunto, efetuando trocas, ou seja, socializando suas dúvidas, experiências e conhecimentos seria o melhor caminho para atingir o propósito almejado.

Outra preocupação que nos ocorreu foi selecionar o tema a ser abordado na realização do nosso trabalho, pois deveria ele ser um tema polêmico pelo fato de termos optado pelo gênero artigo de opinião, gênero que por ser da ordem do argumentar naturalmente gera controvérsias, entretanto, não bastava ser polêmico, tinha também de ser capaz de despertar o interesse dos alunos que eram adolescentes. Pensamos em vários temas, porém resolvemos optar pela problemática da redução da maioria penal por ser um assunto que se relaciona a pessoas pertencentes a mesma faixa etária que a deles.

No decorrer da aplicação, comprovamos que fizemos a escolha acertada, pois o tema de fato despertou o interesse dos alunos, tanto é que, eles sempre nos propunham a realização de um debate oral abordando esse tema. Todavia, o tempo que dispúnhamos para a aplicação da proposta de intervenção, infelizmente, não era suficiente para a realização desse debate e por isso essa atividade não pôde ser realizada. Acreditamos que o trabalho interdisciplinar realizado com o auxílio de outros professores nos auxiliaria muito, entretanto, devido ao acúmulo de atividades próprias do final do ano escolar não foi possível essa parceria.

Nosso trabalho foi dividido em quatro capítulos sendo que, no primeiro, apresentamos a introdução, as hipóteses, os objetivos gerais e os específicos. Nessa parte introdutória, procuramos fazer a contextualização da nossa pesquisa, a exposição da situação problema a ser abordada e, além disso, apresentamos os resultados de pesquisas realizadas por instituições relacionadas à educação, as quais se prestaram a demonstrar a baixa qualidade do ensino no Brasil.

No segundo capítulo, discorremos sobre a fundamentação teórica, nele registramos aos preceitos que nortearam o nosso trabalho. Fizemos uma explanação sobre o histórico da evolução ensino da Língua Portuguesa no Brasil, abordamos também as teorias que sustentam o estudo da Lexicologia, da Lexicografia, do ensino do léxico, do gênero discursivo artigo de opinião e da coesão textual. Além da abordagem teórica relacionada a esses tópicos, mencionamos as disposições contidas em documentos oficiais acerca do ensino do léxico e finalizamos fazendo breves, porém, importantes considerações sobre os dicionários escolares.

Os teóricos que fundamentaram o nosso trabalho foram: quanto ao gênero discursivo Mikail Bakhtin (2003), a leitura e produção textual: Geraldi (1995), Possenti (1996), o léxico: Antunes (2012), Barbosa (1989), Biderman (2001), Coroa (2011), Dias (2004), Jungman (1974), o gênero artigo de opinião: Bräckling (2001), Köche, Boff e Marinello (2010), Rossi-Lopes (2012), a coesão textual: Halliday e Hasan (1995), Koch (2008), Koch e Travaglia (2009) e Beaugrande e Dressler (1997), Charolles (1978, 1983). Para o estudo sobre as estratégias de leitura e de produção de textos, foram consultados os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL,

2017), o CBC (MINAS GERAIS, 2012) e o PNL D (BRASIL, 2012). A metodologia foi realizada com base na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly e na pesquisa-ação de Thiollent (2008), por meio de oficinas pedagógicas, de acordo com Vieira et al. (2002). Esse levantamento teórico foi fundamental para planejar, executar e avaliar a nossa proposta, pois nos ofereceram parâmetros para direcioná-la rumo ao objetivo pretendido.

Quando realizamos a nossa fundamentação teórica, a BNCC estava em processo de construção e aprovação e, por essa razão, achamos pertinente abordar documentos que até então estavam orientando a abordagem da Língua Portuguesa e mais especificamente o estudo do léxico para demonstrarmos que a preocupação com o ensino dele não era algo recente, mas que já estava previsto em documentos bem anteriores à BNCC.

Apesar de os alunos já terem tido contato com o gênero artigo de opinião, achamos por bem abordá-lo de forma pormenorizada até chegar nos elementos coesivos, pois pelo nosso contato com a turma tínhamos a nítida impressão de que o trabalho realizado em anos anteriores do ensino fundamental na abordagem do referido gênero não se deu de maneira satisfatória ao ponto de que eles conhecessem com segurança todos os aspectos do gênero. De certa forma, aparentemente, o foco das atividades está no gênero, mas o intuito principal do nosso trabalho era o de mostrar a importância dos elementos coesivos para a sustentação dos argumentos.

A nossa pretensão era a de demonstrar a importância dos elementos coesivos para a sustentação dos argumentos, pois conforme mencionado anteriormente e comprovado por meio de exercícios (letra “h” da 1ª atividade aplicada), os alunos normalmente produziam seus artigos sem dispensar a devida atenção à seleção e a organização deles, ou seja, eles faziam isso de forma descompromissada, automatizada. Por essa razão, nós consideramos fundamental trabalhar o gênero discursivo artigo de opinião de forma mais detalhada.

Acreditamos que essa opção foi positiva, pois possibilitou que os alunos conhecessem mais acerca do gênero artigo de opinião e seus aspectos, do tema, dos elementos coesivos, fazendo com que os alunos mais tímidos perdessem um pouco da timidez ao poder se posicionarem de forma mais descontraída nas atividades realizadas em grupo e também quando organizados em um grande círculo.

As exposições de vídeos e do filme foram muito apreciadas pelos alunos, pois conforme já mencionado, a escola não possui um laboratório de informática ou uma sala de vídeo para que os alunos possam fazer uso dos recursos audiovisuais e, diante dessa dificuldade, a maioria dos professores não manifesta disposição em levar para sala de aula o *data show* e outros equipamentos tecnológicos e, assim, os alunos ficam sempre a mercê das tradicionais aulas.

Portanto, o fato de termos possibilitado extrapolar as práticas rotineiras realizadas em sala de aula, tornou-se possível proporcionar prazer e motivação aos alunos.

A turma na qual a proposta de intervenção foi aplicada era composta majoritariamente por alunos bem disciplinados, entretanto, ocorreram momentos em que os alunos se dispersavam e conversavam entre si sobre assuntos não relacionados ao conteúdo e, por isso, nos víamos obrigados a lhes chamar a atenção para a necessidade de se ter foco e concentração. Compreendemos que o trabalho em grupo possui muitos aspectos positivos, entretanto, a proximidade entre os alunos gera um ambiente propício à interação verbal que se não monitorada, pode resultar em prejuízo para a aprendizagem.

Conforme já mencionado, somente aplicamos a proposta de intervenção na segunda metade do 2º semestre de 2019 pelo fato de o CEP ter demorado a aprovar o projeto e isso, de certa forma, prejudicou a sua aplicação, pois nesse período já existiam alguns eventos agendados no calendário escolar, tais como, feira cultural, semana da consciência negra, além disso, avaliações externas aplicáveis ao 9º ano que visam auferir a qualidade do ensino e também as referentes ao próprio ano letivo. Tantos eventos a serem realizados nesse período acabaram atrasando e dificultando um pouco a aplicação da intervenção e na fase da elaboração dos glossários a partir das fichas lexicográficas não foi possível elaborá-las da maneira que havíamos planejado, ou seja, com mais calma, mais tempo. Todavia, um fato que contribuiu significativamente para que o prejuízo não fosse ainda maior, foi o de que dispúnhamos na referida turma duas aulas geminadas semanais, o que possibilitou que o nosso trabalho fluísse com um pouco mais de eficiência.

Por meio da intervenção, os alunos puderam perceber a importância do recurso de pesquisa que tem sido deixado de lado nas práticas escolares que é o dicionário. Entretanto, sabemos que para que essa atitude se torne hábito por parte dos alunos, é necessário que os professores estejam sempre dispostos a motivá-los a consultá-lo e essa motivação tem de ir além das palavras, ou seja, os professores podem e devem elaborar atividades que exijam a consulta aos dicionários e, além disso, devem facilitar o acesso dos alunos a esse instrumento, levando sempre alguns exemplares para a sala de aula para que estejam constantemente a disposição dos alunos.

Esse trabalho realizado em sala de aula foi uma oportunidade ímpar para que pudéssemos refletir sobre o quão importante é a união entre a prática e as concepções teóricas e desejamos que nosso trabalho possa contribuir no sentido de despertar uma maior reflexão sobre o ensino do léxico apoiado pelo importante instrumento de pesquisa que é o dicionário e de motivar outros

professores a também realizar mais trabalhos que possam contribuir para o incentivo do trabalho com o léxico.

REFERÊNCIAS

- ADOLESCENTES de 12 e 15 anos são acusados de dois homicídios. *JC Online*, [s. l.], 19 fev. 2019. Seção Cidades. Geral. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2019/02/19/adolescentes-de-12-e-15-anos-sao-acusados-de-dois-homicidios-371819.php>, acesso em: 2 set. 2019.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. *No território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ARAÚJO, L. C. A. *O dicionário escolar com o ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- ASSUNÇÃO, C. D. *Ampliação vocabular: glossário de textos do livro didático de língua portuguesa "Vontade de saber português" do 9º ano*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original 1979.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objetos, métodos e campo de atuação e de cooperação. In: SEMINÁRIOS DE GEL, 1989, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP-GEL, 1989. p. 2-10. (Estudos linguísticos, 20).
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA. I ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO-CIENTÍFICA. *Anais [...]* Brasília, DF: [s. l.], 1990. p. 152-158.
- BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BERAKÁ. *Redução da maioria penal: argumentos contra e a favor*. [S. l.], 25 maio 2013. Disponível em: <http://berakash.blogspot.com/2013/05/reducao-da-maioridade-penal-argumentos.html>. Acesso em: 8 set. 2019.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 5, p. 85-116, ago. 2003.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. *Alfa*, São Paulo, v. 28, supl., p. 1-26, 1984.
BIDERMAN, M. T. C. Fundamentos da lexicologia. In: BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99-155.

BLOG DO ENEM. *Maioridade penal*. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/wp-content/uploads/2015/10/maioridade-penal-charge-Casso.jpg>. Acesso em: 8 set. 2019.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinio.pdf. Acesso em: 2 out. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (org.). *A palavra: forma e sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 99-107.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 221-247.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília, DF: MEC, 2012. (PNLD 2012: Dicionários).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRETAS, V. Os crimes mais cometidos por adolescentes no Brasil. *Exame*, São Paulo, 17 dez. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-crimes-mais-cometidos-por-adolescentes-no-brasil/>. Acesso em: 2 set. 2019.

BUENO, M. L. A. *Leitura de imagem*. Indaial: Uniasselvi, 2011.

CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Langue française. Paris: Larousse, 1978.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text: Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 71-98, 1983. <https://doi.org/10.1515/text.1.1983.3.1.71>

COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 61-72.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

CINE CARTAZ. *Obrigada por fumar*. [S. l.]: Público Comunicação Social, 2011. Disponível em: https://cincartaz.publico.pt/Filme/153506_obrigado-por-fumar. Acesso em: 7 set. 2019.

DEPIETRI, É. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DIAS, E. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2004.

DIAS, E. Reflexões sobre o ensino do léxico na escola fundamental. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. *Léxico e morfologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 195-212.

DIAS, E.; MESQUITA, E. M. C.; FINOTTI, L. H. B.; OTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de; ROCHA, M. A. de F. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Interações*, Santarém, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J-B.; MEVEL, J.-P. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ELIA, M. F.; SAMPAIO, F. F. Plataforma interativa para Internet: uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001. *Anais...* Porto Alegre: SBC, 2001. p. 102-109. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/130/116>. Acesso em: 10 maio 2018.

EN1GM4TIC4. Moça ou velha ou até um homem na mesma imagem. Postado por Cristiano Medeiros. [S. l.], 6 fev. 2015. Disponível em: <http://en1gm4t1c4.blogspot.com/2015/02/moca-ou-velha-ou-ate-um-homem-na-mesma.html>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 1-9, jan./dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.200>

- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: século XXI. Escolar o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FITERMAN, J. Fumante não é excluído. É vítima. *Zero Hora*, Porto Alegre, 18 out. 2009.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 107-125. (Biblioteca freiriana, v. 7).
- GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMA, D. F. *Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do português para a elaboração de uma proposta de definição: um estudo com base em corpus*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1995.
- ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- INEP. *IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional: INAF: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, maio 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

JUNGMAN, A. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília, DF: Thesaurus, 1974.

JOÃO CAETANO. O mundo na ponta da língua. [S. l.], 2013. Blog destinada às aulas de Língua Portuguesa da 7ª Série A da EE João Caetano da Rocha - produção textual- sob orientação da profª Patrícia. Disponível em: <http://joaocaetano.blogspot.com/2013/05/charges-maioridade-penal.html>. Acesso em: 8 set. 2019.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observation de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Universisté, 1993.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.

KÖCHE, V. S.; PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEWIN, K. *Fundamentos teóricos*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspecto teórico e sequência didática. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n3p223>

LUCENA, J. A favor da redução da maioria penal já. *In: MEU artigo*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/atualidades/a-favor-reducao-maioridade-penal-ja.htm>. Acesso em: 2 set. 2019.

MAIORIDADE penal no Brasil. Publicado por Politize! [S. l.: s. n.], 26 ago. 2017. 1 vídeo (3 min 6), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bb9sn0NP64g>. Acesso em: 2 set. 2018.

MARCHESANI, Silvana. *A argumentação em editoriais e artigos de opinião: um estudo comparativo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986. (Série Debates 1).

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENORES infratores opinam sobre redução da maioria penal. Publicado por Veja São Paulo. [S. l.: s. n.], 16 maio 2013. 1 vídeo (6 min 02), son., color. Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=depoimento+de+um+menor+infrator&view=detail&mid=6D4EC456F1A03C972FCD6D4EC456F1A03C972FCD&FORM=VIRE>. Acesso em: 5 set. 2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 23013, de 21 de junho de 2018. Altera a Lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. *Diário do Legislativo*, Belo Horizonte, p. 2, 22 jun. 2018. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:2018-06-21;23013>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *CBC: Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio: proposta curricular*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2012. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/matrizCurricularPortuguesEnsinoFundamentalSIMAVE.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar: banco de item*. Belo Horizonte: SEE-MG, [2004]. Disponível em: http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA. Acesso em: 15 jun. 2018.

NAÇÕES UNIDAS. Com redução de maioria penal, o Brasil ignora compromissos internacionais. Brasília, DF: ONU, 10 set. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-com-reducao-de-maioridade-penal-o-brasil-ignora-compromissos-internacionais/>. Acesso em: 2 set. 2019.

NEVES, F. Tabela de conjunções: conjunções coordenativas e subordinativas. *In*: NORMA culta. Língua portuguesa em bom português. [S. l.: s. n.], 2007-2020. Disponível em

<https://www.normaculta.com.br/tabela-de-conjuncoes-conjuncoes-coordenativas-e-subordinativas/>, acesso em 15 set. 2019

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

OBRIGADO por fumar. Publicado por Ronaldo Serna Quinto. [S. l.: s. n., 2019]. 1 vídeo (3 min 16), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qTZQJ-c7NvU>. Acesso em: 23 fev. 2019

OBRIGADO por fumar: 1. Publicado por Maria Fernanda Figueira da Costa. [S. l.: s. n., 2010]. 1 vídeo (1 min 4), son., color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pPqpbPYm8Dw>. Acesso em: 7 set. 2019.

OBRIGADO por fumar: defensor do cigarro. Publicado por serialista. [S. l.: s. n., 2012]. 1 vídeo (33 seg), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BB0fQYeHSpM>. Acesso em: 23 fev. 2019.

OBRIGADO por fumar: dica de filme: #SabedoriasPublicitárias. Publicado por Dose Publicitária. [S. l.: s. n.], 8 dez. 2016a. 1 vídeo (10 min 23), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oDx9PnYe02o>. Acesso em: 23 fev. 2019

OBRIGADO por fumar: tática de debate. Publicado por Paulo Roberto Silva. [S. l.: s. n.], 12 maio 2016b. 1 vídeo (1 min 05), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7a88Irf4ZQ>. Acesso em: 23 fev. 2019

OLIVEIRA, D. D. Redução da Maioridade Penal: mais segurança ou mais violência? *Jornal UFG*, Goiânia, ano 9, n. 73, jun. 2015. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/81318-artigo-reducao-da-maioridade-penal-mais-seguranca-ou-mais-violencia>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

A ORIGEM do conceito letramento: do conceito às implicações pedagógicas. Publicado por Silvia Gasparin Collelo. [S. l.: s. n.], 7 ago. 2015. 1 vídeo (8 min 45), son., color. Entrevista concedida à Oxford University Press. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EsrufQUfHfQ>. Acesso em: 21 maio 2018.

PAVÃO, A. A ilegitimidade da lei antifumo. *Folha de Londrina*, Londrina, p. 2, 6 set. 2009.

PEDRO, A. F. P. É possível flexibilizar a imputabilidade penal do adolescente no Brasil. In: AMBIENTE LEGAL. Justiça e Política. São Paulo: AICA, 2013. Disponível em: <http://www.ambientelegal.com.br/a-hipocrisia-organizada-evita-debater-a-maioridade-penal/>. Acesso em: 8 set. 2019.

PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.

PICOCHÉ, J. *Précis de lexicologie française*. 1º etude et l'enseignement du vocabulaire. Paris: Nathan Université, 1977.

O PODER da argumentação. Publicado por Rodrigo Lima. [S. l.: s. n., 2018]. 1 vídeo (1 min 28), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qYbLv9u88fo> Acesso em: 20 jan. 2020.

PONTOS de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliard, Heloisa Amaral. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PULPITO. Porque sou a favor da redução da maioria penal. In: PULPITO CRISTÃO. [S. l.: s. n.], 1 abr. 2015. Disponível em: <http://pulpitocrisao.com/2015/04/porque-sou-favor-da-reducao-da.html>. Acesso em: 8 set. 2019.

PULSAR BRASIL. *Segundo especialista, redução da maioria penal é um erro e não reduz violência (parte 1)*. [S. l.]: Pulsar Brasil, 25 mar. 2015. Disponível em: <http://brasil.agenciapulsar.org/mais/politica/brasil-mais/segundo-especialista-reducao-da-maioridade-penal-e-um-erro-e-nao-reduz-violencia-parte-1/>. Acesso em: 8 set. 2019.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2007. p.154-183.

SANTOS, M. C. S.; MELO, M. F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. *RBP*, Brasília, DF, v. 8, supl. 2, p. 619-635, mar. 2012. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v8.263>

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. C. da; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*.

Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 23-40. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2015.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, C. A. Por que sou a favor da redução da maioria penal. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 21 jun. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/por-que-sou-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal-62ln5vg0tenyjv2w9it6cksyc/>. Acesso em: 23 fev. 2019.

TEMQ: ver: obrigada por fumar (argumentação). Publicado por Jana Rabelo. [S. l.: s. n.], 14 jul. 2015. 1 vídeo (30 seg), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unlQAQZQlaY>. Acesso em: 23 fev. 2019.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. M.; RIZOTTO, D. C.; CARLETO, E. A.; GONÇALVES, S. A. S. Oficinas pedagógicas: uma estratégia para o trabalho interdisciplinar. *Jornal do PROCAP: fase Escola Sagarana*, Belo Horizonte, ago. 2002. Coluna de fundamentos, p. 8.

WELKER, H. A. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C. (org.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008. p. 9-45.

YAMAMOTO, M. I. Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior. *Domínios de linguagem*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 485-501, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.14393/DL15-v8n1a2014-28>

ZACARIAS, R. A. S. Macro e microestruturas de dicionários escolares português-inglês/ inglês-português. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 492-525, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.14393/DL33-v12n1a2018-17>

ZIPPIN FILHO, D. Redução da maioria penal, grande falácia. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 10 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66/>. Acesso em: 2 set. 2019.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **OFICINAS DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR: RECURSOS COESIVOS EM FOCO**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Dra. Eliana Dias (orientadora) e professora Vânia de Souza Borges (aluna do PROFLETRAS-UFU).

Nesta pesquisa nós objetivamos propor a apresentação e o uso dos dicionários escolares como subsídio didático aos alunos do Ensino Fundamental, por meio de oficinas pedagógicas, para que com a possibilidade de exploração do material tenham uma reflexão linguística significativa, verificar de que maneira o uso do dicionário pode ser elemento facilitador no processo em sala de aula, principalmente na compreensão e interpretação textual e em consequência na produção textual também. Além disso, criar atividades práticas que levem os alunos a utilizarem com eficiência e habitualmente o dicionário e ampliar o vocabulário ativo desses alunos. Buscamos, ainda, colaborar com o trabalho docente na prática com o léxico, colocando em evidência a importância da reflexão sobre seu ensino.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Vânia de Souza Borges, integrante da equipe executora, após você aceitar o convite para participar do estudo.

Na participação do(a) menor, ele(a) responderá a um questionário e resolverá atividades em sala, nas aulas de Língua Portuguesa, que após analisados, serão devolvidos para os alunos.

Em nenhum momento, o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco do estudo seria a identificação do(a) menor. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto a identidade do(a) menor envolvido(a) no projeto.

Quanto aos benefícios acreditamos que os estudos trarão muitos benefícios para os participantes do projeto. Os estudos possibilitarão que os alunos conheçam a estrutura do dicionário, seus verbetes para que com a aplicação da proposta didática possam aprender a manuseá-lo com facilidade, ampliem o vocabulário ativo, interpretem, compreendam melhor os textos e aumentem a capacidade de argumentação.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com a aluna do PROFLETRAS, professora Vânia de Souza Borges, pelo telefone (34)3239-4411, ou no seguinte endereço, av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ___ de _____ de 2019.

Professora Dra. Eliana Dias

Professora Vânia de Souza Borges

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa chamada **OFICINAS DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR: RECURSOS COESIVOS EM FOCO**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Dra. Eliana Dias e Professora Vânia de Souza Borges.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como ensinar o aluno a utilizar o dicionário escolar para ampliar seu vocabulário, melhorando a sua capacidade de compreender, interpretar os textos e, também, de argumentar.

Na sua participação você realizará atividades para estudo e compreensão de textos, fará exercícios sobre palavras utilizadas nos textos estudados, produzirá textos, utilizará dicionários e responderá a questionários. As atividades serão realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa no decorrer dos meses de outubro, novembro e dezembro. Como está previsto no Currículo de Minas Gerais, para o 9º ano a utilização do dicionário escolar, você não terá nenhum prejuízo em relação ao conteúdo.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, ou seja, não será possível saber quem participou da pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos que existem, nessa pesquisa, é que você seja identificado, mas, para que isso não aconteça todas as atividades que você realizar serão identificadas por números e não faremos gravações ou filmagens das aulas. Todas as atividades propostas são permitidas e aplicadas em ambientes escolares e seu nome nem características físicas serão citados em qualquer material.

Os benefícios serão desenvolver habilidades de consulta ao dicionário escolar e assim desenvolver habilidades para leitura, compreensão e produção de textos, conhecer mais palavras e utilizá-las na leitura e escrita de forma adequada.

Mesmo seu responsável legal tendo permitido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar dela se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou obrigação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Professora Vânia de Souza Borges, pelo telefone (34) 3239-4411, localizada na av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av.: João Naves de Ávila, nº2121, Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG, Cep: 38408-100; fone: 34- 32394131.

Uberlândia, ____ de _____ de 2019.

Professora Dra. Eliana Dias

Professora Vânia de Souza Borges

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido corretamente esclarecido.

Participante da pesquisa