SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LUCIENE GONZAGA DE OLIVEIRA

A ARGUMENTAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO, NA CARTA DE LEITOR E NO EDITORIAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

UBERLÂNDIA
2021

LUCIENE GONZAGA DE OLIVEIRA

A ARGUMENTAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO, NA CARTA DE LEITOR E NO EDITORIAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Profª. Drª. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

UBERLÂNDIA

2021

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

O48
2021

Oliveira, Luciene Gonzaga de, 1977-
A ARGUMENTAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO, NA CARTA DE LEITOR E NO EDITORIAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO [recurso eletrônico] / Luciene Gonzaga de Oliveira. - 2021.

Orientadora: Elisete Maria de Carvalho Mesquita..
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.569
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mesquita., Elisete Maria de Carvalho,1974-, (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

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:	03 de setembro de 2021	Hora de início:	08:30	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	11912MPL015				
Nome do Discente:	Luciene Gonzaga de Oliveira				
Título do Trabalho:	A argumentação no artigo de opinião, na carta de leitor e no editorial: uma proposta de trabalho didático- pedagógico				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O ensino da re(escrita) no Brasil: aspectos teóricos e aplicados				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Walleska Bernardino Silva, Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; b) Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; e c) Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, 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). Elisete Maria de Carvalho Mesquita, 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 **Luciene Gonzaga de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 17:29, 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 **Marlúcia Maria Alves**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/09/2021, às 20:13, 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 **Elisete Maria de Carvalho Mesquita**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2021, às 19:27, 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 **Walleska Bernardino Silva**, **Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 05/10/2021, às 15:18, 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 **3015398** e o código CRC **1D173FA4**.

Referência: Processo nº 23117.058222/2021-42 SEI nº 3015398

À minha mãe, Maria Verônica, que, como todos, às vezes acertou, às vezes errou, mas lutou, criou os filhos que eram seus e, também, os que passaram a ser seus. Pelo amor incondicional que possui para com seus filhos e netos, até o momento em que perdeu a consciência de si mesma. Jamais esquecerei o primeiro pedaço de bolo, que dividiu com todos nós para que ninguém se sentisse preterido.

A meu querido irmão, Milton *(in memoriam)*, por me ensinar o perdão verdadeiro, pelo sorriso faceiro que jamais esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, muitos foram os desafios educacionais e, principalmente, pessoais. Seria, então, impossível concluir esta jornada sem o apoio de todos vocês:

Primeiramente a Deus, a quem me apeguei nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, que mesmo diante de todas as dificuldades, nunca nos privou o direito de ir à escola, pelo orgulho que tinha da filha caçula, a única que de fato estudou.

Aos meus irmãos: Milton, Valda, Vera, Luciano, Luciana, Divina e Cleonice, pelo apoio emocional e auxílio nas adversidades da vida.

À minha estimada irmã Rosa, a quem sou grata de modo especial, imensurável, por acreditar em mim, por se preocupar comigo, por sempre me apoiar, por ter incentivado meus estudos desde o ensino básico até a graduação e, agora, na pós-graduação. Obrigada pelo carinho, pela dedicação a mim e ao meu filho, por se fazer sempre presente na minha vida, mesmo quando esteve longe e, por fim, por muitas vezes assumir minhas obrigações com minha mãe para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Ao meu sobrinho e irmão de coração, Leonardo, pelo carinho, por sempre me apoiar e acreditar em mim, e pelas tantas vezes que se deslocou para buscar meu filho na escola, ou levar minha mãe ao médico enquanto eu viajava para cursar o mestrado.

À minha, sempre cunhada, Aparecida, pelo cuidado, pelo carinho e pelo apoio durante essa jornada.

À minha sobrinha Valeria, pelo carinho, pelo apoio e por cuidar do meu filho até altas horas, para que meu esposo pudesse trabalhar nos dias em que eu viajava para me dedicar ao mestrado.

Aos "caronas": Eládio, Ana Lúcia e Elciane, pelas viagens tranquilas e em segurança. De modo especial à Ana Lúcia e Eládio, pelo auxílio que sempre me ofereceram, pelos desabafos, pelo compartilhamento de dúvidas, de angústias, de tristezas e de alegrias.

Aos amigos Erciles, Míriam e Lúcia, meus companheiros na primeira viagem a Uberlândia para a prova de seleção do mestrado. Sozinha, provavelmente, eu não teria ido. De modo especial à Mirian, minha amiga e coordenadora, pela compreensão e pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

À Joana, minha grande amiga e incentivadora, que, mesmo de longe, nunca me abandonou.

À minha querida Wênia, amiga de todas as horas, de desabafos, de angústias e de tristezas, mas também de momentos agradáveis de muitas risadas, pelo apoio emocional e pelas palavras animadoras.

Ao meu esposo Edson e a meu filho Daniel, por compreenderem e aceitarem meus momentos de ausência, ainda que fisicamente eu estivesse presente.

A todos os colegas da sexta turma do Mestrado Profissional em Letras/UFU, com quem compartilhei momentos de reflexão e aprendizado.

À Elisete, minha orientadora, pela paciência, dedicação, responsabilidade, profissionalismo singular, pelas palavras de incentivo e pela sensibilidade em compreender as adversidades pelas quais, infelizmente, podemos passar durante a vida.

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFU por nos conduzirem à reflexão e ao conhecimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual teria sido impossível empreender essa jornada.

À Flavia Sordi, pelas enriquecedoras contribuições no momento da qualificação deste trabalho e à Waleska Bernardino, tanto pelas enriquecedoras contribuições no momento da qualificação quanto por se dispor a continuar contribuindo com esta pesquisa enquanto membro da banca de defesa.

À professora Marlúcia, pelo auxílio a nós dispensado enquanto coordenadora do Programa, pelas enriquecedoras aulas enquanto professora e, principalmente, por se dispor a ler o trabalho e contribuir com minha pesquisa enquanto membro da banca de defesa.

A todos os meus colegas de trabalho por sempre me concederem palavras de incentivo, em especial a minha diretora Cristiane Nice, pelo apoio, incentivo e solicitude na concessão dos documentos requisitados pelo programa de mestrado e ao Rogério França, pelo grande auxilio no campo da Sociologia.

E claro, não poderia me esquecer da Cida, que muito me ajudou na organização e estruturação do projeto inicial, assim como pela oferta de sábios conselhos, com a confiança de quem já havia passado pela mesma experiência.

Por fim, a todos os familiares que souberam respeitar minha escolha, que torceram por mim, ou que, pelo menos, souberam compreender minhas ausências.

RESUMO

Concordamos com Koch (1987) que argumentar é algo natural, e, que, portanto, todos estamos aptos a fazê-lo e o fazemos desde tenra idade. Entretanto, cremos que nem todos se sentem preparados para argumentar por escrito e/ou em situações mais formais, por exemplo. Entendendo que essa situação se associa a diferentes dificuldades relacionadas tanto a aspectos estruturais quanto a aspectos discursivos dos textos, e, levando em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) enfatizam a necessidade de se criar condições para que o(a) estudante possa ampliar o domínio da língua, em toda a sua complexidade, para pleno exercício da cidadania, esta pesquisa objetiva contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de estudantes do 9º na do Ensino Fundamental. Para isso, criamos, apresentamos e discutimos uma proposta didática, com base no tema: "A violência contra a mulher", a partir da qual objetivamos tratar da argumentação em três diferentes gêneros predominantemente argumentativos: o editorial, o artigo de opinião e a carta de leitor. A pesquisa configurou-se, inicialmente, como uma extensa revisão bibliográfica, com posterior abordagem qualitativo-interpretativista com vistas a obter subsídios para desenvolver a proposta didática que pudesse atender a todas as questões hipoteticamente apresentadas como dificuldades dos(as) estudantes na produção dos gêneros jornalísticos selecionados. Propomos atividades que vão desde as mais comuns, como leitura de textos, que evidenciam a temática proposta para a intervenção, às mais complexas, que envolvem pesquisa, curadoria de informações individual ou em grupo, exposição oral, e ações interdisciplinares. Para atingir os objetivos propostos, apoiamo-nos, primeiramente, em Bakhtin (2015), para delimitar nosso objeto de pesquisa. Posteriormente, com base em Dolz, Schneuwly, Pasquier e Noverraz (2004), nos inspiramos no procedimento denominado "sequência didática" para a produção de nossa proposta didática. Buscamos apoio também em Koch (1987); Perelman e Obrechts-Tyteca (2005); Fiorin (2018); Brasil (1997; 1998, 2018); Geraldi (1997), Fávero (1996), Soares (1996), Freire (2011), dentre outros. Acreditamos que este estudo possa oportunizar aos(às) estudantes mais contato com as sutilezas atreladas ao processo de argumentação, tais como estratégias argumentativas e mecanismos disponíveis na língua que contribuem com a orientação argumentativa do texto.

Palavras-chave: Editorial. Artigo de Opinião. Carta de Leitor. Argumentação. Língua Portuguesa. Ensino.

ABSTRACT

We agree with Koch (1987) that arguing is natural to us. Therefore, we are all able to do it even an early age. However, we believe that not all feel prepared to argue in writing and/or in more formal situations, for example. Understanding that this situation is associated with different difficulties related to both structural and discursive aspects of texts, and taking into account the National Curriculum Parameters - PCN (BRASIL, 1997; 1998) and the Common National Curriculum Base - BNCC (2018), which emphasize the need to create conditions so that the student can expand the domain of the language, in all its complexity, for the full exercise of citizenship, this research aims to contribute to the development of the argumentative capacity of 9th grade students in Elementary School. For this, we created, presented and discussed a didactic proposal, based on the theme: "Violence against women", from which we aim to address argumentation in three different predominantly argumentative genres: the editorial, the opinion article and reader's letter. The research was initially configured as an extensive literature review, with a subsequent qualitative-interpretative approach in order to obtain subsidies to develop the didactic proposal that could meet all the questions hypothetically presented as difficulties for students in the production of genres. selected journalists. We propose activities that range from the most common, such as reading texts, which highlight the proposed theme for the intervention, to the most complex, which involve research, individual or group information curation, oral presentation, and interdisciplinary actions. To achieve the proposed objectives, we rely, first, on Bakhtin (2015), to delimit our research object. Subsequently, based on Dolz, Schneuwly, Pasquier and Noverraz (2004), we were inspired by the procedure called "didactic sequence" for the production of our didactic proposal. We also look for support in Koch (1987); Perelman and Obrechts-Tyteca (2005); Fiorin (2018); Brazil (1997; 1998, 2018); Geraldi (1997), Fávero (1996), Soares (1996), Freire (2011), among others. We believe that this study can provide students with more contact with the subtleties linked to the argumentation process, such as argumentative strategies and mechanisms available in the language that contribute to the argumentative orientation of the text.

Keywords: Editorial. Opinion article. Reader's Letter. Argumentation. Portuguese language. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Técnicas argumentativas 37
FIGURA 2 - Argumentos quase lógicos 38
FIGURA 3 - Argumentos fundados na estrutura da realidade 42
FIGURA 4 - Argumentos que fundamentam a estrutura do real 45
FIGURA 5 - Representação: classe argumentativa 49
FIGURA 6 - Representação: escala argumentativa 49
FIGURA 7 - Editorial de exemplo apresentado em Português: linguagens, 9º ano 89
FIGURA 8 - Exemplo de aprofundamento no texto da coleção Projeto Teláris: Português 90
FIGURA 9 - Continuação 2 - Exemplo de aprofundamento no texto da coleção Projeto Teláris: Português 91
FIGURA 10 - Como o texto se organiza 93
FIGURA 11 - Recursos linguísticos 100
FIGURA 12 - Continuação 2 - Recursos linguísticos 101
FIGURA 13 - Linguagem e recursos expressivos 103
FIGURA 14 - Produção de texto 104
FIGURA 15 - Continuação 2 - Produção de texto 106
FIGURA 16 - Texto "Celebridades descelebradas" 108
FIGURA 17 - Construção de texto 110
FIGURA 18 - Artigo de opinião 111
FIGURA 19 - Recursos linguísticos 116
FIGURA 20 - Carta de Leitor 118
FIGURA 21 - Produção de gênero 119
FIGURA 22 - Sequência didática 122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tipos de operadores argumentativos 50
QUADRO 2 - Campos considerados pela BNCC 69
QUADRO 3 - Gêneros Jornalísticos: classificação proposta por Melo 75
QUADRO 4 - Editoriais do Jornal O Popular 86
QUADRO 5 - Resumo das etapas e atividades da proposta didática 123
QUADRO 6 - Tabela para atividade para alunos(as) 147
QUADRO 7 - Tabela para atividade para professor(a) 148
QUADRO 8 - Orientações para apresentação da Sociologia 149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

E. F. – Ensino Fundamental

E. M. – Ensino Médio

E. S. – Ensino Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

LDLP – Livros Didáticos de Língua Portuguesa

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA 16

1.1. QUESTÕES DE PESQUISA 22

1.2 OBJETIVO GERAL 23

1.2.1 Objetivos Específicos 23

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO 24

2.1 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 28

3 ARGUMENTAR: UMA ARTE A SER APRENDIDA 32

3.1 TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E TIPOS DE ARGUMENTOS 36

3.1.1 Os raciocínios quase lógicos 38

3.1.2 Argumentos fundamentados na estrutura da realidade 41

3.1.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real 45

3.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS 47

4 A ARGUMENTAÇÃO E A ESCOLA 53

5 OS GÊNEROS DO DISCURSO 60

5.1 A ESFERA JORNALÍSTICA 72

5.2 JORNALISMO OPINATIVO 77

5.3 EDITORIAL 81

5.4 ARTIGO DE OPINIÃO 94

5.5 CARTA DE LEITOR 113

6 PROPOSTA DIDÁTICA 121

6.1 COMENTÁRIOS SOBRE UMA PROPOSTA DIDÁTICA NÃO APLICADA 126

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....136

REFERÊNCIAS 139

APÊNDICE 1 – Tabela para atividade – alunos(as) (Módulo 04) 147

APÊNDICE 2 – Tabela para atividade – professor(a) (Módulo 04).....148

APÊNDICE 3 – Orientações para apresentação da Sociologia.....149

APÊNDICE 4 – Sequência didática 151

ANEXO 1 – Artigo de opinião sugerido no módulo 1 (articuladores suprimidos).....224

ANEXO 2 – Exemplo de Carta Pessoal (Módulo 02) 227

ANEXO 3 – Exemplo de Carta de Reclamação (Módulo 02).....228

ANEXO 4 – Exemplo de Carta de Solicitação (Módulo 02) 229

ANEXO 5 – Exemplo de Reportagem (Módulo 03) 230

ANEXO 6 – EXEMPLO DE REPORTAGEM.....232

ANEXO 7 – Exemplo de Notícia (Módulo 03) 233

ANEXO 8 – Exemplo de Artigo de Opinião (Módulo 03).....234

ANEXO 9 – Exemplo de Editorial (Módulo 03) 235

ANEXO 10 – Exemplo de Carta de Leitor (Módulo 03).....237

ANEXO 11 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 11.....238

ANEXO 12 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos).....239

ANEXO 13 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 12 (Texto Completo).....240

ANEXO 14 – Editorial sugerido no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos) 241

ANEXO 15 – Editorial sugerido no Módulo 12 (Texto Completo).....242

ANEXO 16 – Artigo de Opinião sugerido no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos)..243

ANEXO 17 – Artigo de opinião sugerido no módulo 12 (texto completo).....245

ANEXO 18 – Carta de leitor “Marielle Franco” 247

ANEXO 19 – Artigo de opinião “O grande sertão da misoginia” 248

ANEXO 20 – Editorial “Epidemia da violência” 250

ANEXO 21 – Editorial “Injusta Desvantagem” 252

ANEXO 22 – Editorial “O Impacto Social Da Zika” 253

ANEXO 23 – Editorial “Resgate do Patrimônio” 254

ANEXO 24 – Editorial “Vidas Preservadas” 255

ANEXO 25 – Editorial “Crise de Múltiplos Fatores” 256

ANEXO 26 – Editorial “Espaços Esportivos” 257

ANEXO 27 – Editorial “Desempenho no Campo” 258

ANEXO 28 – Editorial “Custeio do Transporte” 259

ANEXO 29 – Formulário de avaliação da proposta didática aplicada para o ensino dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor 260

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao final do Ensino Fundamental – E. F., principalmente, espera-se que o(a) estudante tenha desenvolvido considerável capacidade de leitura, compreensão e escrita dos mais variados gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. No entanto, o que presenciamos, ao longo de nossa trajetória profissional, são estudantes que chegam ao Ensino Médio – E. M. e até mesmo às universidades com dificuldades no processo da escrita. Após terem frequentado a escola durante 9 ou 12 anos, era de se esperar que os(as) estudantes tivessem, melhores condições para absorver, compreender textos longos, reconhecer posições distintas em relação a um mesmo fato, identificar informações explícitas em um texto, ou indicar o tema e a finalidade de diferentes gêneros discursivos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), no início dos anos 1980, intensificaram-se as discussões sobre a qualidade do ensino no Brasil. A principal preocupação era com a leitura e a escrita, responsáveis pelos altos índices de reprovação nas séries iniciais. Relata-se ainda no documento curricular que a imperícia de estudantes universitários ao depreender o sentido de textos propostos nos exames vestibulares e ordenar as ideias por escrito fez com que as universidades optassem por questões subjetivas em detrimento das objetivas, o que elevou o peso da prova de redação, que ganhou caráter quase eliminatório. De acordo com nosso entendimento, essas evidências de que os(as) estudantes estão se encaminhando para novas etapas do ensino, sem ter adquirido o conhecimento mínimo e necessário a esse progresso, mostram a imprescindível necessidade da reorganização do ensino de Língua Portuguesa – LP, de forma a garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em seu livro “Portos de passagem”, Geraldi (1997) nos chama a atenção para o destaque dado pela imprensa à crise educacional brasileira. O autor apresenta uma série de reportagens publicadas no início dos anos 1990, por meio das quais podemos constatar o insucesso brasileiro até o fim do século passado. Vejamos o que diz o autor:

> Alguns exemplos dessas repercussões podem ser esclarecedores: “Vestibular põe ensino em xeque” é a principal manchete do Jornal da USP (Ano V, nº. 127,19 a 25-02-90), com chamada para reportagem de quatro páginas em que se analisa a situação do ensino de 1º e 2º graus, reportagem motivada pelo fato de que 739 vagas da Universidade não foram preenchidas porque os candidatos não obtiveram a pontuação mínima exigida pelo concurso (GERALDI, 1997, p. 2).

Desde então, têm se intensificado as pesquisas na área educacional, e, assim, muitas práticas estão sendo revistas, modificadas ou abandonadas. Embora os avanços sejam inegáveis, observa-se que a educação no país ainda passa por muitos desafios. Como podemos constatar pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IBEB – dos últimos anos. A meta para as escolas públicas em 2017 era de 4.7 para o Ensino Fundamental, mas atingimos apenas 4.4. Já para o Ensino Médio, a meta estabelecida era de 4.4 e obtivemos apenas 3.5[1].

Outro dado que também evidencia o despreparo dos(as) estudantes brasileiros(as), principalmente ao final do Ensino Fundamental, são os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – Pisa (tradução de *Programme for International Student Assessment*). Segundo o portal de notícias G1, na prova aplicada em 70 países em 2015, o Brasil ficou na 59º colocação em leitura, sendo que 50,99% dos(as) estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. A média de desempenho foi de 407 pontos[2], sendo a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009.

De acordo com o INEP, os resultados do Brasil, em relação a última edição aplicada em 2018[3], revelam baixo desempenho escolar não apenas em leitura, mas também em Matemática e Ciências. Em se tratando especificamente de leitura, o Brasil é o segundo pior do *ranking* sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia, com 412. A prova revelou ainda que aproximadamente 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência esperado para os jovens ao final do Ensino Médio e que estudantes brasileiros(as) estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Vale lembrar que o PISA define o "letramento em leitura" como a capacidade de os(as) estudantes entenderem e usarem os textos escritos, saberem refletir e desenvolverem conhecimentos a partir do contato com o texto escrito, além de participarem da sociedade.

---

[1] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**: Resultados e Metas. Atualizado em 15 set. 2020. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3402209. Acesso em: 30 jun. 2019.

[2] MORENO, A. C. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática.** 6 dez. 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml. Acesso em: 30 jun. 2019.

[3] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** 3 dez. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206-. Acesso em: 21 jul. 2021.

Essa realidade, relatada pelos PCN (BRASIL, 1997) e por pesquisadores de diferentes épocas da história do ensino brasileiro, mostra que alguns(as) estudantes, embora concluam o Ensino Médio e/ou Superior, não conseguem, muitas vezes, ser bem sucedidos quando submetidos a testes de leitura e de escrita. Desse modo, acabam tendo problemas de atuação em muitas esferas da sociedade, já que lhes falta domínio mínimo dessas habilidades. Outros(as) estudantes, por sua vez, acabam engavetando o diploma, devido à falta de conhecimento suficiente para exercer a carreira profissional escolhida.

Outro fato decorrente desse cenário e, talvez ainda mais preocupante, é a evasão escolar, que atinge todos os níveis de escolarização formal brasileira. De acordo com dados do censo escolar divulgados pelo INEP em 2017, 12,9% e 12,7% dos(as) estudantes matriculados na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do Ensino Fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do Ensino Médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11, 2% do total de estudantes nessa etapa de ensino[4]. No Ensino Superior – E. S., segundo Roberto Leal Lobo e Silva Filho[5], em reportagem divulgada pelo jornal Estadão em 2017, a taxa de evasão tem se mantido estável ao longo dos últimos 15 anos, ficando menor, aproximadamente 22%, para o setor público e maior para o setor privado.

Entendendo que continuar os estudos para que se tenha o domínio da língua amplia nossas possibilidades de participarmos efetivamente de uma comunidade social, de conhecermos e exercermos nossos diretos, de expressarmos e defendermos posições e, principalmente, de podermos contribuir para a mudança do cenário anteriormente apresentado é que decidimos participar do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

O PROFLETRAS, que tem como objetivo a formação continuada de professores-pesquisadores, possibilita que estes atuem como disseminadores de práticas pedagógicas que possam contribuir para a melhoria na formação dos(as) estudantes da Educação Básica brasileira. Esse é também o ponto de vista dos PCN (BRASIL, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018). Para esse último documento, é função da componente de Língua Portuguesa:

---

[4] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. 20 jun. 2017. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 30 jun. 2019.

[5] LOBO, Roberto. **A evasão no Ensino Superior Brasileiro**: novos dados. Estadão. 7 out. 2017. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/. Acesso em: 30 jun. 2019.

> [...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas situações sociais, permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, diminuir o percentual de estudantes que não atingem o conhecimento mínimo pretendido, cujo problema é atribuído, muitas vezes, às falhas da escola na tarefa de ensinar a ler e a escrever, o que pode comprometer o percurso do(a)estudante nos anos seguintes, é que resolvemos, nesta pesquisa, estudar três dos gêneros discursivos que circulam na esfera jornalística: o editorial, o artigo de opinião e a carta de leitor.

Para embasar essa escolha, para além da relevância dos gêneros no cenário político, econômico e social, consideramos também a noção de esfera, e optamos por gêneros pertencentes ao mesmo campo, pois compartilhamos a ideia de Fiorin (2016, p. 69) de que "os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades". Para nós, a compreensão da noção de esfera, as características e finalidades inerentes a ela, bem como a compreensão do modo pelo qual os enunciados surgem dentro de cada uma delas, são importantes não apenas para o profissional educador, mas também para o alunado, que estará, a nosso ver, mais apto a fazer comparações, não apenas entre os gêneros, mas também entre as esferas da atividade humana para melhor compreenderem as diferenças e semelhanças entre os gêneros e até mesmo entre as esferas.

Optamos pela esfera jornalística, mais especificamente por gêneros predominantemente argumentativos, que expressam diferentes expressões opinativas. Essa realidade implicou priorizar o artigo de opinião, como sendo a expressão do jornalista ou do colaborador; o editorial, como expressão da imprensa; e a carta de leitor, como representante da opinião do leitor. Entendemos que essa escolha contribuirá para que os(as) estudantes se familiarizem com os diferentes pontos de vista, adivindos de diferentes expressões opinativas.

Acreditamos que o trabalho dedicado à leitura, à compreensão e à produção de qualquer gênero, dentre a grande diversidade existente, é de extrema importância e contribui para o desenvolvimento intelectual do discente. Ao escolhermos o nosso objeto de pesquisa, repassamos por nossa trajetória profissional em busca daquilo que mais vinha nos incomodando ao longo dos anos: a baixa capacidade argumentativa de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. E, pensando também nas necessidades de nossos(as) estudantes, no sentido prático, é que optamos por estudar os gêneros predominantemente argumentativos, e elegemos, então, os gêneros em questão. Acreditamos que um trabalho bem elaborado, envolvendo tais

gêneros, aliado a uma temática que faça parte da realidade social dos(as) estudantes, possa contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva deles(as).

A escolha dos gêneros se deve também ao público alvo de nossa proposta, isto é, estudantes do 9° ano de uma escola pública estadual, localizada no Estado de Goiás. Nessa fase, os(as) estudantes se deparam com situações de maior complexidade em suas vidas dentro ou fora da escola. Eles(as) precisam estar preparados para interagir e argumentar a favor ou desfavor de determinadas posições.

Nesse sentido, entendemos que o(a) estudante preparado para produzir textos orais, escritos, multissemióticos e multimidiáticos, que satisfaçam às exigências impostas, encontra-se também melhor orientado para a vida acadêmica ou para o mercado de trabalho, bem como para a vida de modo geral. Afinal, há situações que exigem o conhecimento de seus direitos como cidadãos. Se eles(as) são capazes de compreenderem o contexto no qual estão inseridos e de argumentarem a seu favor ou a favor de outros, o que lhes é de direito pode ser garantido.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é preciso oferecer-lhes meios, criar condições para que se tornem autônomos e venham a ter consciência crítica para interagir e discernir entre as várias fontes de informação e conhecimento.

Neste trabalho nos dispusemos, ainda, a fazer uma breve análise de quatro coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) destinados ao E. F. Objetivamos observar e comparar a forma como os gêneros editorial, artigo de opinão e carta de leitor são trabalhados nesses LDLP tanto nos anos inciais (A. I) quanto nos anos finais (A. F) do E. F. Uma justificativa que consideramos bastante pertinente para essa ação seria observar a evolução do trabalho com esses gêneros nos LDLP do 6º ao 9º ano. As seguintes questões nos incitaram: a maioria dos LDLP dos anos iniciais trabalha esses gêneros ou não?; a forma como esses gêneros são trabalhados contribui para que o(a) aluno(a) chegue aos anos finais com uma boa noção sobre suas características, sobretudo sobre a argumentação?.

Acreditamos que, embora pequena, nossa amostra possa servir de aporte para o professor que nem sempre dispõe de tempo para analisar esse material de forma mais aprofundada, e acaba optando por coleções que são mais conhecidas em vez daquelas que, talvez, atenderiam melhor a necessidade de seu alunado.

Visando a atingir nossos objetivos, buscamos embasamento teórico em diferentes pesquisadores de renome nacional e internacional, dentre os quais destacamos Bakhtin (2011) e o grupo de pesquisadores de Genebra, representado por Dolz e Schneuwly (2004), que propõe estratégias para sanar as dificuldades de leitura, compreensão e produção dos mais variados gêneros orais e escritos. Desta forma, desenvolveram e sistematizaram o procedimento didático

denominadao “sequência didática”, que tomaremos como base para desenvolvermos nossa proposta didática.

O planejamento da proposta didática será feito com base no tema: “A violência contra a mulher”. A escolha dessa temática se deve às seguintes razões: trata-se de um problema pontual, que persiste ao longo de décadas. Para além disso, constatamos, por meio de uma de conversa informal, com estudantes de algumas das turmas para as quais ministramos aulas em 2019, que as agressões às mulheres, sejam físicas ou psicológicas eram comuns e aconteciam com considerável parcela de nosso alunado, dentro de suas próprias casas, com familiares ou com vizinhos próximos. Outro fator que também nos motivou, e que descrevemos com maior riqueza de detalhes em outro ponto deste trabalho, foram os casos específicos de duas alunas, uma do E. F. e outra do E. M., do qual tomamos conhecimento através de comunicados da coordenação pedagógica da escola, e ainda o caso da aluna do 9 º ano do E. F, por meio de conversa com a própria aluna que nos confidenciou detalhes dos lamentáveis episódios que envolviam o avô como agressor dela e da avó.

Um fator alarmante sobre a violência contra a mulher é que, segundo os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2021), os canais “Disque 100” e “Ligue 180” registraram 105.671 denúncias a esse respeito em 2020. Ou seja, a cada 5 minutos, uma nova denúncia de violência foi registrada no Brasil. Do total de registros, 72% foram relacionadas à violência doméstica e familiar e 22% de violação de direitos civis e políticos (tráfico de pessoas, cárcere privado e condição análoga à escravidão, por exemplo).

Precisamente no Estado de Goiás, os números também são preocupantes: de 2018 para 2019 houve um aumento de 11% nos casos de feminicídio (assassinato de mulheres), totalizando 40 casos, em comparação aos 36 casos de 2018. Outro dado refere-se à quantidade 2,6 mil de medidas protetivas para preservar a integridade física das vítimas, em 2019, no estado (GOIÁS, 2020).

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa iniciou-se com a leitura de bibliografias sobre o tema e obedeceu à abordagem qualitativo-interpretativista, pois “preocupou-se (...) com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Chizotti (1991, p. 79) afirma que nessa perspectiva, acredita-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma “interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Ressalta-se, então, que este estudo foi feito sob a visão da análise interpretativista, haja vista que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator

qualitativo, o particular, que interessa" (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Sob esse ponto de vista, ainda segundo o autor:

> [...] o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem, reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Esse método de pesquisa mostrou-se adequado ao objetivo de nosso estudo, porque a partir da observação realizada em sala de aula, bem como do ensino e da prática dos gêneros jornalísticos argumentativos, é possível permitir aos(as) estudantes o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a estrutura dos gêneros e os mecanismos de construção mais elaborados e, assim ampliar a capacidade argumentativa escrita dos(as) estudantes de 9º ano de uma escola pública de Goiás.

Acreditamos que o tratamento desse tema na sala de aula se faz necessário e relevante, podendo ser uma excelente oportunidade para desenvolvermos a capacidade de os estudantes no que diz respeito à produção e à compreensão dos gêneros em estudo.

O contexto apresentado, que engloba nossas preocupações e nossos interesses de pesquisa, nos levou à proposição das questões e dos objetivos de pesquisa que listamos a seguir.

1.1. QUESTÕES DE PESQUISA

1) Considerando que argumentar é inato ao ser humano e os(as) estudantes frequentemente o fazem em situações informais, em contextos reais ou virtuais, eles(as) também apresentam desenvoltura ao argumentar por escrito em gêneros argumentativos mais formais e estruturados como os gêneros jornalísticos: artigo de opinião, editorial e carta de leitor?

Em caso de resposta negativa:

2) Considerando que falta desenvoltura dos(as) estudantes com a escrita dos gêneros jornalísticos argumentativos citados, quais as principais dificuldades encontradas por eles(as)?

3) A maior dificuldade dos(as) estudantes relaciona-se com:

a) Pouca ou nenhuma informação sobre a temática proposta?

b) Pouco ou nenhum conhecimento específico sobre a estrutura composicional ou estilo do gênero proposto?

c) Pouco ou nenhum conhecimento sobre as diversas estratégias argumentativas disponíveis na língua?

4) É possível aprimorar/desenvolver a capacidade argumentativa escrita dos(as) estudantes de 9º ano do E. F. por meio de um trabalho elaborado com os gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor?

1.2 OBJETIVO GERAL

1) Construir e desenvolver uma proposta didática que privilegie os gêneros jornalísticos argumentativos, visando a fazer com que estudantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás desenvolvam suas capacidades de argumentação.

1.2.1 Objetivos Específicos

1) Criar mecanismos de identificação da complexa estrutura argumentativa de textos jornalísticos escritos.

2) Elaborar atividades didático-pedagógicas que contemplem a argumentação escrita, partindo do gênero menos complexo, dentre os selecionados – a carta de leitor –, ao mais complexo – o editorial.

3) Oportunizar aos(as) estudantes conhecimento mais amplo acerca dos gêneros trabalhados, em termos de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2011).

4) Contribuir para a produção coletiva e individual de textos escritos argumentativos.

5) Potencializar a capacidade argumentativa do(as) estudante a respeito de um tema pontual e relevante, qual seja: “A violência contra a mulher”, proporcionando-lhes melhores condições de argumentar a favor ou contra determinado(s) posicionamento(s).

6) Fazer breve análise de quatro coleções de LDLP destinados ao E. F. com vistas a observar de que forma os gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor são trabalhados nesse material didático-pedagógico.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Podemos dizer que, em pleno século XXI, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda conserva resquícios do período de colonização. Se considerarmos que o início do percurso desse ensino acontece graças à participação dos jesuítas, que tinham grande preocupação com a capacidade dos(as) estudantes de memorizar regras e formas de adequação ao padrão escrito considerado correto, conseguimos entender algumas razões que contribuem para que o ensino atual continue tão conservador. Devemos acrescentar que, ainda hoje há profissionais da área que, seja por dificuldade, seja por falta de formação continuada, são contrários a toda e qualquer mudança. Oliveira e Resende (2012), ainda que se disponha de material didático considerado inovador, persistem nas escolas, de modo geral, mesmo que ao lado de estratégias inovadoras, o uso de práticas pedagógicas tradicionais. Os autores afirmam ainda que "uma visão inovadora (ou não) de ensino está ligada mais à opção de postura profissional dos professores que por orientações normativas da escola de modo geral" (OLIVEIRA; RESENDE, 2012, p. 9).

Acreditamos que essa realidade se relaciona com o sistema de ensino jesuíta, pautado no programa de ensino *RatioStudiorum*, publicado em 1599. Segundo Fávero (1996), o programa configurava o ensino em dois ciclos: um equivalente ao secundário, dividido em três partes: Gramática, Humanidades e Retórica, concluído em aproximadamente sete anos. O outro correspondendo ao nível superior, e incluía três anos de Filosofia e quatro de Teologia. "Como prêmio para os(as) estudantes que se destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha." (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

A Ordem dos Jesuítas não apenas se mostrou capaz e eficiente em seu propósito inicial de transformar o indígena em homem cristão civilizado, como foi além, buscou prepará-lo para a vida social. Os jesuítas, dotados de grande prestígio e riquezas, exerciam o domínio sobre aldeias inteiras, ou seja, detinham o poder. Assim, durante cerca de duzentos anos, a Companhia de Jesus[6] esteve responsável pela educação no Brasil colônia. A esse respeito, Nery (2009) pontua que

---

[6] A Companhia de Jesus, fundada em 1534 e reconhecida oficialmente pelo papa em 1540, foi uma dentre outras ordens religiosas criadas por incentivo da Igreja Católica para combater a expansão do protestantismo. Tinha como objetivo a propagação da fé cristã, a conversão de infiéis e hereges; suas ações em relação à educação eram orientadas pelo *RatioStudiorum*, princípios universais que orientavam as ações pedagógicas e administrativas dos jesuítas nas diversas missões e colégios instalados pela Europa e pelas nações colonizadas na América (NERY, 2009).

> Diante das riquezas acumuladas pela Ordem dos Jesuítas, da sua influência sobre as sociedades portuguesas e luso-brasileira e do controle que exercia sobre as aldeias indígenas, a Companhia de Jesus se tornou poderosa dentro do Estado Português. Portanto, a expulsão dos jesuítas tanto do Reino quanto das colônias significou, num primeiro momento, a ruptura com um modelo de ensino representado pela escolástica medieval, de caráter religioso conservador (NERY, 2009, p. 27).

Com as reformas implementadas por Marquês de Pombal, em Portugal, a partir do século XVIII, que visavam justamente enfraquecer o poder da nobreza e do clero, fortalecendo o poder do rei, termina o ciclo da educação pelo método jesuíta *RatioStudiorum* no Brasil.

Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa em todo o Brasil, no século XVIII. Essa imposição afetou as várias línguas indígenas existentes em solo nacional. Na época, o país contava com aproximadamente 1.175 línguas indígenas das quais restam cerca de 180 (redução de 85%), segundo cálculo de Aryon Rodrigues e citado por Leite e Franchetto (2006, p. 18). Embora muitas dessas línguas tenham se extinguido por fatores diversos, tais como: extermínio dos falantes e epidemias, que ocorreram no início da colonização, não podemos deixar de relatar que, ao longo dos séculos, o principal responsável por essa anulação das línguas indígenas foi o processo de aculturamento, começando pela imposição do uso da Língua Portuguesa. Marquês de Pombal acreditava que "a língua seria uma forma de unificar e desterrar os povos que viviam no Brasil da realidade de barbárie, e simultaneamente incuti-los ao respeito e afeto ao Príncipe por meio de sua língua" (SOARES, 2004, p. 159).

Assim, somente após a Reforma Pombalina é que a Língua Portuguesa passou a ser considerada como área de conhecimento. Foi nessa época que a gramática passou a ser o centro das atenções. No final do século XIX, início do século seguinte, a Língua Portuguesa se consolidou como componente curricular, e surgiram os primeiros Livros Didáticos de Língua Portuguesa – LDLP, voltados aos(as) estudantes. Foi também na primeira metade do século XX que ocorreu a primeira grande reforma no ensino brasileiro, que passou a ser seriado e dividido em dois ciclos: um fundamental e outro complementar.

Na década de 1950, a democratização do ensino exigiu a reformulação das bases educacionais vigentes, principalmente no que diz respeito aos componentes curriculares (ROMANELLI, 1997). A Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB, primeiro documento que regulamentava o ensino no Brasil, já recomendava a não divisão do ensino de Língua Portuguesa em partes.

Entretanto, ainda hoje é possível encontrar essa estrutura em alguns livros didáticos. Até os anos de 1990 era comum os livros do componente curricular de Língua Portuguesa apresentarem uma divisão do conteúdo, geralmente: gramática, leitura e redação. No entanto,

sabemos que, para que haja domínio do uso da língua pelo(a) estudante, é necessário que ocorra a articulação entre todos esses conhecimentos. Leitura e produção de texto se interpenetram; não existe produção sem leitura, e a gramática deve ser estudada em função do texto, de sua produção e compreensão. Por isso, essa fragmentação não faz sentido.

Foi a partir de 1970 que o ensino de Língua Portuguesa começou a apresentar a configuração que hoje reconhecemos. De lá para cá, foram muitas as teorias linguísticas que chegaram ao país, elegendo o texto como unidade básica da língua. A partir de então, o texto começou a ganhar espaço e o estudo da gramática, de forma prescritiva e descontextualizada, começou a ser questionado.

Apesar de existir, ainda, controvérsias quanto ao estudo da gramática, Faraco e Castro (1999), ao analisar o ensino gramatical, baseado numa concepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto, entendem que, embora a proposta apresente aspectos positivos, dado que postula o abandono da pura memorização de conceitos e normas gramaticais de forma descontextualizada, ela também apresenta problemas, pois embora alguns elementos gramaticais, essencialmente observáveis ao se produzir um texto, estejam sujeitos a um ensino intuitivo, há casos em que essa forma de ensino não se mostra suficiente. Segundo os autores, ainda que seja passível de críticas, a gramática ainda deve ser reconhecida como "a principal fonte de referência da normatização da linguagem – padrão falada e escrita do país" (FARACO; CASTRO, 1999, p. 2), considerando um equívoco o total abandono do ensino de gramática.

A nosso ver, a BNCC (BRASIL, 2018) trilha esse caminho do ensino baseado na funcionalidade textual, pois recomenda o estudo dos gêneros discursivos. Essa é hoje a concepção mais aceita, embora ainda haja autores que entendem, como dito anteriormente, que o ensino da norma padrão não seja mais necessário. Quanto a isso, concordamos também com Possenti ao dizer que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido" (POSSENTI, 2007, p. 17). Por isso, a nosso ver, o referido documento curricular, embora traga muitos avanços e seja de grande valia ao ensino de Língua Portuguesa, precisa ainda passar por adequações que visem a eliminar possíveis erros de interpretação.

Nesse contexto de tantas mudanças advindas de novas pesquisas e teorias da linguística, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os PCN (BRASIL, 1997), documento curricular que passou a ser um norte, um auxílio para o(a) professor(a) em sua jornada diária.

No que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1997) enfatizam a necessidade de se criar condições para que o(a) estudante possa ampliar o domínio da língua e da linguagem, considerado essencial para o pleno exercício da cidadania. Isso

significa que a escola deve buscar propostas que levem o(a) estudante a obter conhecimentos discursivos e linguísticos: ler, escrever, expressar-se e refletir; para isso recomenda-se que o ensino de Língua Portuguesa deva organizar-se tomando o texto em suas diferentes linguagens, semioses e mídias como unidade básica de trabalho, levando em conta a grande diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997). O documento curricular considera ainda, "que toda atividade discursiva oral ou escrita, que contém significado, pronto e acabado, é um texto, e todo texto se organiza dentro de determinado gênero" (BRASIL, 1997, p. 23).

Deste modo, o ensino da Língua Portuguesa passa a ser conduzido por meio dos gêneros do discurso, um conceito que, embora não seja novo, só teve ampla divulgação e aceitação no Brasil a partir dos estudos do círculo de Bakhtin, que define gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011). Consideramos que o ensino do componente curricular Língua Portuguesa a partir dos gêneros do discurso é bastante coerente, já que todas as vezes que nos comunicamos, elaboramos um tipo relativamente estável de enunciado, ou seja, produzimos um gênero discursivo.

Esse longo período da história do ensino de Língua Portuguesa em terras brasileiras nos mostra que houve várias tentativas de se melhorar o ensino da língua nas escolas. O que foi decisivo para que hoje esse ensino se paute na concepção de gêneros discursivos. Apesar dos inegáveis avanços, parece que o grande dilema que ainda martiriza tanto pesquisadores(as) quanto professores(as) de Língua Portuguesa continua sendo: como desenvolver a capacidade escritora do(a)estudante? Essa questão sinaliza para a quantidade de aspectos que ainda precisam ser melhorados no ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem é um conjunto complexo de fatores e que a escola, por si só, não é capaz de garantir que o(a) estudante aprenda tudo o que lhe é proposto em determinado ano letivo e que continue a progredir ano após ano. Apesar disso, a escola, sob nosso ponto de vista, precisa reconhecer que é peça fundamental nesse processo.

Neste sentido, foi implementada recentemente a nova BNCC (BRASIL, 2018) que, embora dialogue com documentos curriculares anteriores, apresenta grande preocupação com o estudo da língua vinculado às tecnologias digitais, as quais apesar de existirem há algum tempo, ainda não haviam sido regulamentadas na educação brasileira. Vemos esse documento como uma atualização dos PCN (BRASIL, 1997), pois:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades de uso da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

2.1 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), já na década de 1960, acreditava-se que o manuscrito perderia espaço em nossa sociedade, uma vez que parecia que a mídia eletrônica estava fadada a destruir a história cultural, construída a partir do livro impresso. No entanto, decorrido tanto tempo de convivência pacífica entre essas duas culturas, a impressa e a digital, é possível constatar que, para a satisfação de todas as nossas necessidades, nesse mundo moderno e exigente, é necessário que dominemos o maior número possível de recursos possibilitados tanto por uma quanto por outra cultura. Afinal, no nosso dia a dia, falamos e ouvimos, escrevemos e lemos inseridos em diferentes situações de uso da língua e em diferentes mídias.

Nesse sentido, a partir de discussões implementadas pelos PCN (BRASIL, 1997), reforçadas e atualizadas na BNCC (BRASIL, 2018), percebemos a necessidade de trabalharmos com gêneros discursivos que façam sentido para os(as) estudantes. Os gêneros discursivos, então, continuam tendo papel centralizador no currículo de Língua Portuguesa, ou seja, os "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262) devem ser o principal objeto de ensino da língua materna.

Isso significa que o trabalho do(a) professor(a) deve sempre se pautar na busca por práticas diárias que levem o(a) estudante a desenvolver sua competência discursiva. Há que se destacar, portanto, a valiosa contribuição que esses documentos: PCN (BRASIL, 1997), BNCC (2018), deram ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente se considerarmos o destaque dado ao trabalho com os variados gêneros, nas mais diferentes linguagens, multimodais e multimidiáticos, formais e informais, na sala de aula. Essa concepção, que contempla e valoriza diferentes aspectos tanto dos textos quanto dos gêneros, contribui para que o(a) professor(a) tenha uma visão mais ampla do complexo processo de interação social, que se dá a partir do uso da língua. Desta feita, compreendemos que

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29).

Sabemos que o estudo dos gêneros não é novo, mas ganhou uma nova roupagem, atualizada de acordo com o tempo em que vivemos. Segundo Marcuschi (2008), a concepção de gênero, historicamente vinculada à literatura, teve sua análise iniciada na antiguidade, com Platão e Aristóteles, seguidos por Horácio e Quintiliano. Hoje a concepção de gênero não se conecta apenas à literatura, mas também às outras esferas da atividade humana, que produzem determinados gêneros, elaborados a partir da necessidade de interação dos interlocutores.

Aristóteles (2005), em sua famosa obra, "Retórica", ao tratar dos gêneros, aponta três elementos essenciais ao discurso: aquele que fala; aquele a quem se fala e aquilo sobre o que se fala e ainda tipos de ouvintes e três espécies de retórica, ou gêneros de discursos orais, de grande relevância na época: o deliberativo, o judiciário, e o epidítico**.** Segundo Wachowicz (2012), esses três gêneros de discurso surgiram para dar conta das organizações sociais das cidades gregas da Antiguidade.

> As relações sociais eram balizadas por julgamentos sobre os indivíduos, que não tinham advogados para defendê-los – claro! Logo, os cidadãos eram levados a atos de oratória para convencer um auditório de sua inocência ou, de outro lado, eram levados a arguir contra um outro cidadão. Esse auditório era composto de três tipos de ouvintes: 1) o povo em geral; 2) a Assembleia – responsável pelas leis; 3) e os juízes – responsáveis pelo próprio julgamento. O discurso ou segmento dele dependia do tipo a quem o orador se dirigia. Daí surgiram, no frutífero pensamento clássico, os primeiros gêneros do discurso, paralelamente aos gêneros literários: o epidíctico (voltado ao povo), o gênero deliberativo (voltado à Assembleia) e o gênero judiciário (voltado aos juízes) (WACHOWICZ, 2012, p. 28).

Na esfera literária, a concepção aristotélica, que prevaleceu por muito tempo, contemplou os gêneros lírico, épico e dramático, estudados a partir da forma (prosa/versos), da composição (expositiva, representativa e mista) e do conteúdo (subjetivo/objetivo).

Ao longo do tempo, foram surgindo outras perspectivas de estudos dos gêneros, que se preocuparam com variados aspectos associados tanto à sua forma, quanto e principalmente, à sua funcionalidade. Dentre essas perspectivas, podemos mencionar a teoria bakhtiniana, de orientação vigotskyana-socioconstrutivista, e a escola de Genebra, representada por Schneuwly e Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.

Neste estudo assumimos a perspectiva bakhtiniana, por entendermos, tal qual esse estudioso, que todas as vezes que nos comunicamos e interagimos por meio da linguagem oral ou escrita, estamos produzindo um enunciado. Este reflete, por sua vez, as finalidades e condições específicas de cada esfera da atividade humana, através de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas

cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011).

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), não se pode deixar de observar a ampla heterogeneidade dos gêneros discursivos, característica que intensifica a dificuldade de se definir a natureza geral do enunciado, ou seja, do gênero. Talvez como forma de comprovar essa dificuldade, o autor estabelece uma discussão essencial sobre os gêneros que ele chamou de primários, que se formam em condições discursivas imediatas, os quais se relacionam com os gêneros secundários ou complexos, que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado e organizado.

De acordo com a classificação bakhtiniana, os gêneros primários (simples) se formam nas condições de comunicação espontânea, menos formais e imediatas, relacionadas ao cotidiano. Como exemplo, temos a carta, o diálogo cotidiano e o bilhete. Os gêneros secundários, por sua vez, surgem de condições de comunicação socio-culturais mais complexas e elaboradas. São predominantemente escritos, como exemplo, podemos citar: o romance, os dramas, as pesquisas científicas, os gêneros da esfera jornalística e publicitária; esfera em que podemos localizar os gêneros de nosso interesse: o artigo de opinião, a carta de leitor e o editorial.

Os gêneros jornalísticos a que nos dispusemos a debater neste trabalho são gêneros complexos que nascem de situações socioculturais mais elaboradas; são textos em que o autor geralmente propõe um tema controverso, especialmente o editorial e o artigo de opinião, em que se sustenta uma tese, através da argumentação e refutação de ideias. Por isso ler, entender e produzir esses gêneros nem sempre é tarefa fácil para nossos(as) estudantes.

Em vista disso, concordamos com Abaurre e Abaurre (2012), quando afirmam que a escola é o lugar ideal para que os(as) estudantes tenham oportunidade de ter contato com gêneros argumentativos. Entretanto, discordamos dos motivos que as levam a esse pensamento, pois não é verdade que fora da escola pouquíssimas vezes seremos desafiados a redigir textos de caráter expositivo/argumentativo. Se assim fosse, não faria muito sentido que a escola os ensine, afinal, esses são gêneros essenciais à formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para interferir e se posicionar de forma oral ou escrita. Ainda que muitos pensem ser um contrassenso valorizar gêneros predominantemente argumentativos e que, muitas vezes, somos questionados por nossos(as) alunos(as) sobre o sentido desse aprendizado, devemos nos lembrar que atualmente são diversas as situações em que os(as) estudantes poderão ter contato com os gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, o editorial ou mesmo a carta de leitor.

O artigo de opinião, por exemplo, está presente em muitas das provas de redação dos vestibulares do país, bem como em provas de concursos públicos. Assim foi o nosso caso ao ingressarmos para a educação pública, em que nos deparamos com a possibilidade de escolha entre a redação de um artigo de opinião ou de uma carta de leitor, e não nos intimidamos, embora devamos confessar que o conhecimento sobre ambos fosse escasso no momento.

Essas são algumas das ocasiões mais formais pelas quais esperamos que nossos(as) alunos(as) passem. Todavia, vale lembrar que situações mais comuns, como uma seleção do mercado de trabalho, também podem exigir conhecimentos específicos sobre os gêneros argumentativos.

Outro motivo para o aprofundamento do ensino dos gêneros argumentativos, especialmente artigo de opinião, o editorial e a carta de leitor, é que além de eles oportunizarem a prática de leitura, análise da língua e produção de textos, assim como outros gêneros de esferas diversas também permitem, é possível, por meio deles, não somente a apreensão da língua, mas também a discussão e a reflexão sobre temas controversos, de grande relevância social. Trabalhar com tais gêneros pode ser, portanto, uma excelente oportunidade para o(a) professor(a) inserir em suas aulas assuntos que estejam vinculados à realidade de vida dos(as)estudantes.

Acreditamos, pois, que dessa forma os(as)estudantes se envolverão ainda mais com as aulas, serão instigados a ler, a tentar compreender e certamente vão querer argumentar e tomar posição. Outro motivo refere-se ao fato de que trabalhar com esses gêneros, com suas características estruturais, linguísticas e temáticas, pode propiciar o desenvolvimento das capacidades discursiva e argumentativa dos(as) estudantes, as quais sempre são tão necessárias.

Assim, ao escolhermos nosso objeto de estudo, consideramos que nosso público-alvo, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, está vivenciando um momento sensível de recomposição de suas vidas e de suas identidades (BRÄKLING, 2008). Valores são questionados, aceitos, recusados ou abandonados, dando origem a uma reelaboração das relações que as pessoas passam a estabelecer com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

O estudo do artigo de opinião, por exemplo, exige do(a) estudante que ele se coloque no lugar do outro, que reflita e que procure entender a(s) posição(ões) do(s) outro(s). Com base nessas amplas possibilidades, esperamos criar condições para que o(a)estudante desenvolva seu senso crítico, respeitando as diferenças, buscando resolver questões controversas por meio do argumento e não pela violência, como é comum na fase da adolescência.

3 ARGUMENTAR: UMA ARTE A SER APRENDIDA

Não é de hoje que a arte de argumentar é valorizada pela humanidade, e, talvez por isso, seja objeto de estudo desde a Antiguidade. O filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C), por exemplo, foi um dos grandes autores que se debruçaram sobre esse tema. Além de Aristóteles, vários foram os estudiosos que se dedicaram ao tratamento de questões relacionadas à arte de argumentar.

A capacidade de persuadir, por meio do discurso argumentativo, passou a ser fundamental, principalmente após a instituição de governos autointitulados democráticos. Seja num plenário político, seja em instâncias judiciais ou sociais, a argumentação se faz necessária e, muitas vezes, se presta ao papel de agente da paz. Resolve-se, recorrendo-se à persuasão, aquilo que poderia gerar violência. Talvez esse seja um dos motivos que fizeram com que a retórica, conhecida como teoria da argumentação, tenha se tornado objeto de estudo muito valorizado em diferentes épocas de nossa história. Apesar de muito estudado, esse tema é nada simples, tanto é verdade que o próprio entendimento do que seja retórica é questão controversa.

Várias foram as definições apresentadas para esse conceito. Em todas elas detectamos algo em comum, ou seja, o fato de aceitarem que a retórica está diretamente atrelada à persuasão por meio da argumentação. Num aspecto todas essas definições concordam: que a retórica e o estudo da retórica têm em vista a criação e a elaboração de discursos com fins persuasivos (ARISTÓTELES, 2005).

Devemos salientar que a argumentação pode ser usada tanto para convencer quanto para persuadir, o que pode causar certa estranheza devido ao fato de geralmente entendermos os termos **persuadir** e **convencer** como sinônimos, apesar de eles serem diferentes:

> Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, "por meio de" e à Suada, deusa romana da persuasão. Significava "fazer algo por meio do auxílio divino". Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (ABREU, 2009, p. 8).

Podemos dizer que a Retórica é o estudo da comunicação, da capacidade de identificar nos discursos, as estratégias mais eficazes para persuadir ou convencer o interlocutor de

determinada “verdade”. Ainda na antiguidade greco-romana, o conceito de retórica, quando relacionado à argumentação, tinha prestígio, pois se tratava do uso do discurso oral voltado a uma multidão, objetivando o aceite, a adesão dos ouvintes a certa tese apresentada. O tratamento da Retórica nessa época foi tão significativo que a maioria dos teóricos modernos, estudiosos da arte da argumentação, ainda hoje bebem em fonte aristotélica.

Considerando que, ao longo dos séculos, a arte de argumentar sempre foi valorizada e que o ato de argumentar é intrínseco à linguagem humana, podemos entender por que, mesmo em textos tidos como predominantemente narrativos, por exemplo, a argumentação se faz notar.

Entendemos, portanto, que a necessidade de argumentar faz parte da essência do homem. Vejamos, por exemplo, uma das obras de Gil Vicente “O Auto da Barca do Inferno”, manifestação literária da Baixa Idade Média. Essa peça, representada nos aposentos da rainha D. Maria, em 1517, apresenta uma cena em que há duas barcas, uma comandada pelo Diabo e outra por um anjo, por meio das quais serão conduzidos ao destino final aqueles que acabaram de deixar a vida na terra. Na cena, o que prevalece é a argumentação entre os personagens: o corregedor se utiliza de argumentos para convencer o Diabo de que seu destino não deve ser a terra dos demos. O Diabo contra-argumenta e vence o duelo das palavras, dando o veredicto final.

Embora “O Auto da Barca do Inferno” dramatize, conte uma história com fins moralizantes, o ato de argumentar ocupa seu espaço, o que demonstra que não contamos histórias sem argumentar. Não ensinamos sem argumentar, ou seja, não vivemos sem argumentar. Mesmo que os argumentos possam ser classificados como “fracos” ou de “qualidade duvidosa”, o argumentar se faz presente em toda e qualquer interação discursiva.

Estudos, como os de Ducrot (1981) e Koch (1987), também defendem a ideia de que a língua se configura como objeto de persuasão e que a argumentatividade estaria na própria língua.

> Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem: o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com elesrelações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim de interagir socialmente por meio do seu discurso. Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade (KOCH, 1987, p. 17).

Aceitando que a argumentatividade[7] está inserida na língua, Koch (1987) usa os termos **retórica** e **argumentação**[8] como quase sinônimos, defendendo a ideia de que ambos têm presença garantida em menor ou maior grau em qualquer tipo de discurso. Desta forma, podemos afirmar que são estreitos os laços que unem os termos retórica e argumentação. É o que também afirma Guimarães (2004): "percebemos a mesma essência entre os termos retórica e argumentação, que chegam, em alguns casos, a serem tomados como sinônimos, postulando-se a presença de ambas, em grau maior ou menor, em todo e qualquer discurso" (GUIMARÃES, 2004, p. 148).

Levando em conta a importância da comunicação oral e escrita na atual sociedade, é que nos reportamos ao legado aristotélico, afinal não há como negar que a interação social, ocorrida por meio do uso da língua, costuma ser essencialmente argumentativa. Desse modo, podemos dizer que a capacidade de ler, falar e escrever com desenvoltura, é cada vez mais estimada, o que, de certa forma, significa dizer que a competência de argumentar tem sido cada vez mais valorizada. Acerca da capacidade de argumentação, Koch (1987) explicita:

> A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento de outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões (KOCH, 1987, p. 19).

Levando em conta esse raciocínio e acreditando que é função da escola garantir o

---

[7] De acordo com Grácio, "A **argumentatividade** é inerente aos discursos e pode ser focalizada a três níveis principais: 1. Como uma *força projetiva inerente ao uso da língua* (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os *topoi*, quer os enunciados e o seu encadeamento através de *conectores*), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa. 2. Como uma *força configurativa* inerente ao *discurso* (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das *tematizações*, vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação*. 3. Como uma *força conclusiva ou ilativa* que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de inferência* [...]" (GRÁCIO *apud* AZEVEDO, 2016, p. 171, grifos no original).

[8] **Argumentação** é uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos: a) A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores); b) A alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. c) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro. Neste sentido a fala de cada um não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas de uma forma séria, porque tidas por relevantes e de interesse. Deste modo podemos dizer que uma interação comunicativa se converte numa argumentação quando nessa interação se tornam destacáveis discursos em confrontação polarizados num assunto em questão. (GRÁCIO *apud* AZEVEDO, 2016, p. 172).

desenvolvimento global do(a) estudante, optamos por trabalhar com gêneros essencialmente argumentativos, cuja contribuição será relevante para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos(as) estudantes. Muitas vezes, os(as) estudantes são jovens, isto é, estão em uma fase da vida que se começa a fazer escolhas, por vezes, decisivas, como a profissional, por exemplo. E é nesse cenário que a capacidade argumentativa agregaria tanto em suas vidas. É como afirmam os PCN (BRASIL, 1997, p. 37):

> O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento e atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (BRASIL, 1997, p. 37).

A capacidade de argumentar, de se produzir bons textos argumentativos, multimodais e multissemióticos pode promover aos discentes melhores oportunidades, principalmente nesta fase da vida. Considerando esse entendimento, esperamos contribuir não apenas para a melhoria de notas escolares ou do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); mais que isso, esperamos criar condições para que esses(as) estudantes sejam capazes de entender e produzir os gêneros discursivos nos formatos artigo de opinião, editorial e carta de leitor, seja dentro ou fora da escola. Reconhecer, então, a importância da capacidade de argumentar fez com que optássemos pelo trabalho com os três gêneros argumentativos citados.

Deste modo, vemos a necessidade de buscarmos práticas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade argumentativa do(a) estudante, que, consequentemente, o levará à conquista da competência discursiva.

O foco de nossa proposta de pesquisa é a produção escrita, mas, também, a proposta didática conta com atividades orais e em grupo, pois ao nosso ver isso permitirá aos(as) estudantes o contato com o seu "auditório", percebendo que toda argumentação se concretiza a partir de seu pretenso público-alvo.

Além disso, ao promovermos uma situação de uso oral da língua, acreditamos que os(as) estudantes poderão se sentir mais à vontade para apresentar argumentos e para defenderem determinado ponto de vista, enfim, para discutirem sobre o tema proposto, o que pode facilitar o processo da produção escrita.

Para além disso, esperamos que nossa proposta permita ao(a) estudante se fazer ouvido, acreditar que é capaz de entender, discutir, analisar, se posicionar e argumentar para defender sua posição, respeitando sempre o posicionamento do outro.

Conscientes de que essa não é uma tarefa simples, planejamos diferentes oficinas didático-pedagógicas a partir das quais serão explorados distintos aspectos, tanto do artigo de opinião quanto da argumentação em si. Dentre os aspectos a serem trabalhados, destacamos os tipos de argumentos, que constituem o próximo tópico deste estudo.

3.1 TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E TIPOS DE ARGUMENTOS

Argumentos são ideias utilizadas para convencer ou persuadir o outro a aceitar determinada tese. E a retórica, comumente conhecida como a "arte de argumentar", como já mencionado, entende que dentre os mais diversos tipos de argumentos conhecidos, há um mais adequado a cada situação.

Em "O tratado da argumentação: a nova retórica", Perelman e Tyteca (2005) explicitam que há algumas condições mínimas necessárias à argumentação, quais sejam: a existência da linguagem comum e de uma técnica que possibilite a argumentação, que, por sua vez, tem por finalidade conseguir a aprovação daqueles(as) a quem se dirige, ou seja, do auditório.

Entende-se, então, que para uma argumentação ser eficaz, aquele que toma a palavra deve conhecer as diversas técnicas argumentativas, bem como se preocupar com seu auditório, com o estado de espírito de seus interlocutores tanto quanto ser dotado de certa modéstia, para aceitar que suas palavras não possuem a força absoluta. Isso significa que, para alcançar seu intento, o orador ou o produtor de textos orais e escritos deve pensar em seu interlocutor, nos argumentos mais eficazes para influenciá-lo. A esse respeito, Perelman e Tyteca (2005) asseveram que "O conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 23).

Com efeito, conhecer o interlocutor ou o pretenso público-alvo a quem nos dirigimos pode ser o ponto crucial para uma argumentação eficiente, pois, por meio desse conhecimento, podemos ter condições de buscar as estratégias mais apropriadas para conseguir a adesão do(s) outro(s) ao nosso discurso.

No entanto, como já mencionado, devemos conhecer, também, os diversos tipos de estratégias argumentativas, exaustivamente elencadas por renomados estudiosos do assunto.

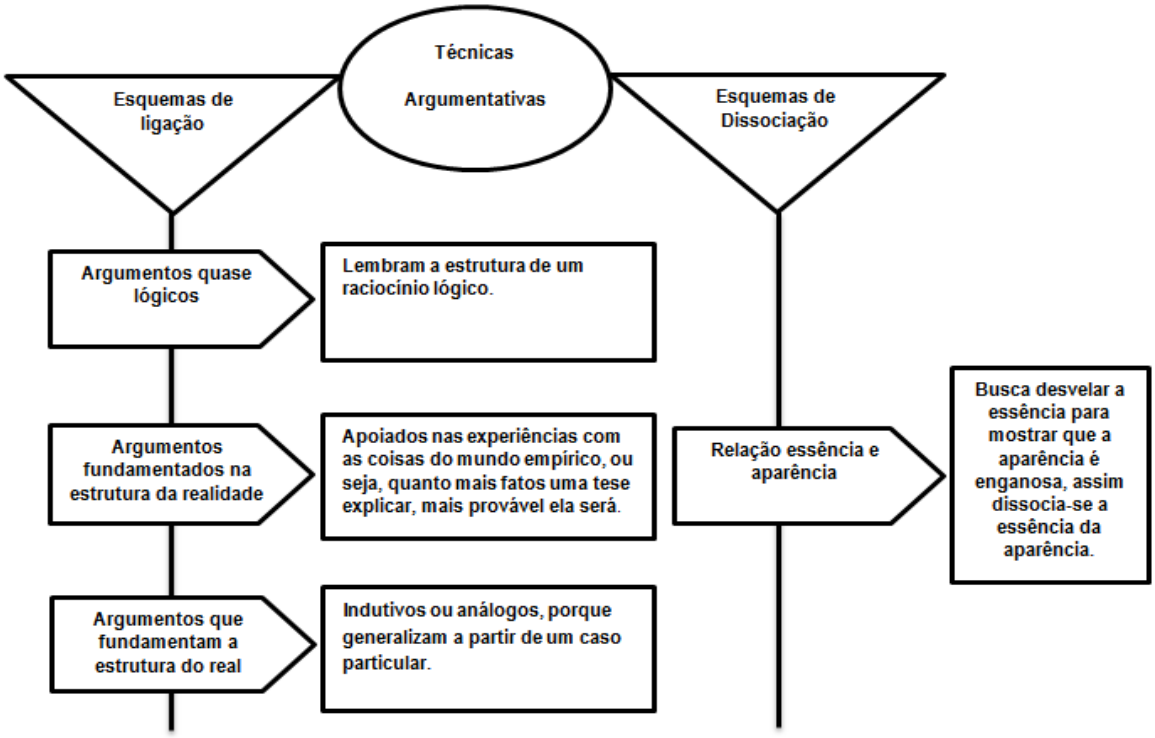
Tendo em vista a relevância desses recursos, tratamos, a seguir, das principais técnicas de argumentação, tomando como base, preferencialmente, os pontos de vista de Perelman e Tyteca (2005) e de Fiorin (2018).

Perelman eTyteca (2005) esclarecem que o ponto de partida de raciocínios é a consideração de um conjunto de processos de ligação e dissociação. Aqueles que se valem dos

processos de ligação aproximam elementos distintos, estabelecendo entre eles uma relação de solidariedade; já os que se servem de processos de dissociação separam, dissociam elementos de um todo.

Ao considerarmos o que Fiorin (2018) nos diz sobre esses processos, entendemos que os esquemas de ligação estão na base da construção de três diferentes tipos de argumentos: os quase lógicos; os que se fundamentam na estrutura do real e os que fundam a estrutura do real. É sobre eles que nos deteremos mais adiante.

FIGURA 1 - Técnicas argumentativas



Fonte: Adaptado de Fiorin (2018).

Antes de tratarmos, especificamente, dos tipos de argumentos, lembramos que tanto Perelman e Tyteca (2005) quanto Fiorin (2018) retomam a tradição aristotélica ao dividirem os raciocínios em necessários e preferíveis. Os primeiros pertencem ao domínio da lógica, pois sua conclusão advém de premissas anunciadas, que se verdadeiras não podem levar a conclusões inválidas. Por isso, pertencem ao domínio da lógica e servem para mostrar determinadas verdades, como no exemplo: “Todos os planetas do sistema solar giram ao redor do sol. Marte é um planeta do sistema solar. Logo, marte gira ao redor do sol” (FIORIN, 2018, p. 115). A conclusão de que Marte é um planeta do sistema solar independe de convicções morais, religiosas, ou de preferências políticas, estéticas etc.

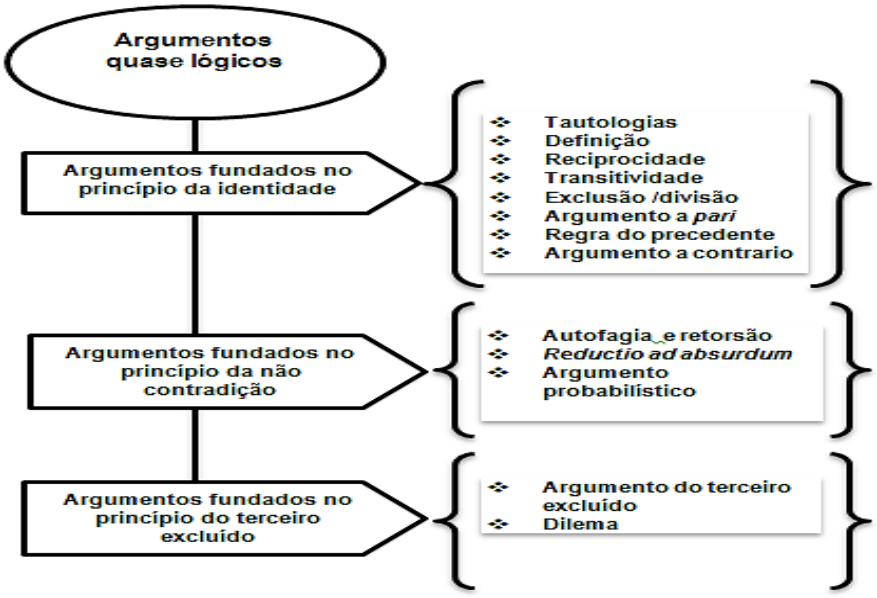
Os segundos, por sua vez, são aqueles cuja conclusão depende de crenças e valores humanos, pois nas questões humanas, geralmente, não existem verdades lógicas. Partindo de premissas que não são logicamente verdadeiras, as conclusões decorrentes desses são prováveis, possíveis, plausíveis, mas não são logicamente verdadeiras. Portanto, esse tipo de raciocínio se destina a persuadir um auditório de que deve aderir aceitar determinado ponto de vista, não porque este seja verdadeiro, mas porque é mais adequado, conveniente etc. (FIORIN, 2018).

A afirmação "Os aliados de meus aliados são meus aliados" lembra a estruturação lógica, mas não é necessariamente verdade que os aliados de meus aliados sejam meus aliados (FIORIN, 2018, p. 116).

3.1.1 Os raciocínios quase lógicos

Esse tipo de raciocínio ou argumento lembra a estrutura de um raciocínio lógico, todavia suas conclusões não são logicamente verdadeiras, mas possíveis, prováveis, plausíveis. Portanto, são raciocínios preferíveis. Fiorin (2018) os divide em argumentos fundados no princípio da identidade; argumentos fundados no princípio na estrutura da não contradição e argumentos fundados no princípio do terceiro excluído, como mostra afigura 2.

FIGURA 2 - Argumentos quase lógicos



Fonte: Adaptado de Fiorin (2018).

Sabendo da abrangência e da relevância de cada uma das técnicas argumentativas descritas, por meio deste estudo, procuraremos criar situações a partir das quais os(as) estudantes poderão entendê-las e, posteriormente, incorporá-las ao seu discurso. Para isso, pretendemos iniciar o trabalho a partir dos argumentos fundados no princípio da identidade; mais precisamente pelas tautologias, seguidas pela definição, comparação, reciprocidade, transitividade, inclusão e divisão (FIORIN, 2018).

Nas **tautologias**, nenhuma informação é apresentada ao sujeito: "se alguém perguntasse, o que é gengibre e o outro respondesse que gengibre é gengibre, teríamos uma tautologia" (FIORIN, 2018, p. 117), pois o predicado é falsamente significativo. Todavia, mesmo que a argumentação aparente paute-se pelo princípio da identidade, é uma falsa tautologia, uma vez que sujeito e predicado possuem significados distintos: "quando trabalho, trabalho; quando descanso, descanso" (FIORIN, 2018, p. 117).

Neste último exemplo, embora a repetição no predicado pareça privá-lo de sentido, observamos que sujeito e predicando apresentam significados diferentes. Neste caso afirma-se que quando se está trabalhando concentra-se nisso, mas quando se está no momento de descanso, concentra-se no descanso.

As **definições**, fundadas no princípio da identidade, constituem-se como argumentos quase lógicos, pois não existe um único modo de definir um objeto. A forma de definir depende das intenções argumentativas. Ao firmar determinado sentido, as definições orientam-se na perspectiva de convencer o outro de que certo significado é aquele que deve ser valorizado. Por isso, podem ser conflitantes: "A pedra é matéria sólida mineral, dura constituída da natureza das rochas" (FIORIN, 2018, p. 118).

A **comparação** lida com as semelhanças e diferenças entre objetos. Utiliza-se de outro objeto mais conhecido e faz a aproximação entre eles. Por dar concretude àquilo que é abstrato, as comparações têm um importante papel pedagógico e também são uma boa forma de definição (FIORIN, 2018). Vejamos o exemplo: "Ele é mais belo do que Adônis" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 274).

Já na **reciprocidade**, os argumentos buscam igualdade para questões correspondentes. "Os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 250). Os autores (2005, p. 254) exemplificam com um conhecido pensamento de Pascal: "Pouca coisa nos consola, porque pouca coisa nos aflige".

A **transitividade**, por sua vez, é uma propriedade formal de certas relações que permite passar de uma afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b* e entre os termos

b e *c*. A conclusão é que existe relação entre os termos *a* e *c*. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 250). Nesse caso, segundo Fiorin (2018), "na argumentação temos um argumento quase-lógico, pois a consequência não é necessária, mas provável. Veja-se: "Se o Clio é mais econômico do que o Volkswagen Up e este é mais econômico do que o Nissan March, então o Clio é mais econômico do que o Nissan." (FIORIN, 2018, p.127).

No que diz respeito à **inclusão** e à **divisão**, Fiorin (2018) explica que na argumentação as propriedades podem ser transferidas da parte para o todo, e do todo para as partes. Desta forma, podem surgir argumentos válidos denominados **divisão**. Quando se atribuiu uma propriedade de uma ou de cada parte ao todo, o que vale para as partes, vale para o todo. O autor recorre ao seguinte exemplo para ilustrar esse caso: "As peças dessa máquina são de aço; logo, essa máquina é de aço" (FIORIN, 2018, p. 128).

Por meio da **inclusão** julga-se que as características de uma ou de outra parte são as mesmas do todo, por exemplo: "Existem políticos corruptos; logo, a política não presta" (FIORIN, 2018, p. 128). O modo como o enunciado é construído nos leva a concluir que nos dois casos, inclusão e divisão, existe uma identificação entre a parte e o todo.

Argumento por semelhança (*argumentun a pari*), também denominado regra de justiça, preconiza que o tratamento deve ser igual em casos semelhantes. "A regra de justiça fornecerá o fundamento que permite passar de casos anteriores a casos futuros. Ela é que permitirá apresentar sob forma de argumentação quase-lógica o uso do precedente" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.248). Esse tipo de argumento recusa, portanto, o princípio dos "dois pesos, duas medidas*"*. Exemplificando este caso, teríamos: "Como todos os cidadãos os deputados e senadores devem pagar as despesas de aluguel com seu salário." (FIORIN, 2018, p. 136).

Regra do precedente é outro tipo de argumento, que também supõe a identidade de duas situações. Para que haja justiça, uma situação deve ser tratada como foi à primeira (FIORIN, 2018). Vejamos um exemplo: "O que é honroso aprender, também é honroso ensinar" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 251).

Argumento por oposição *(argumentum a contrário*) é inverso ao argumento por semelhança, uma vez que postula que decisões semelhantes devem prevalecer em casos semelhantes, ou seja, a situação oposta deve, então, ser considerada de maneira diversa (FIORIN, 2018, p. 137). "A defesa de Sarney foi feita no início da tarde, horário local – final da madrugada no Brasil."; "Eu sempre fico preocupado quando começa no Brasil esse processo de denúncias, porque ele não tem fim, e depois não acontece nada", justificou, criticando a reação da imprensa e da opinião pública contra o presidente da casa. "O Sarney tem história no

Brasil suficiente para que não seja tratado como se fosse uma pessoa comum" (FIORIN, 2018, p. 138).

Argumentos fundados no princípio da não contradição - se caracterizam com base na ideia de que duas proposições opostas não podem ser verdadeiras no mesmo momento. Perelman e Tyteca (2005) afirmam que as contradições são diferentes das incompatibilidades. Enquanto a primeira é a oposição de uma ideia e de sua negação: "Esse líquido é água e não é água" (FIORIN, 2018, p. 139).

A segunda relaciona duas teses, incompatíveis, e que, portanto, não podem coexistir no mesmo sistema: "Não se pode ser juiz e parte no mesmo processo. Não se pode servir a dois senhores" (FIORIN, 2018, p. 139).

Todos os argumentos que têm por base o conflito de interesses estão fundados no princípio da não contradição. Dentre esses tipos de argumentos, podemos citar: autofagia e retorsão*, reductio ad absurdum* e argumento probabilístico.

Argumentos fundados no princípio do terceiro excluído - Aceitam apenas a verdade ou a falsidade de uma proposição, ou seja, não admitem uma terceira opção. Por exemplo, o argumento do terceiro excluído, aceita a existência de apenas duas teses, entre as quais uma é aceita como verdadeira: "Brasil, ame-o ou deixe-o" (FIORIN, 2018, p. 146).

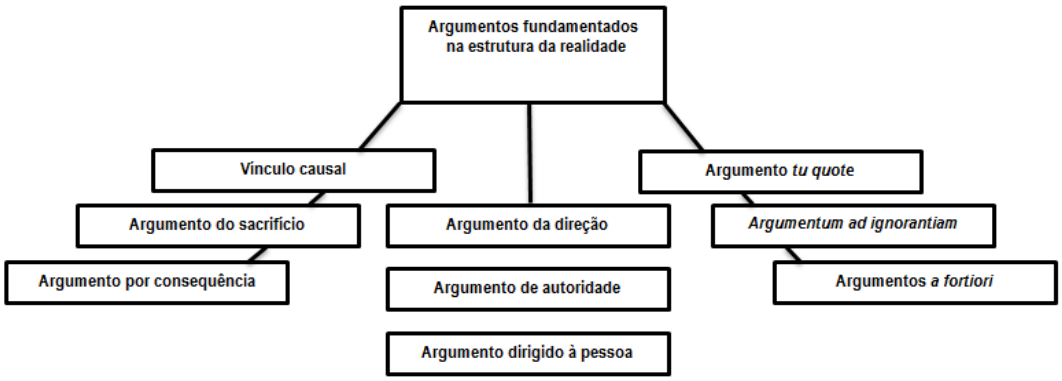
3.1.2 Argumentos fundamentados na estrutura da realidade

Para Fiorin,

> A maioria dos argumentos baseados na estrutura da realidade obedece à lógica implicativa. Isso ocorre, por exemplo, com os argumentos fundados na causalidade, ou seja, na relação de causa e efeito que é o vínculo que correlaciona fenômenos diferentes fazendo que um deles apareça como condição da existência de outro (FIORIN, 2018, p. 150).

O autor afirma que os argumentos fundamentados na estrutura da realidade estão baseados na relação de causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização. Explicitaremos aqui apenas alguns desses argumentos, por entendermos, com base na nossa experiência de 13 anos em sala de aula, que são os mais relevantes para este estudo. Na figura 3, ilustramos como estão dispostos e descritos os argumentos fundamentados na estrutura da realidade, dos quais trataremos em seguida.

FIGURA 3 - Argumentos fundados na estrutura da realidade



Fonte: Adaptado de Fiorin (2018).

Vínculo causal – argumenta-se por meio da exposição, do encadeamento dos fatos, mostrando que algo sucedido anteriormente produz determinado efeito. Esse encadeamento dos fatos evidencia uma relação de causa e consequência, por exemplo: "Devido à retração do comércio mundial, as exportações brasileiras diminuíram" (FIORIN, 2018, p. 150).

Neste caso, observamos que a causa é atribuída à razão mais próxima, pela qual um determinado efeito é produzido. Entretanto, é sabido que um mesmo episódio pode possuir uma infinidade de causas. De acordo com Fiorin (2018), nessa situação o enunciador deve selecionar a causa mais adequada ou as mais adequadas ao seu propósito argumentativo.

> A possibilidade de haver racionamento de água em São Paulo deve-se: a) à longa estiagem; b) ao uso irracional da água; c) à não conservação dos mananciais; d) à imprevidência do governo que não planejou um sistema de captação de água que operasse com margem de segurança [...] (FIORIN, 2018, p. 152).

Argumento do sacrifício – a comprovação da veracidade de uma proposição é colocada à prova mediante o sacrifício que alguém está disposto a fazer para alcançar determinado intento, por exemplo: "Só creio nas histórias cujas testemunhas se deixariam degolar" PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 282).

Argumento pragmático ou por consequência *(argumentum ad consequentiam*) - é o argumento usado por aqueles que acreditam que os fins justificam os meios, "defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz" (FIORIN, 2018, p.165). Exemplificando: "É necessário combater a violência nas relações pessoais" (FIORIN, 2018, p. 165).

Argumento do desperdício – propõe-se à continuidade de uma empreitada, para não perder os esforços empenhados até o momento. "Você deve formar-se para não perder o que já fez e depois você se dedica a outra coisa" (FIORIN, 2018, p. 168).

Argumento da direção – oposto ao argumento do desperdício, rejeita uma proposição porque dela se depreenderá um resultado malquisto, ou perda do controle da situação. "Não se pode dar a mão a essa gente, logo eles querem o braço" (FIORIN, 2018, p. 168).

Embora opostos no sentido, há semelhança entre o argumento do desperdício e o argumento da direção, uma vez que ambos estão ligados à sucessão dos fatos e focados no resultado.

Argumento de autoridade *(argumentum ad vercundiam)* - ligado ao prestígio, esse argumento lança mão da voz de uma pessoa ou de uma categoria como prova a favor de uma tese. "A palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra" (PERELMAM; TYTECA, 2005, p.347). Embora, segundo Perelman e Tyteca (2005), seja possível contestar-lhe o valor em determinadas situações, considera-o de extrema importância, salvo em casos especiais. Fiorin (2018) também explana sobre esse tipo de argumento, concordando com Perelman e Tyteca (2005) quanto à sua força em certas situações como a seguinte: "o argumento de autoridade é muito fraco, quando se apela a uma autoridade em questões alheias a sua especialidade, quando se invoca alguém que não é uma verdadeira autoridade no tema" (FIORIN, 2018, p.177).

Argumento dirigido à pessoa *(argumentum ad hominem)*- "desqualifica-se o adversário como interlocutor, apresentando-o como alguém incompetente, não confiável ou inconsequente" (FIORIN, 2018, p.171). Ainda segundo Fiorin (2018), os *argumentos ad hominem* apresentam três variações: a) o ataque pessoal direto; b) o ataque pessoal indireto e c) a apresentação de contradições entre posições do oponente ou entre suas palavras e ações. Fiorin exemplifica com a resposta de Cláudio Fonteles, autor da ação de inconstitucionalidade que questiona a Lei de Biossegurança, ao permitira utilização de células-tronco embrionárias na pesquisa. Fonteles indagou sobre o conflito de interesses utilizando de seu engajamento cristão com mérito da ação dizendo: "A doutora Mayana Zatz, que é o principal elemento de quem pensa diferentemente da gente, tem também uma ótica religiosa, na medida em que ela é judia e não nega o fato"(FIORIN, 2018, p. 170).Ou seja, enquanto no **argumento de autoridade** procura-se influenciar o auditório, explorando as qualificações, valorizando o prestígio ou a autoridade de determinada pessoa, com ou uso do argumento *ad hominem* faz-se exatamente o contrário, desvaloriza-se a pessoa, visando também à adesão do auditório.

Argumento *tu quote* - desqualifica-se o argumento do outro por reputá-lo hipócrita, então, responde-se a uma crítica com outra crítica, expondo incongruência entre suas afirmações e ações. O então presidente Lula explorou essa estratégia argumentativa ao contestar críticas, feitas pela União Europeia sobre o desmatamento na Amazônia, dizendo que a "União Europeia só tem 0,3% de sua mata original. Então, quando for falar com o Brasil primeiro olhe seu mapa [...]" (FIORIN, 2018, p.174).

Essa é uma estratégia argumentativa que, assim como o argumento *ad hominem,* busca enfraquecer o adversário, entretanto, não o desqualifica em si, mas suas afirmações, o que prejudica a confiabilidade.

***Argumentuma dignorantiam* -** de acordo com Fiorin (2018), são três as estratégias a que se podem recorrer para forçar a "vitória" de um argumento sobre o outro. Denomina-se argumento que apela para a ignorância**.**

a) Considera-se absoluto o êxito, a completude, a veracidade de uma alegação. Fiorin exemplifica com a fala do senador Aécio Neves à imprensa sobre a construção de um aeroporto em terras de seu tio-avô: "Já dei todos os esclarecimentos que julgava necessários" (FIORIN, 2018, p. 179).

b) Julga-se que a não comprovação de um ponto de vista acarreta que seu contrário seja verídico. Observe no exemplo a seguir: "A queima de combustíveis fósseis está produzindo um aquecimento global – Isso não está provado. Há cientistas que negam a veracidade dessa tese. Portanto, não precisamos diminuir o consumo desse tipo de combustível" (FIORIN, 2018, p. 178).

c) Impõe-se a aceitação de uma proposição pela ausência de uma opção possível. Fiorin (2018) exemplifica com texto da Associação Brasileira da Indústria das Embalagens Plásticas Flexíveis:

> Apesar da crescente preocupação ambiental, que aponta para necessidade de substituição das sacolas plásticas por alternativas menos poluentes, o presidente das indústrias de material plástico [...] é categórico ao afirmar que não há uma alternativa mais sustentável que as tradicionais sacolinhas (FIORIN, 2018, p. 179).

Argumentos *a fortiori* (por causa de uma razão mais forte) – dividem-se em:

a) *Argumentum a minore ad maius* - do menor para o maior: se se admite a existência do menor, com muito mais razão tem que se aceitar o maior. Se um primata é capaz de reconhecer formas, com muito mais razão o homem tem essa capacidade (FIORIN, 2018, p. 181).

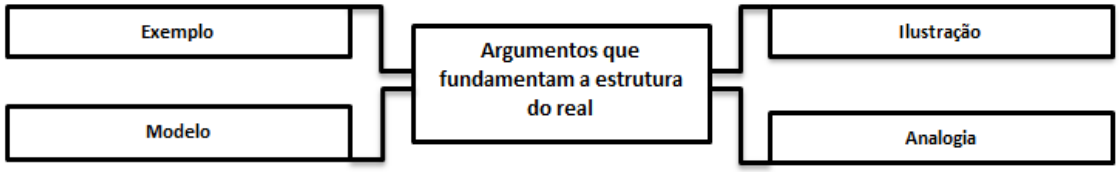
b) *Argumentum a maiore ad minus* - do maior para o menor. Por presunção, infere-se que se a lei autoriza o que é mais significativo, então admite também o menos relevante (FIORIN, 2018).

Ambos os casos são bastante utilizados, no discurso jurídico, porém no primeiro caso infere-se a partir de prescrições negativas. Já no segundo, são feitas deduções a partir de prescrições positivas.

3.1.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

São aqueles que se apoiam em um caso específico, ou seja, generalizam a partir de um caso particular, ou conforme salienta Fiorin (2018), transferem a outro âmbito o que é adotado numa alçada particular.São capazes de funções variadas: o exemplo possibilitará uma generalização, a ilustração se baseará no que é frequente e, por isso, poderá ser aceito para garantir a adesão do auditório (PERELMAN; TYTECA, 2005).

FIGURA 4 - Argumentos que fundamentam a estrutura do real



Fonte: Adaptado de Fiorin (2018).

Perelman e Tyteca (2005), assim como Fiorin (2018), concordam que a **ilustração** difere do **exemplo**. A primeira "serve para reforçar uma tese tida como aceita", está mais voltada à comoção sentimental. Enquanto o segundo incumbe-se de comprovar uma tese. (FIORIN, 2018, p. 188).

No **argumento pelo modelo**, temos um caso particular que pode representar aquilo que se deve seguir ou se evitar. Ou seja, o modelo em que se usa uma personagem ou grupo com quem se procura criar uma identidade e o anti-modelo, aquilo que se precisa evitar."É nele que confronto a imagem que conheço de mim com aquela que ele formou, e que modelo uma pela outra. Sem ele, eu nada seria, pois é por ele que me provo" (PERELMAM; TYTECA, 2005, p. 415).

De acordo Fiorin (2018), o **argumento a *simili***, ou argumento por analogia, embora se assemelhe ao argumento por comparação, não é fundado no princípio da identidade, pois está fundamentado na experiência. No relato a seguir há a presença do argumento a *simili:*

> Seis dos doze ministros (do STF) posicionaram-se a favor das doações de empresas a candidatos. Como na anedota do marido que pega a mulher traindo-o no sofá da sala e decide jogar fora a mobília, o Supremo achou por bem derrubar a casa toda, em vez e confrontar o problema (FIORIN, 2018, p. 192).

Trataremos aqui, ainda que resumidamente, de outras técnicas argumentativas, que, embora postergadas por Perelman e Tyteca (2005), são consideradas por Fiorin (2018). Essas estratégias argumentativas foram abandonadas pela teoria da argumentação, por serem consideradas como argumentos falaciosos, de má fé e, portanto, incompatíveis com a prática do debate público, que deve ser guiada por princípios de justiça, lealdade e confiança. Mas, do ponto de vista de Fiorin "o que foi chamado falácia são na verdade estratégias argumentativas que sempre foram empregadas no discurso político, na publicidade, etc.". Na mesma obra, o autor examina também outras estratégias "destinadas a apresentar como evidente aquilo não o é" (FIORIN, 2018, p. 200).

Concordamos com Fiorin (2018), quando esse autor atribui importância a essas outras estratégias argumentativas. Assim trataremos, neste estudo, a título de exemplo, de algumas dessas técnicas: recurso aos valores, recurso aos lugares-comuns, argumento do excesso, *argumentum ad populum, argumentum ad baculum.* O **recurso aos valores** "são balizas morais que uma dada sociedade, numa dada época, considera como verdade". O autor ilustra essa situação com a frase: "O trabalho dignifica o homem" (FIORIN, 2018, p. 200). O valor incrustado nesse exemplo é tomado como verdade em tempos modernos, na atual sociedade, no entanto, sabemos que trabalho era valor rejeitado nas sociedades aristocráticas, mal visto, considerado não digno, castigo para escravos.

Outras importantes técnicas argumentativas são **o recurso aos lugares-comuns**, que objetiva apresentar uma tese como se fosse evidente por si mesma. "Um cocheiro filósofo costumava dizer que o gosto a carruagem seria diminuto, se todos andassem de carruagem." (FIORIN, 2018, p. 203). E o **argumento do excesso**, associado à hipérbole, exagera-se um ponto de vista, mirando sua aceitação. De acordo com Fiorin (2018), para a construção desse tipo de argumento, utilizam-se, desmedidamente, os advérbios "sempre" e "nunca". "Ele repete sempre a mesma ladainha de que é preciso conter gastos sociais e diminuir os aumentos do salário mínimo." (FIORIN, 2018, p. 223).

Para finalizar a apresentação e discussão de algumas técnicas e tipos de argumento, mencionamos, ainda, dois dos argumentos que apelam para o *páthos*, quer dizer, recorrem aos sentimentos do auditório: o ***argumentum ad populum***, que, como estratégia argumentativa, foge-se da discussão sobre a tese e apela-se ao sentimento coletivo do auditório, explorando todos os tipos de emoções positivas ou negativas, "Quanto mais fortes forem esses sentimentos tanto mais efetivo será o uso desse tipo de estratégia" (FIORIN, 2018, p. 224). E, finalmente, temos o ***argumentum ad baculum***, que, segundo Fiorin (2018), é usado como exemplo para não ser punido. O emissor força o receptor a aceitar sua proposição, recorrendo a uma ameaça. Por isso, este recebe também o nome de argumento pela força.

Diante das diversas possibilidades de estratégias argumentativas, cabe ao(a) professor(a) determinar como e quais são viáveis para serem trabalhadas com seus(as) estudantes no contexto escolar. Vale lembrar que o importante é que os discentes as conheçam e aprendam a utilizá-las, mesmo que não se lembrem de suas denominações.

Ao tratarmos dos tipos e técnicas argumentativas, esperamos ter contribuído para que se perceba que, de modo geral, a argumentação é tida como o empenho em se persuadir ou convencer o outro (o auditório), e, para isso, costuma-se utilizar os argumentos oportunos à persuasão desse auditório.

Para além de todos os expedientes associados, especificamente, aos argumentos (tipos e técnicas), entendemos ser necessário desenvolver com os(as) estudantes um trabalho sobre os operadores argumentativos, pois sabemos que eles se apropriam com frequência desses elementos, tanto em textos orais quanto em textos escritos.

3.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Numa outra perspectiva de estudos sobre a argumentação, temos Ducrot (1981), Anscombre (1980) e Koch (1987), para os quais a argumentatividade é algo inerente à própria língua. De acordo com esse ponto de vista, todos os discursos são argumentativos. Concordamos com esse posicionamento, na medida em que aceitamos que não há discurso neutro, já que todas as vezes que nos relacionamos por meio da linguagem, buscamos alcançar determinado objetivo,

> [...] há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter deles determinadas reações [...] (KOCH, 1992, p. 29, grifo no original).

Esse caráter argumentativo da linguagem é favorecido pela existência de mecanismos disponíveis na língua, que ajudam na construção do discurso argumentativo, pois têm o poder de conduzir o interlocutor à determinada conclusão ou até mesmo dissuadi-lo dela. É por isso que Ducrot (1981) afirma que a argumentatividade é constitutiva da língua.

> O valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção (DUCROT, 1981, p. 178).

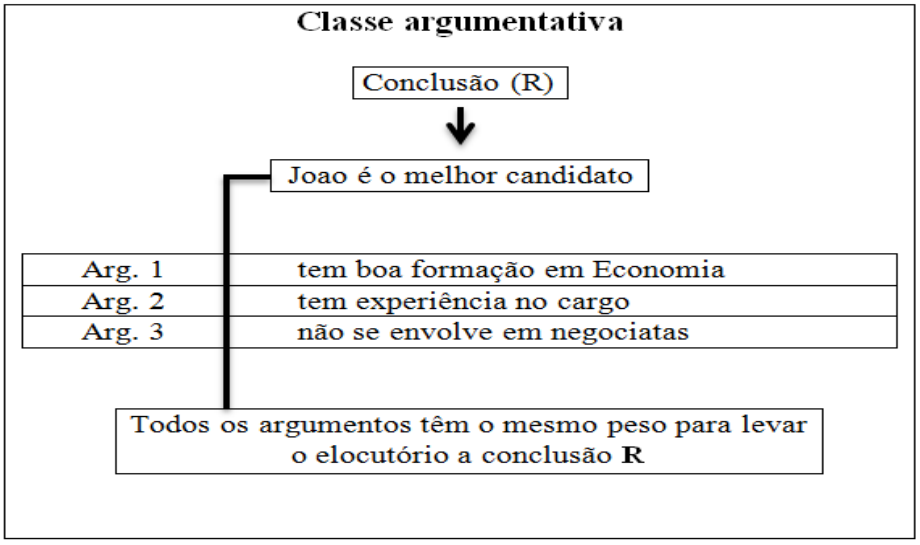
Assim, numa abordagem diferente de Perelman e Tyteca (2005), podemos analisar e estudar a argumentação, observando essas marcas linguísticas, que, de acordo com Koch (1987), fazem parte da gramática de cada língua. Entretanto, considerados pela tradição gramatical como simples elos entre as partes de um texto, essas "marcas" nem sempre recebem a devida atenção por parte dos(as) professores(as), pelo menos não com o objetivo de fazer com que os(as) estudantes se apropriem desses elementos, de maneira adequada, na produção de textos.

Esses elementos denominados de operadores argumentativos, termo cunhado por Ducrot, segundo Koch (1992), não raras vezes são descritos de forma banal como simples elementos relacionais, trabalhados em sala de aula por meio de exercícios baseados em frases soltas, desconectadas de um encadeamento textual. Trabalhos assim conduzidos são incapazes de mostrar sua fundamental importância na organização do texto.

O valor desses elementos é resgatado pela Semântica argumentativa de Ducrot, que criou também as concepções de **escala argumentativa e classe argumentativa** para melhor explicar o papel desempenhado por operadores argumentativos na construção do discurso. Tal como Koch (1987), consideramos que para melhor entender o funcionamento dos operadores argumentativos é necessário conhecer essas duas noções básicas.

A equivalência de um agrupamento de enunciados que orientam para uma mesma conclusão, convencionada (R), caracteriza a **classe argumentativa**, representada na figura 5.

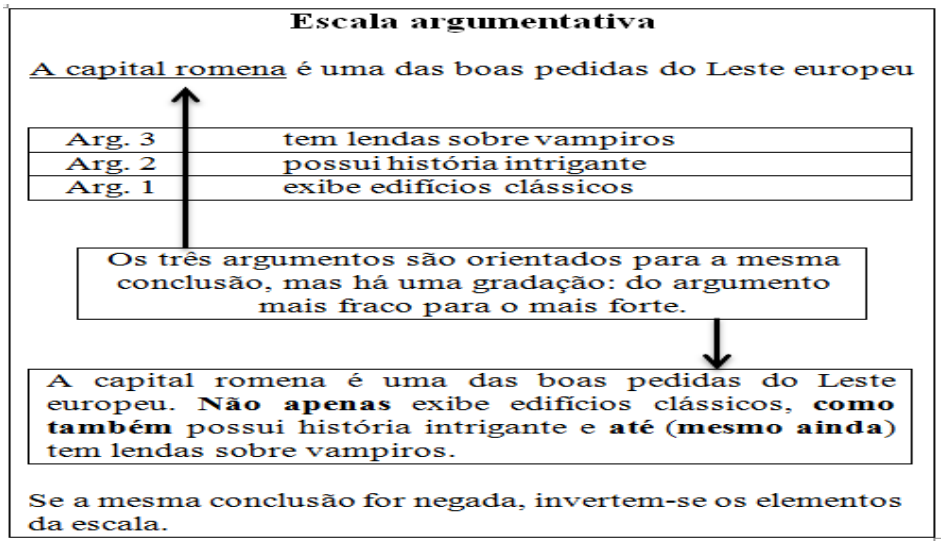
FIGURA 5 - Representação: classe argumentativa



Fonte: Koch (1992, p. 30)

Por outro lado, quando temos enunciados de uma classe que se organizam em gradação ascendente ou descendente, conduzindo a um mesmo entendimento, temos uma **escala argumentativa**, retratada na figura 06:

FIGURA 6 - Representação: escala argumentativa



Fonte: Koch (2018,p. 63).

Os operadores ou marcadores argumentativos são, portanto, elementos que nos possibilitam organizar os discursos de forma a direcionar nossos interlocutores para determinada conclusão. Esse raciocínio, segundo Koch (2018, p. 64), "vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua".

Todavia, o fato de a língua ser essencialmente argumentativa não pressupõe que todos sejamos competentes no ato de argumentar, já que para persuadir nosso interlocutor a ponto de fazer com que haja uma mudança de ideia ou comportamento, precisamos ter entendimento dessa intenção e, para tanto, apresentar ideias organizadas e raciocínio estruturado nesse sentido.

> Assim, argumentar pressupõe **intencionalidade** e **aceitabilidade**, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir o seu intento; de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção (KOCH, 2018, p. 34, grifos no original).

Desse modo, quanto mais conhecimento tivermos sobre os recursos argumentativos, especialmente sobre operadores argumentativos, maiores serão as chances de se alcançar a adesão do interlocutor.

Por isso, nesta pesquisa, em que priorizamos o trabalho com a argumentação no Ensino Fundamental, decidimos tratar dos operadores argumentativos consoante Koch (2018). Acreditamos que o modo como essa autora lida com o tema está relacionado com os nossos objetivos, bem como poderá facilitar nossa interlocução com os(as) estudantes. O quadro 1, logo abaixo, representa os principais operadores argumentativos segundo Koch (2018).

QUADRO 1 - Tipos de operadores argumentativos

1. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão
e , também, ainda, nem(e não),não só...mas também, tanto...como, além disso, etc.
2. Operadores que indicam o argumento <u>mais forte de uma escala</u> e a favor de uma determinada conclusão
até, até mesmo, inclusive (quando a escala é orientada para a negação usamos: nem, nem mesmo)
3. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes
ao menos, pelo menos, no mínimo
4. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias
mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)
5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores

logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.

6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior

porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.

7. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando uma determinada conclusão

mais...(do) que, menos...(do) que, tão... quanto

8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas

ou...ou, quer...quer, seja...seja

9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos

já, ainda, agora, etc.

10. Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade

um pouco, quase

11. Ou para a negação da totalidade (pouco, apenas)

pouco, apenas

Fonte: Koch (2018, p. 64-76)

Os operadores argumentativos são comumente estudados como vocábulos relacionais, destituídos de sentido semântico, como se eles fossem responsáveis, simplesmente, pela coesão em um enunciado (KOCH, 1987, 1992; GUIMARÃES, 1987). Porém, podemos observar que além de elementos coesivos são também agentes da argumentação. Para ratificar esse entendimento, Koch afirma:

> "[...] são justamente essas 'palavrinhas' (tradicionalmente descritas como 'meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico') as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos" (KOCH, 1992, p. 39).

Cabe ainda ressaltar, que devido à complexidade e à vastidão de possibilidades de usos da língua, esses elementos podem assumir valores distintos daqueles tradicionalmente estudados nos livros, especialmente nos didáticos.

Com base nesse entendimento é que construimos nossa proposta didática, a partir da qual objetivamos contribuir para a melhoria da produção escrita dos gêneros editorial, artigo de opinião, carta de leitor. Temos a consciência de que devemos nos apoiar não apenas na teoria da argumentação de modo geral, técnicas argumentativas, origens, precursores ou estudiosos,

ou mesmo no que esta representou e continua a representar ao longo da história da humanidade. Para nós, é necessária uma análise mais específica dessa teoria da argumentação, ou de modo mais simplificado, do estudo da argumentação no ambiente escolar, do por quê ele se faz necessário nesse contexto. Acreditamos que, se todos os profissionais da educação conhecerem mais o processo argumentativo, estarão mais preparados para ensinarem os(as) estudantes a produzirem e compreenderem os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade, principalmente os predominantemente argumentativos. O próximo capítulo representa, então, uma tentativa de contribuir para que o(a) professor(a) lide com a argumentação na sala de aula.

4 A ARGUMENTAÇÃO E A ESCOLA

Concordamos com Koch e Elias (2018, p. 23), ao dizerem que “argumentar é humano” e que a linguagem se concretiza em forma de textos criados pela interação humana, pois vários são os momentos em que somos levados a nos posicionar, expor o que pensamos sobre os mais diversos assuntos do nosso cotidiano.

Vale ressaltar que se consideramos a linguagem como essencialmente argumentativa, então, mesmo quando optamos pela neutralidade, não a alcançamos, pois como afirma Koch (1987, p. 19) “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito; o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia”.

É claro que corroboramos com a autora nessa questão, entretanto é preciso destacar que ao tomarmos o ato de argumentar como uma prática, natural do ser humano, a suposição de que argumentação em situações de mais formalidade, seja de forma oral ou escrita, não causa nenhum desconforto, dificuldade ou angustia àqueles(as) convidados a tomar a palavra, estaria equivocada.

Apesar de sabermos que aprendemos a argumentar desde muito cedo, como alegam Koch e Elias (2018), entendemos que orientar o discurso no sentido de influenciar o comportamento do outro é algo que deve ser ensinado nas escolas. Afinal, se por um lado sabemos que a argumentação é intrínseca à linguagem e que as crianças, desde que começam a falar, já conseguem com muita destreza, convencer os pais a fazerem suas vontades, por exemplo; por outro lado, percebemos que diversas situações de uso da língua exigem maior domínio de estratégias argumentativas. É nesse ponto que podemos contar com as orientações dos(as) professores(as). Nesse sentido, podemos então afirmar a validade de nossa proposta de intervenção, que pode vir a contribuir para aperfeiçoar a leitura, escrita e capacidade argumentativa de nossos(as) estudantes, além de oportunizar a mesma experiência a colegas professores.

Participar de atividades escolares ou sociais, em que se tem de tomar uma posição sobre determinada tese, pode não ser um processo que transcorra de forma tão natural quanto se espera. Essas situações podem representar verdadeiros desafios para os(as) estudantes. Não são raras as vezes em que os vemos sem argumentos diante de uma folha em branco, por exemplo.

Situações como essa nos levam aos seguintes questionamentos: i) Por que o(a) estudante tem dificuldade de argumentar por escrito, em gêneros jornalísticos? ii) Como o trabalho com a argumentação deve ser desenvolvido nas escolas de forma a contribuir para que o(a) estudante

consiga usar sua capacidade argumentativa em diferentes contextos? Essas são algumas das questões que nos impulsionam à leitura e à pesquisa, na esperança de que possamos contribuir para melhorar esta situação.

De acordo com Pacífico (2016, p. 191) “ter o direito de argumentar deve ser o ponto de partida para tratar-se das questões relativas à argumentação”. Concordamos com a autora no sentido de que, em primeiro lugar, o(a) estudante deve ter o direito de argumentar, de se posicionar, independentemente de fazê-lo mal ou bem. Compreender, reconhecer e aceitar essa acepção é muito importante dentro do contexto escolar, pois desta forma o(a) estudante terá segurança para, em suas vivências pessoais e escolares, buscar e construir argumentos, formulando assim sua “própria” opinião.

Concluímos que é papel da instituição escolar garantir ao(a) estudante o direito de argumentar, sem ser coagido, sem que tenha de se condicionar a determinada ideologia ou padrões vigentes.

Julgamos que, num segundo momento, devemos nos atentar para o fato de que o processo de aquisição da linguagem, de expansão da capacidade de argumentar, de expor ideias e produzir textos das mais diferentes esferas comunicativas é algo gradativo. E para que esse processo se torne mais eficaz e o discente possa argumentar cada vez com mais propriedade, alcançando a adesão de seu interlocutor, é preciso dominar as particularidades do estudo sobre argumentação, as mais diversas estratégias argumentativas, algumas das quais já mencionadas neste trabalho**.**

> O trabalho com a argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos, por meio das quais se pode identificar as formações discursivas às quais se encontram ligadas e ainda se pode estudar as regras de formação e utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados, o que ocorre a partir das posições assumidas por cada um, assim como das relações cognitivas estabelecidas. É pelo domínio dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelas ações de linguagem que particularmente os estudantes poderão aprimorar os procedimentos de escolha em diferentes níveis: no âmbito das posições que serão assumidas frente ao outro que demarcarão um lugar sócio-histórico, na perspectiva enunciativa do uso das diversas unidades linguísticas e na planificação dos textos (PACÍFICO, 2016, p. 176)

Em vista disso, tanto o(a) professor(a) quanto a escola, como instituição, têm papel fundamental nesse processo. O(a) professor(a) porque é o principal mediador entre o(a) estudante e o conhecimento que este deve construir sobre o processo argumentativo. E a escola porque compete a ela, pública ou privada, a criação e a manutenção de um projeto educativo

que progressivamente torne o(a) estudante capaz de interpretar e produzir os mais variados gêneros discursivos (predominantemente argumentativos ou não), de usar a palavra em momentos propícios e, como cidadão, se posicionar criticamente frente às questões que surgem em seu contexto social. Massmann (2011) frisa que:

> Considerando toda a complexidade que gira em torno da produção de textos argumentativos e toda a necessidade da argumentação na vida de qualquer indivíduo, percebe-se que a escola tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem das técnicas argumentativas e no desenvolvimento da organização retórica em produções escritas (MASSMANN, 2011, p. 364).

Com base nesses entendimentos, podemos afirmar que a formação dos(as) professores(as) também é um fator importante para a eficácia desse processo. Entretanto, Azevedo enfatiza que:

> [...] as propostas de formação inicial e continuada têm se mostrado insuficientes para o desenvolvimento das capacidades dos professores, pois as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia não apontam disciplinas voltadas ao ensino de argumentação e são poucas as matrizes de Letras que revelem alguma possibilidade de formação específica nesse sentido. (AZEVEDO, 2016, p. 176).

Como resultado, temos uma grande parcela de profissionais que se abstém de um trabalho mais detalhado com a argumentação, por falta, muitas vezes, de conhecimento sobre os mecanismos inerentes ao assunto ou mesmo por desconhecimento de sua importância.

Quanto às políticas públicas voltadas fundamentalmente à melhoria da qualidade do ensino no país, admitimos, como Arruda-Fernandes (2007) e Azevedo (2016), que elas influenciaram diretamente a prática didático-pedagógica de textos argumentativos nas escolas. Tanto os documentos curriculares mais antigos, como os PCN (BRASIL, 1997) quanto a BNCC (BRASIL, 2018) reconhecem a importância do trabalho voltado à argumentação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A BNCC, por exemplo, estabelece como competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental:

> Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência sócio-ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65).

Entretanto, apesar de a argumentação ser lembrada em ambos os documentos, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que os(as)estudantes que cursam o 8º ou 9º anos estariam mais

propícios à abstração de ideias mais complexas. Esse entendimento pode incitar muitas escolas a continuar com o trabalho de argumentação restrito apenas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro fator relevante é que o trabalho destinado ao desenvolvimento da argumentação, normalmente, limita-se às aulas de Língua Portuguesa. Ainda que saibamos que argumentar faz parte da essência humana, e que essa prática não se limita ao ambiente escolar, parece que professores de outros componentes curriculares não reconhecem a parte de responsabilidade que lhes cabe em ajudar o(a)estudante no desenvolvimento de sua capacidade de argumentar. Acreditam que esse trabalho pertença apenas ao âmbito do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, menosprezando assim o poder que essa capacidade pode dar aos(as) estudantes.

Diante desse cenário, nos perguntamos: em que princípio se fundamenta a convicção dos educadores de que os(as) estudantes estariam aptos a argumentar apenas a partir do 8º ano? Convicção essa, de tal modo enraizada na educação, que faz com que de fato, não se ensine argumentação nos anos iniciais. E concluímos que isso, talvez, seja fruto de erros de interpretação na leitura de passagens desses documentos oficiais, como a que apresentamos a seguir:

> Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2018, p. 60)

Azevedo (2016) também faz uma crítica bastante pertinente aos PCN (BRASIL, 1998), demonstrando que o documento não oferece um direcionamento preciso quanto ao ensino da argumentação, ou seja, não apresenta ao(a) professor(a) caminhos para que o trabalho possa ser bem conduzido.

Entendemos, então, que ao tomar a argumentação como algo natural, o documento considera que todos os(as) professores(as) tenham conhecimento de como se pode organizar o processo argumentativo e entendam o importante papel que esse trabalho desempenha na formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, o que, sabemos, não corresponde à realidade.

Por serem tão poucos os apontamentos em relação ao ensino da argumentação nos PCN (BRASIL, 1998), concluímos que, no que concerne ao processo argumentativo, esse documento

curricular é falho, uma vez que exerce forte influência no trabalho do(a) professor(a). Já o educador, por sua vez, nem sempre se encontra preparado para tal e precisa de subsídios teórico-metodológicos para contribuir no desenvolvimento da argumentação e na capacidade discursiva dos(as) estudantes. Com esse cenário exposto, fica evidente o prejuízo do ensino da argumentação relegado aos anos finais do Ensino Fundamental, por, erroneamente, acreditar-se que apenas nesta fase os(as) estudantes encontram-se mais preparados para argumentar e para compreenderem os textos argumentativos.

Outro fator altamente relevante no ensino da argumentação, acontece no contexto escolar do Ensino Fundamental, e refere-se à escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa e ao modo como os(as) professores(as) se relacionam com esse recurso didático-pedagógico. Sabemos que muitos são os profissionais que se prendem ao livro, fazendo dele o principal e, talvez, o único instrumento de sua prática diária. Isso pode ocorrer tanto por falta de outros recursos, pois muitas vezes esse é realmente o único material do qual o(a) professor(a) dispõe para suas aulas, quanto pelo desinteresse por parte de alguns profissionais que não se empenham em produzir diferentes instrumentos para ministrarem suas aulas. Como bem afirma Arruda-Fernandes (2007, p. 79): "o livro didático deveria ser um material de apoio e complementação para o trabalho em sala de aula". Ainda segundo Arruda-Fernandes (2007), os livros didáticos vêm, ao longo do tempo, sofrendo substanciais alterações, visando a atender às novas orientações curriculares instauradas a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), que elegeram o texto como unidade básica de ensino da língua materna. Na mesma direção teórica, a BNCC (BRASIL, 2018) também defende o trabalho com a diversidade discursiva, e ainda aponta a argumentação como uma das 10 competências gerais que acompanham o desenvolvimento do(a) estudante desde sua entrada na educação infantil até o Ensino Médio, o que nos leva a pensar que a argumentação teria lugar de destaque nesse novo documento. Entretanto, o que temos são referências escassas e orientações não muito precisas sobre o ensino da argumentação, por exemplo, não há nenhum direcionamento sobre como o(a) professor(a) poderá colocar em prática na sala de aula as orientações dadas no documento.

Esse cenário nos remete para o histórico tratamento da argumentação na sala de aula. De modo suscinto, podemos dizer que a Lei de Diretrizes e Base 5692/71 a serviço da proveniente intervenção militar foi de certo modo responsável pela inclusão dos textos jornalísticos informativos/argumentativos no currículo escolar. De acordo com Malfacini (2015), o objetivo do ensino passou a ser utilitário, prático, e assim minimizou a gramática, cedendo lugar aos textos jornalísticos, dentre os quais se destacam os argumentativos, que antes restritos aos jornais e revistas, entraram na sala de aula.

De acordo com pesquisas realizadas e apresentadas em seu artigo "Estudos sobre a argumentação no Ensino Fundamental", Arruda-Fernandes (2007) afirma que, de modo geral, os livros do início da década de 1990 dão pouca ou nenhuma importância ao processo argumentativo. Normalmente, não se observa a presença de textos da ordem do argumentar ou textos argumentativos *stricto sensu*[9]. Poucas eram as propostas de produção que consideravam a situação de produção, interlocutor e meio de circulação.

Positivamente, hoje a maioria dos LDLP apresenta boas propostas para o trabalho com a argumentação, e isso também se deve, de acordo com autora, à instituição do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), tanto quanto às "transformações ocorridas no contexto sócio-histórico e político, e ao desenvolvimento das pesquisas educacionais" (ARRUDA-FERNANDES, 2007, p. 79).

Não há como desconsiderar, portanto, a importância que os LDLP tiveram para a valorização do trabalho com a argumentação na escola. A contribuição foi tamanha que possibilitou um salto não apenas qualitativo, mas também quantitativo, do início dos anos 90 aos dias atuais, no que concerne às estratégias contidas no LDLP que favoreceram o desenvolvimento da capacidade de argumentar.

Entretanto, embora nos atuais LDLP o trabalho voltado à argumentação apresente-se embasado na perspectiva de gêneros de Bakhtin, a organização desse trabalho geralmente não contempla os diferentes e variados aspectos do intricado universo da argumentação. Dentre os textos denominados argumentativos *stricto sensu*, geralmente, se observa a presença de um único exemplar para compreensão e interpretação dos(as) estudantes. Às vezes, outro para leitura e reflexão, seguidas de uma proposta de produção de texto. É o caso, por exemplo, de "Português Linguagens", de Cereja e Magalhães (2015), um dos livros mais adotados no país nas últimas décadas e que aqui não pretendemos desmerecer, mas apontar a necessidade de algumas adequações no sentido de dar ênfase aos textos argumentativos *stricto sensu*. Ocorre comumemente que as propostas de trabalho com a argumentação estão associadas a outros textos, que embora sejam úteis, não propiciam uma análise mais aprofundada dos recursos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros do argumentar, que, com certeza, permitem ao(a) estudante uma reflexão mais ampla no sentido de estimulá-lo a se posicionar, expressar opinião e levantar hipóteses. Deste modo,

---

[9] De acordo com Arruda-Fernandes (2007, p. 68) "Se consideramos que a argumentação é constitutiva da própria linguagem, poder-se-ia dizer que todo texto é argumentativo, uma vez que há sempre, por parte do produtor de um texto, a intenção de convencer, persuadir ou dissuadir seu receptor, influenciando-o de alguma forma. Contudo, é preciso considerar que há textos explicitamente argumentativos (chamados argumentativos "*stricto sensu*"), enquanto, em outros, o objetivo de persuadir o interlocutor não se manifesta explicitamente."

> Cabe aos autores dos livros didáticos e aos professores aprofundar as análises argumentativas dos textos, com o auxílio dos estudos da Argumentação, da Linguística Textual, dos estudos da enunciação e de outras abordagens do texto e do discurso; organizar atividades que permitam ao aluno desenvolver sua capacidade de argumentar; explicitar a necessidade de adequação dos textos aos auditórios, os tipos de argumentos que podem ser utilizados, a importância da boa apresentação de um texto, seja ele oral ou escrito, e todos os mecanismos que podem tornar um discurso persuasivo. Além disso, cabe também a eles, e principalmente, disponibilizar textos diversificados e que apresentem pontos de vista diferentes, a fim de que os alunospossamchegaràs próprias conclusões e possam se posicionar de forma crítica diante de tais assuntos, compreendendo melhor os textos que os circundam, produzindo textos melhores e agindo socialmente por meio da linguagem (MARIANO, 2012, p. 115).

É evidente, portanto, que, por envolver ações de avaliar, comentar, expor e justificar posicionamentos, a prática da argumentação facilita o aprendizado e que os questionamentos necessários para o desenvolvimento dessa competência nos levam a buscar respostas que se consolidam em forma de conhecimentos adquiridos.

> [...] qualquer que seja o contexto discursivo, a argumentação envolve uma espécie de 'negociação' entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados. Em situações dessa natureza, o papel do proponente envolve operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 20).

A discutibilidade ou argumentatividade de um tema relacionado às diversas áreas do conhecimento vai depender não dele mesmo, e sim da maneira como ele é abordado numa situação comunicativa (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011). Em vista de apoiarmos a ideia das autoras, reafirmamos a necessidade de professores, de todos os campos do conhecimento, terem acesso à formação continuada, pois essa oportunidade pode fazer com que eles(as) não somente estejam preparados para criarem cenários propícios à argumentação, mas também para aproveitarem os contextos favoráveis à argumentação que surgem no cotidiano da sala de aula.

Levando em conta esse entendimento é que defendemos, tal qual os documentos oficiais brasileiros já apresentados neste estudo e vários estudiosos, alguns também já mencionados, que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito com base nos gêneros do discurso, sobre os quais passamos a tratar no tópico a seguir.

5 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros discursivos sempre existiram e despertaram o interesse de estudiosos. Mas foi depois do advento da escrita, principalmente da imprensa, que os gêneros anteriormente mais restritos à oralidade e à esfera literária se multiplicaram, atendendo às diversas necessidades comunicativas das novas civilizações.

> Como tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão (relativamente) se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais. Dessa forma, os gêneros estão ligados às situações sociais da interação: qualquer mudança nessa interação gerará mudança no gênero (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Mesmo com o declínio da epopeia, na Idade Média, que propiciou o surgimento de alguns gêneros narrativos em prosa, como a novela e o romance, que posteriormente foram bastante difundidos e apreciados, constituindo o que conhecemos hoje como gêneros narrativos modernos, considerados uma variante moderna do gênero épico, a de concepção aristotélica de gênero, foi o que prevaleceu no ensino durante muito tempo.

De acordo com Marcuschi (2008), foi Aristóteles quem formulou uma teoria mais sistematizada dos gêneros, que levava em conta a natureza dos discursos

Constatamos, assim, que em todos os tempos, o estudo dos gêneros atraía os estudiosos, apesar de ser a partir dos anos 90 que esse interesse se dá por outras áreas de estudo que não somente a Literatura ou a Linguística, mas também da Antropologia, da Retórica e da Sociologia. Para Marcuschi (2008, p. 149), isso torna o estudo de gêneros cada vez mais interdisciplinar: “Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta respondera questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Esses novos estudos, agora desvinculados das teorias de Aristóteles, fizeram eclodir uma série de trabalhos e pesquisas relacionados ao tema, trazendo novas perspectivas teóricas para a observação e a investigação dos gêneros. A essas novas e diferentes abordagens convencionou-se nomear de “escolas” – dentre as quais podemos citar as que consideramos de mais relevância no contexto brasileiro atual:

> I - A escola norte-americana, com as contribuições de Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman – voltada para o estudo de como os processos sociais, culturais e usos da linguagem interferem na produção dos diversos gêneros.
> II - A escola de Genebra, com Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronkcart de orientação bakhtiniana e vygotskyana, com caráter especialmente aplicativo ao ensino de língua materna.
> III - A escola Australiana de Sydney, sustentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday, principalmente, parte da análise linguística de gêneros.
> IV - A quarta perspectiva mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também dos norte-americanos Carolyn Miller e Charles Bazerman, ingleses e australianos como Norman Faircloughé cultivada na UFPE e UFPB (MARCUSCHI, 2008 p. 152).

Marcuschi ressalta ainda que Bakhtin é um estudioso que oferece aportes teóricos mais amplos e, por isso, pode ser absorvido por todos, pois "Representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem" (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

No Brasil, o estudo dos gêneros popularizou-se a partir, principalmente da perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, teórico e pesquisador da linguagem humana. Dentre vários assuntos relacionados à cultura, às artes, etc., em seu famoso ensaio "Os Gêneros do Discurso", parte integrante de sua obra não menos célebre "A Estética da Criação Verbal", Bakhtin não deixou de observar a grande heterogeneidade dessas entidades, ressaltando a diversidade e abundância dos gêneros, presentes nas várias esferas sociais da atividade humana.

Bakhtin (2011) analisa os gêneros do discurso sob a observação do contexto, das situações sociais em que se produzem os textos, o que para Fiorin (2016) significa levar em conta não o produto, mas o processo de produção dos gêneros, ou seja, entender como eles surgem, em que situações, com quais finalidades, etc. Para Bakhtin, os gêneros são fruto da atividade de comunicação humana, ou seja, do uso da linguagem em determinamos contextos e situações específicas "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Em outras palavras, para cada contexto social comunicativo em que nos inserimos, nos comunicamos por meio de gêneros que "refletem as condições específicas e as finalidades" de determinado contexto ou situação social (BAKHTIN, 2011, p. 262). Desta forma, a situação que envolve todo o contexto social e processo de elaboração do gênero desde quem escreve, com que finalidade, quando e para quem escreve é entendida por nós como aquilo que o autor denomina de **esfera da atividade humana**.

Bakhtin (2011) problematiza a dificuldade de se classificar os gêneros, o que se associa ao fato de essas entidades serem extremamente diversas e heterogêneas. O autor afirma que "a heterogeneidade dos gêneros é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo" (BAKHTIN, p. 262). Entretanto, é conveniente reforçar que essa complexidade não pode ser impedimento para seu estudo.

Muitos são os aspectos relacionados aos gêneros que, se bem compreendidos, contribuem para a compreensão da linguagem humana e do ensino da Língua Portuguesa. Dentre tais aspectos, destacamos a noção de **esfera**. Ao observarmos que não se elaboram gêneros fora das esferas de atividade humana e que esses surgem de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada esfera, entendemos, por exemplo, por que a distinção entre as esferas é crucial para a BNCC (BRASIL, 2018): uma das formas de organização do componente curricular de Língua Portuguesa são as esferas de atuação humana, haja vista que

> [...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2018, p. 84).

Esse documento esclarece que essa divisão é didática, pois facilita para os(as)estudantes a "compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social" (BRASIL, 2018, p. 85), possibilitando-lhes ainda desenvolver a habilidade de transitar pelas diferentes esferas, o que em nossa visão significa ter o poder de se comunicar bem em todos os contextos nos quais nos vemos envolvidos ao longo da vida, podendo também significar a chance de uma colocação mais elevada no mercado de trabalho e, consequentemente, de uma vida melhor.

Não pretendemos afirmar que as informações aqui apresentadas abrangem a totalidade de perspectivas teóricas vigentes no atual cenário de estudos sobre gêneros no Brasil e no mundo. Entretanto, podemos afirmar que essas novas abordagens no tratamento de gêneros rompem, definitivamente, com o tradicional. Mesmo apresentando alguns contrastes entre si, a maioria sistematiza o estudo do gênero a partir de critérios sociais e comunicativos, levando-se em conta contextos historicamente definidos.

> A ênfase num ou noutro critério de análise, ou mesmo na combinação deles, dá origem a abordagens diversas, cujas bases nem sempre divergem radicalmente, mas definem os modelos teóricos de um ou outro estudo, bem como as terminologias e categorias diferenciadas que os caracteriza (RAMIRES, 2005, p. 3).

Embora consideremos que as esferas possam funcionar como um tipo de classificação dos gêneros do discurso, entendemos como Bakhtin (2011) que compreender totalmente a essência dos gêneros é um trabalho árduo, e talvez até impossível a um único pesquisador, visto que os gêneros atrelam-se às necessidades comunicativas da sociedade de cada época, e por isso gozam de uma relativa estabilidade, o que torna possível e até bastante comum que um gênero ultrapasse os limites de uma esfera e de outra devido a um novo contexto de utilização. É como afirma a BNCC (BRASIL, 2018).

> Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. [...]. É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras (BRASIL, 2018, p. 85).

Fiorin (2016) também afirma ser possível que um gênero se transforme em outro, bastando para isso, que este seja posto em outro contexto, em outra esfera de atividade. Para ilustrar o trânsito entre as esferas, e consequentemente a passagem de um gênero para outro, o autor nos apresenta o texto ***Receita***, em que se mantém a estrutura composicional e o estilo do gênero receita, mas muda a temática e assim temos uma receita de poesia, um exemplo claro de mudança de gênero e de campo dado ao novo contexto.

Podemos afirmar, então, que a atividade humana é capaz de possuir várias formas, podendo se manifestar de diferentes modos, em diferentes contextos, ou seja, "são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (BAKHTIN, 2011, p. 262). São diversos os gêneros, porque são diversos também as esferas da atividade humana.

> Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. (FIORIN, 2016, p. 68).

Vale ressaltar que, para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros "caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" e surgem de nossas necessidades sociais e culturais, em consonância com as inovações tecnológicas. Bazerman (2006), por sua vez, define gêneros como formas de vida e Miller (1984 *apud* MOTTA-ROTH, 2008) concebe-os como ações retóricas recorrentes ou artefatos culturais. Devemos, ainda, considerar a posição de Dolz e Schneuwly (2004), para quem o gênero é um (mega)instrumento, um suporte para as atividades nas situações de comunicação.

Ainda no que tange ao estudo dos gêneros, observamos, em alguns dos trabalhos em circulação nas últimas décadas, a preocupação em esclarecer o significado do uso das expressões **gênero de discurso e gênero textual**.

Rojo (2005) afirma que tanto a vertente de teoria de **gêneros de discurso** quanto a de **gênero textual** são decorrentes de diferentes análises interpretativas da obra bakhtiniana. Essa talvez seja uma das razões por que inúmeras vezes observamos essas expressões sendo utilizadas como quase sinônimas.

Entendemos, então, que a princípio, não haveria necessidade de distinção dessas expressões, já que ambas procedem da obra de Bakthin. No entanto, Rojo (2005) evidencia que a teoria dos gêneros do discurso é mais centrada no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, ao passo que a teoria de gêneros textuais prioriza a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos.

A autora faz ainda um apanhado de como essa questão é vista por diferentes e renomados estudiosos como Marcuschi, Adam e Bronckart. Para isso, compara suas perspectivas e mostra que não são muito conflitantes, e que para resolver esta diferença terminológica, os autores baseiam-se na diversidade de critérios possíveis à análise de textos, para assim, entendê-los como textos ou discursos:

> Todos acabavam por fazer descrições de "gêneros", de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. Entretanto, para fazê-lo, adotavam também procedimentos diversos e logo recorriam a diferentes autores e conceitos para a seleção de suas categorias de análise. Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gêneros de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas,* etc.). A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as "marcas linguísticas" que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso. Com isso, para fazê-lo, tinha tendência a recorrer a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa (ROJO, 2005, p. 185-186).

Para não deixar dúvidas sobre seu ponto de vista a respeito do tema, Rojo (2005, p. 200) apresenta dois exemplos de análise de uma conversa familiar: uma de 1985, com foco na "organização global da conversa, sua coesão, e sua estruturação por turnos, por meio da progressão dos tópicos, atribuída a mecanismos associativos". A outra, de 1991, é centrada nos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa e condições concretas em que se realiza a interação. O primeiro exemplo representaria a análise feita pela teoria dos gêneros textuais e o segundo pela teoria de gêneros discursivos.

Dessa forma, a autora deixa claro que para a adoção de uma ou outra teoria, deve-se atentar para os objetivos do trabalho, da análise ou da pesquisa.

Em contraponto a essa ideia, Marcuschi (2008, p. 154) parece não considerar tão importante que se faça essa distinção:

> Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão "gênero textual" ou a expressão "gênero discursivo" ou "gênero do discurso". Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles(as) momentos em que se pretende de modo explícito e claro identificar algum fenômeno específico.

Entretanto, se considerarmos a última parte dessa citação, percebemos um ponto de vista semelhante ao de Rojo (2005), uma vez que o autor esclarece que em certas situações, voltadas à análise de "fenômenos específicos", é interessante fazer essa distinção. Essa ressalva nos leva à compreensão de que em determinadas pesquisas, voltadas à análise de fatos específicos, e, portanto com objetivos também específicos, o autor considera importante que se faça essa distinção, que não precisa ser rígida, considerando que ambas as abordagens são complementares.

Ainda que consideremos que uma vertente não é superior a outra, mas complementares, concordamos, com Rojo, pois acreditamos que para se fazer a opção pelo uso de uma ou outra vertente, deve-se sempre observar o objetivo da pesquisa, trabalho ou analise. Por isso, concluímos que conhecer e entender as tendências e especificidades de cada vertente é importante para que se faça a escolha e o uso consciente de uma ou de outra expressão - gênero textual ou gênero do discurso. Com base nesse entendimento é que optamos pelo uso da expressão gêneros do discurso, pois a perspectiva teórica que assumimos neste trabalho é a bakhtiniana.

Segundo Bakhtin, os gêneros sempre foram estudados, entretanto sem que se levasse em conta sua natureza verbal, de enunciados que surgem da interação social, e, portanto, que

requerem uma análise dos aspectos sócio-históricos, contexto, relação estabelecida com o destinatário, e sua influência sobre o enunciado. Assim, quando Bakhtin (2011, p. 261) afirma que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem", há uma quebra no padrão estabelecido, até então, nas pesquisas e estudos sobre gêneros e, consequentemente, para o ensino de língua materna.

> O emprego da língua efetua-se em forma de anunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas eas finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais,fraseológicos egramaticais dalíngua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Ao fazer essa afirmação, o autor revoluciona os estudos sobre os gêneros do discurso, reconhecendo que toda vez que nos comunicamos, produzimos gêneros. Entendemos, assim, que a teoria bakhtiniana é crucial, não por ser precursora, mas por exercer influência sobre todos os estudos subsequentes sobre essas entidades. Marcuschi (2008) afirma que Bakhtin é um estudioso que oferece aportes teóricos mais amplos, e por isso pode ser absorvido por todos. Esse também é o entendimento de Rodrigues:

> É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na linguística aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área deensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/ aprendizagem de línguas. Apesar disso, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade, [...] que questionam o ensino de língua como sistema (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Cada situação de uso da língua, ligado a determinado contexto social, cultural e histórico, produzirá seus próprios gêneros. Entendemos, então, que, de acordo com as necessidades de cada campo, o gênero se forma e ganha certa estabilidade devido a práticas discursivas que imprimem ao gênero características próprias, muitas das quais têm de ser obedecidas, o que o dota de relativa estabilidade.

Complementando essa ideia, Ramires (2005, p. 165) afirma que "cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário". Assim a estabilidade do gênero é apenas relativa, porque as capacidades comunicativas da humanidade são infinitas, mutáveis a

cada tempo, a cada nova situação de interação, a cada nova tecnologia. Desta forma, a diversidade de gêneros é também infinita, já que eles possuem uma enorme capacidade de se mesclarem, se transformarem e de se diversificarem para se ajustarem às necessidades dos indivíduos que vivem em cada época.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Bakhtin atribui à grande heterogeneidade dos gêneros a dificuldade em estudá-los e principalmente em classificá-los, mas ainda assim o autor faz uma importante distinção entre o que considera gêneros complexos, mais elaborados de acordo com o autor, e os mais simples, usados em situações de uso da língua mais imediatas, menos complexas. Os gêneros secundários absorvem e incorporam os mais variados gêneros primários, frutos do imediatismo da comunicação e rompem o vínculo imediato com a realidade concreta, passando a uma condição especial.

Para esse autor, o estudo dos gêneros requer a consideração dos três aspectos que deles são constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O conteúdo temático pode ser interpretado como o conjunto de temas, que podem ser apresentados ou discutidos em um gênero. São os sentidos que podem ser atribuídos a ele, "o que se pode ser dizível em um dado gênero" (BARBOSA, 2008 p. 152).

Wachowicz (2012) assevera que:

> Inferir que o elemento tema refere-se apenas ao conteúdo temático ou informação frasal do texto é no mínimo redutor; seria igualmente um voto contra a profundidade reflexiva da obra bakhtiniana. Logo, a saída é estender a noção de tema para o conjunto de elementos externos, incluindo o conteúdo temático, de que o falante se apropria para construir significação numa ação comunicativa. Numa visão mais abrangente do que o nome sugere, tema é o conjunto de informações trazidas pelos interlocutores em determinadas situações com vistas à construção textual. Logo, o tema está diretamente associado às possíveis condições que definem usos específicos de gêneros. Ou seja, a escolha de um gênero vem ancorada em parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo (WACHOWICZ, 2012, p. 36-37).

O estilo, compreendido como aquilo que generaliza ou individualiza o texto, diz respeito, tal como afirma Rodrigues (2005, p. 168), "ao uso *típico* dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua".

E completando a "tríade" bakhtiniana, temos a construção composicional, que diz respeito à organização formal do texto. Diretamente relacionada à estabilidade do gênero, esse elemento acaba por recair no que é pré-estabelecido, ou seja, a estrutura de um gênero costuma ser previsível, porque é determinada historicamente. Isso não significa, entretanto, que a construção composicional seja imutável, afinal ela é flexível ao longo dos tempos, embora não costume ser subvertida de uma hora para outra.

Desta forma, entendemos que há certas características composicionais inerentes aos gêneros de cada esfera da atividade humana, e como dissemos, embora essa forma não seja rígida, costuma dizer muito sobre os gêneros. Não há dúvidas, portanto, de que conteúdo temático, estilo e a estrutura composicional "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A mudança na abordagem do ensino de língua materna, por exemplo, que se encontra nos PCN (BRASIL, 1997), apesar de não fazer referência direta a Bakhtin no corpo do texto (porque o apresenta como referência bibliográfica), assume implicitamente essa concepção, como podemos perceber claramente pela seguinte citação:

> O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. [...] O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. [...] Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 23).

Esse documento assume o texto como unidade básica da língua e os gêneros do discurso como objeto de ensino, desconsiderando como centralidade do ensino o enfoque gramatical, considerado até então ao ensino de LP. Esse viés prevalece no mais recente documento curricular brasileiro: a nova BNCC (BRASIL, 2018).

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades 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, 2018, p. 67).

A perspectiva de gêneros do Círculo de Bakhtin demorou um pouco para ser apresentada para todo o mundo e, quando isso aconteceu, foi de forma desordenada e fragmentada. E embora ainda hoje gere algumas controvérsias relativas a diferentes traduções de um mesmo texto e textos inacabados, por exemplo, essa é uma perspectiva muito bem aceita, tanto no Brasil quanto em vários outros países.

Dentre as diversas esferas da atividade humana, a BNCC (BRASIL, 2018) prioriza cinco que devem ser contempladas ao longo do Ensino Fundamental. Elas estão organizadas numa progressão crescente a partir do que se considera mais - ou menos - complexo, ou como afirma a BNCC, nas quais "circulam gêneros orais e menos institucionalizados", em direção a esferas mais inquietantes, que apresentam "práticas e gêneros mais institucionalizados" (BRASIL, 2018, p. 84). Com base nesse raciocínio, podemos observar o campo jornalístico, que dadas às recentes transformações ocorridas em decorrência do desenvolvimento tecnológico, passou a ser denominada, no documento, como campo jornalístico-midiático. Apresentamos no quadro a seguir, os cinco campos considerados pela BNCC (BRASIL, 2018):

QUADRO 2 - Campos considerados pela BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84)

Ao observarmos este quadro, entendemos que a distribuição é adequada, uma vez que não sendo possível nos nove anos de duração do Ensino Fundamental estudar todas as esferas da atividade humana, concordamos que esse recorte abrange "dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela" (BRASIL, 2018, p. 84). Contudo, embora o foco do nosso trabalho esteja voltado aos anos finais do Ensino Fundamental, consideramos relevante destacar que, devido a sua constante atualização, seria mais pertinente que o campo jornalístico-midiático tivesse lugar de destaque já nos anos iniciais e não que ele fosse contemplado em uma fusão com a esfera de atuação na vida pública, como prevê o

documento. Entendemos, ainda, que há que se considerar que essa esfera é muito ampla e que, atualmente, conta com gêneros novos e/ou reconfigurados, advindos do avanço tecnológico, como o *chat* e o comentário, por exemplo, que naturalmente passaram a fazer parte do dia a dia das pessoas, inclusive de muitos(as)estudantes que cursam os anos iniciais. Desse modo, seria claramente possível um currículo que destacasse os gêneros jornalístico-midiáticos já nesse início de vida escolar.

Mas esse raciocínio não contribui para que deixemos de perceber a existência de uma tênue linha que separa as esferas da atividade humana e que, talvez, a fusão por si apenas não constituísse um grande problema. Entretanto, como destacado por nós anteriormente, existe por parte do educador brasileiro uma predisposição em acreditar que apenas a partir de certo nível de conhecimento, de escolaridade ou de idade os estudantes estariam preparados para argumentar, e assim esses textos que, em sua maioria, pertencem à esfera jornalística acabam sendo negligenciados nos anos iniciais. Também, como pontuamos antes, consideramos que essa convicção funda-se na interpretação errônea de documentos curriculares precedentes à BNCC (BRASIL, 2018).

Desta forma, acreditamos que esse modelo de organização pode, mais uma vez, levar a uma inexatidão de interpretação, o que contribui para reforçar essa concepção equivocada de que argumentar é complexo demais para os anos iniciais, ou ainda dar lugar à acomodação de alguns profissionais da educação, que valendo se dessa brecha deixada no documento continuarão postergando o ensino da argumentação para os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto isso não invalida o documento e tudo que ele representa em termos de avanços para a educação brasileira.

Diante dessa diversidade e heterogeneidade de gêneros do discurso, cabe à escola e, sobretudo ao(a) professor(a), estar preparado e atento às novas práticas que lhe propiciem discernimento para reconhecer as necessidades específicas dos(as) estudantes em cada fase de sua vida educacional.

Entretanto, sabemos que a falta de preparo do(a) professor(a) talvez seja um dos grandes problemas da transposição dessa perspectiva teórica que aponta os gêneros do discurso como objeto do ensino de Língua Portuguesa para a sala de aula. Infelizmente, muitos profissionais não possuem conhecimento adequado sobre o assunto. Outros, embora conheçam e adotem esse princípio teórico, muitas vezes, agem de maneira diversa daquilo que é proposto pelos recentes documentos curriculares e acabam utilizando os gêneros como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Em muitos casos, também acontece dos professores voltarem-se para a análise de elementos da textualidade como coerência e coesão, ou normativos estruturais, cristalizando formas, desprezando, dessa forma, o enfoque sócio-histórico e funcional do gênero.

Segundo Barbosa (2008), aparentemente, há um consenso entre educadores sobre a necessidade de uma prática voltada para diversidade textual,

> Ora, baseadas só em aspectos estruturais e/ou funcionais, essas propostas ou deixam de capturar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa às classificações. Por isso, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos (BARBOSA, 2008, p. 152).

Entendemos, como Barbosa (2008), que nem sempre o enfoque está de acordo com o que é proposto por Bakhtin. Acreditamos ser fundamental a consideração dos aspectos sócio-históricos, da ordem da enunciação e do discurso, o que significa se ater aos elementos considerados cruciais na teoria de gêneros bakhtiniana: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Apesar da manutenção da visão bakthiniana para o ensino de L. P. e de todo empenho político das últimas décadas em criar e implantar mecanismos que propiciem a melhoria do ensino no país, acreditamos que um dos pontos cruciais para a efetivação desse objetivo continua sendo negligenciado: o professor.

A reestruturação curricular, que se centra na perspectiva de gêneros do discurso e defende a centralidade do texto, embora benéfica, alcançará seu objetivo se – e somente se – o(a) professor(a), principal mediador no processo de ensino-aprendizagem, for devidamente preparado para trabalhar de acordo com o que é proposto pelas novas diretrizes curriculares.

Essa afirmação se fundamenta em nossa experiência profissional. Efetivada no sistema educacional brasileiro há 13 anos, nunca antes de nos vincularmos ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS havíamos participado de algum curso de formação destinado ao estudo dos gêneros, que fizesse referência direta às novas teorias em voga. Com exceção do livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2017), que traz uma explanação sobre “Bakhtin e uma nova concepção de língua”, que ocupa espaço inferior a uma página do capitulo 1, nunca havíamos recebido, de entidades de ensino, qualquer material que fizesse referência direta aos pressupostos teóricos mencionados aqui, muito menos recebemos recomendação de leitura sobre o assunto. Tanto é verdade que, para a realização deste trabalho, conseguimos na biblioteca de nossa unidade

escolar apenas dois exemplares dos quais fizemos proveito: Perelmam; Tyteca (2005) e Alves Filho (2011).

Essa realidade comprova o estado de desatualização tanto das escolas quanto da maioria dos(as) professores(as) que atuam no ensino de L. P. Não é à toa que diversos pesquisadores defendem a formação continuada de professores. Afinal, segundo Barbosa (2008), sem isso dificilmente veremos mudanças consideráveis no cotidiano de prática de sala de aula. Ou seja, nenhuma mudança ocorre sem a intervenção do(a) professor(a), entretanto ele precisa estar preparado para uma prática sustentada em tais pressupostos teóricos.

Levando em conta a necessidade de contribuir com a atualização dos conhecimentos de nossos leitores sobre fundamentos teóricos considerados por nós, e que são imprescindíveis a um professor de L. P., é que tratamos, embora de forma sintética, de alguns conceitos atrelados aos gêneros.

Conscientes de que muito pouco foi dito sobre os gêneros, entidades altamente complexas, salientamos que o mais importante é que o educador esteja não apenas alinhado às novas práticas e teorias, mas também esteja disposto a ressignificar sua prática, assim como fez Bakhtin (2011) com o antigo conceito de gêneros do discurso. É necessário que o(a) professor(a) também entenda que somos seres sociais, interagindo por meio do discurso, que é o objeto do dizer, que se concretiza por meio dos gêneros.

5.1 A ESFERA JORNALÍSTICA

Como visto, muitas são as esferas da atividade humana existentes numa sociedade. À medida que crescemos e que assumimos diferentes funções públicas e/ou privadas surgem novas necessidades em nossas vidas, pois ampliamos nossa esfera de circulação e nos vemos inseridos em novos e diferentes contextos. De modo geral, isso começa a ocorrer na adolescência, época em que além da esfera familiar, cotidiana e escolar, começamos a ter mais independência e temos contato com outras esferas: reuniões na casa de amigos, entrevistas de emprego, ambiente de trabalho, cursos preparatórios ou técnicos etc. Todas essas novas situações exigem diferentes tipos de interação, de comunicação. Mas nem todos os indivíduos de uma determinada sociedade encontram-se preparados para todas essas situações. É o que afirma Bakhtin:

> Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não

> dominam nas práticas formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão cientifica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertorio de gêneros da conversa mundana, [...] (BAKHTIN, 2011, p. 284-285).

Concordamos plenamente com o autor e, com base nos vários anos de nossa prática de sala de aula, afirmamos que o exemplo dado se encaixa perfeitamente à condição da maioria dos(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bastando apenas que se inverta a situação descrita. Isto é, muitos(as) estudantes desta fase costumam ter certa habilidade com o discurso cotidiano, familiar. Entretanto, não apresentam domínio mínimo do discurso de esferas consideradas mais complexas. Por isso, reafirmamos nossa aprovação à proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC (2018), tendo como base as esferas da atividade humana.

Reconhecemos a necessidade de se conhecer o repertório de gêneros de diversas esferas, mas sabemos que são infinitas as possibilidades de discursos surgidos da interação comunicativa dentro dessas esferas, o que inviabiliza a realização de um único estudo que contemple simultaneamente várias esferas e um grande número de gêneros. Por isso, neste trabalho, teremos como foco a esfera jornalística, mais especificamente a categoria opinativa com os gêneros: **editorial**, **artigo de opinião** e **carta de leitor**, os quais nos deteremos mais adiante.

A esfera jornalística desperta o interesse de diferentes áreas de pesquisa, como a Comunicação e a Linguística, por exemplo. Estando nosso trabalho vinculado a essa última área, não nos prenderemos à trajetória histórica do jornalismo, por entendermos que não é relevante para nosso trabalho descrever como se deu o surgimento da imprensa. Acreditamos ser mais proveitoso refletir sobre o impacto da atualização tecnológica dos meios de comunicação e suportes midiáticos nos gêneros jornalísticos, como essas transformações ocorridas na esfera jornalística vêm interferindo ou até dificultando o trabalho de pesquisadores dessas áreas de interesse. Logo consideraremos nessas questões apenas o necessário para a contextualização dessa esfera, já que optamos por gêneros impressos e opinativos, que "são claramente identificáveis e se encontram legitimados", embora tenham ganhado novos suportes, como páginas de jornal na internet e *blogs* pessoais (COSTA, 2010, p. 56).

> Mesmo com as transformações decorrentes da internet, notadamente com páginas de "jornalismo pessoal", os blogues, em que produtor da informação publica textos mistos, em que informação e opinião imbricam-se na

> interpretação dos fenômenos sob o ponto vista pessoal, a literatura mostra que, no jornalismo impresso, os formatos dessa categoria pouco se modificaram nos últimos anos.

Deste modo, faremos algumas considerações sobre a esfera jornalística, tendo como embasamento teórico Luiz Beltrão (*apud* MELO, 1994) e seu discípulo José Marques de Melo (1994), (2012) e (2020) que constituem importantes referências em se tratando de gêneros jornalísticos no Brasil.

Pioneiro nas investigações sobre os gêneros jornalísticos no Brasil, Luiz Beltrão publicou "Imprensa Informativa" (1969), "Jornalismo Interpretativo" (1976) e "Jornalismo opinativo" (1980). Os títulos dessas obras já revelam que, para esse autor, são três as categorias de jornalismo, o que "sugere a separação dos gêneros segundo as funções que desempenham junto ao público leitor: informar, explicar e orientar" (MELO; ASSIS, 2020, p. 155).

Melo (1994), baseando-se na trilogia de Beltrão (1969; 1976 e 1980) admite apenas duas categorias de gêneros jornalísticos: informativos e opinativos. Para a adoção dessas categorias, o autor adota os seguintes critérios: intencionalidade determinante dos relatos e a natureza estrutural dos relatos. Em estudos mais recentes o autor admite também as categorias de gêneros utilitários, interpretativos e diversional.

A atenção voltada para o universo jornalístico é progressiva, o que segundo Rêgo e Amphilo (2010) se justifica pela preocupação em produzir referencial teórico direcionado à formação de profissionais capacitados para a área de comunicação. Soma-se a isso o fato de a esfera jornalística ter passado a fazer parte dos currículos escolares desde em toda a Educação Básica, como afirma Costa:

> O interesse dessa área de conhecimento revela, entre outros motivos, uma preocupação acadêmica (ensino de linguagem e formação de professores) que descende do que foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (PARÂMETROS, 1998) ao sugerir entre os gêneros a serem trabalhados nas atividades de leitura e produção de textos orais e escritos o que se chama ali de gêneros da "imprensa" (COSTA, 2010, p. 46).

O interesse por essa esfera científica se justifica por vários motivos. Como comentado anteriormente, as inovações tecnológicas das últimas décadas encurtaram distâncias e mudaram a forma como nos comunicamos, nos informamos e opinamos sobre eventos ocorridos não apenas nas proximidades, mas ao redor do mundo. A tecnologia assegurou novos suportes e novas possibilidades de interação, das quais eclodiram novos gêneros, totalmente diferentes ou

advindos de gêneros consolidados, agora revestidos de uma nova roupagem, que se transformaram para atender às novas situações de uso da língua.

Esse acelerado processo também causou novos questionamentos sobre o que realmente seriam os gêneros jornalísticos. É possível perceber certa dificuldade em abarcá-los em um único conceito. Segundo Costa (2010. p. 47), "deve-se ressaltar que essa dificuldade reside na fragmentação da atividade jornalística", o que gera o questionamento sobre a viabilidade de colocá-los todos em um mesmo grupo, já que são oriundos de diferentes mídias e apresentam formatos e finalidades diversificadas.

Um dos mais contundentes estudos sobre esse assunto é o de Lia Seixas (2011), que sugere abandonar os critérios de função, estilo e conteúdo. Discordando, em parte de Mikail Bakhtin, a autora entende gêneros como "atos comunicativos relativamente estáveis e não enunciados relativamente estáveis" (p. 312). A partir daí, a autora sugere quatro critérios para a definição de gêneros jornalísticos: a lógica enunciativa, a força argumentativa, a identidade discursiva e as potencialidades do *médium*. Pretendemos nos aprofundar nesses critérios, pois a finalidade deste breve relato é evidenciar o quão complexa é a área de estudo dos gêneros jornalísticos e mostrar que temos ciência de que são diversos os estudos publicados sobre eles. É o que se verifica em Seixas (2009), que propõe novos critérios que geram novas classificações dos gêneros pertencentes a essa esfera. Entendemos que dada a grande capacidade de mutação e hibridização dos gêneros e da esfera jornalística, a tendência é que os estudos e pesquisas nessaesfera se multipliquem.

Quanto às diferentes classificações, concordamos com Alves Filho (2011, p. 25), quando o autor afirma que elas são históricas, mas não são definitivas e por isso "não parece interessante recusar ou invalidar classificações diferentes, mas tentar compreender as suas razões".

Entretanto, como nossa proposta de estudo não objetiva buscar resposta para a difícil questão da classificação dos gêneros jornalísticos, mas verificar o quão importante é o estudo desses gêneros para a ampliação da competência argumentativa de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, adotamos neste trabalho a classificação de Melo (2020), que, por ser uma das mais aceitas no Brasil, pode ser a base para futuras classificações.

QUADRO 3 - Gêneros Jornalísticos: classificação proposta por Melo

Gêneros
1. Informativo
2. Interpretativo

3. Opinativo 4. Diversional 5. Utilitário
Formatos 1. Jornalismo Informativo 1.1. Nota 1.2. Notícia 1.3. Reportagem 1.4. Entrevista 2. Jornalismo Interpretativo 2.1.Editorial 2.2. Comentário 2.3. Artigo 2.4. Resenha 2.5. Coluna 2.6. Crônica 2.7. Caricatura 2.8. Carta 3. Jornalismo Opinativo 3.1. Dossiê 3.2. Análise 3.3. Perfil 3.4. Enquete 3.5. Cronologia 4. Jornalismo Dimensional 4.1. História de interesse humano 4.2. História colorida 5. Jornalismo Utilitário 5.1. Indicador 5.2. Cotação 5.3. Roteiro

Fonte: Melo; Assis (2020, p. 213-214)

Vale reiterar que os gêneros considerados por Melo (2020) vêm ganhando novos suportes e, em sua maioria, são gêneros consolidados pela mídia impressa que continuam despertando o interesse da coletividade e cumprindo suas funções sociais.

5.2 JORNALISMO OPINATIVO

É impossível falar sobre jornalismo opinativo sem falar dos gêneros informativos, já que a fronteira entre um e outro tem sido cada vez mais questionada por pesquisadores da área. Algo perfeitamente justificável, para nós que, como Koch (1987, p. 19), entendemos o discurso como uma "ação verbal dotada de intencionalidade [...], pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia", ou seja, por mais que se procure ser isento e relatar um fato sem nele interferir, o falante acaba por determinar a intencionalidade discursiva de seu texto pelo simples e inevitável ato de fazer escolhas. Afinal, essas escolhas, incontestavelmente, refletem nossos juízos de valor, nossa visão de mundo e nossas emoções. "A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia ─ a da sua própria objetividade" (KOCH, 1987, p. 19).

> Pela objetividade, os fatos deveriam ser narrados pelo jornalismo tal como aparecem na realidade. No entanto, qualquer jornalista sabe que, ao redigir uma matéria, estará materializando um processo contínuo e ininterrupto de escolhas e eliminações que resultam na construção de uma mensagem entre infinitas possibilidades descartadas, decorrente do tratamento dado informação jornalística, incluindo escolhas de sintaxe, de léxico e de temática (BARROS *apud* LIMA, 2002, p. 29).

Outro fator que, a nosso ver, favorece o questionamento da fronteira entre jornalismo informativo e jornalismo opinativo é o fato de que não existe opinião sem informação. A opinião parte da informação, que é uma necessidade natural do ser humano. Precisamos nos informar para opinar. Assim, não nos parece um despropósito mesclar os dois objetivos em um mesmo texto. E com a facilidade da internet, onde qualquer um pode publicar praticamente o que quiser, vimos surgir os chamados textos híbridos, que não priorizam um único propósito comunicativo, pois cumulam a função de informar e opinar.

Desta forma, uma classificação que agrupe os gêneros jornalísticos de acordo com características comuns é bastante valida. Já que a grande maioria dos gêneros consolidados na imprensa brasileira, embora não se apresentem puros, priorizam apenas um propósito comunicativo, o de maior peso, seja de informar, opinar, divertir etc., o que, a nosso ver, legitima uma classificação dos gêneros. Costa (2010) justifica que no ambiente acadêmico a divisão dos gêneros em categorias se torna um instrumento pedagógico valioso para o ensino e aprendizagem. É relevante que o(a) estudante tenha uma referência e consiga fazer a distinção entre um gênero predominantemente informativo e outro predominantemente opinativo,

principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, momento em que os(as) estudantes se preparam não apenas para disputar uma vaga na universidade, mas também para o mercado de trabalho, ao qual geralmente adentram antes mesmo da universidade, em muitos casos para custear as despesas da vida acadêmica.

Sobre o embate entre **informação** e **opinião**, Melo (1994) afirma que sempre houve uma disputa dessas duas categorias por espaço nos periódicos. Observa que a prevalência dos gêneros informativos ou dos gêneros opinativos na imprensa está relacionada à ascensão da burguesia e ao fim da censura prévia. De modo similar a Melo (1994), Costa (2010, p. 48) admite que "se inicialmente a opinião prevalecia no jornalismo, as relações sociais e as transformações sociopolíticas incitaram outros gêneros da informação". Rego e Ampilho (2010) complementam os autores citados na medida em que atestam que o Jornalismo brasileiro já surgiu com a oposição entre informação e opinião, entretanto para as autoras a certa altura, os gêneros opinativos se consolidam e passam a interagir com os informativos, pois "os textos opinativos, em geral, se originam em algum acontecimento noticiado" (REGO; AMPILHO, 2010, p. 97). Ou seja, informar-se é essencial para quem deseja exprimir uma opinião. Reconhecemos que as duas categorias de textos têm fundamental importância na sociedade, mas desempenham funções distintas.

Assim, embora reconheçamos que os gêneros informativos, não são pura informação, assim como os opinativos não são pura opinião, consideramos que se tratam de categorias distintas. Afinal, as opiniões nos gêneros informativos são implícitas, ao passo que nos gêneros opinativos são explícitas. É o que afirma Melo (1994), ao tratar da origem da necessidade de se separar informação de opinião.

> [...] historicamente a diferenciação entre as categorias de jornalismo informativo e jornalismo opinativo emerge da necessidade sociopolítica dedistinguir os fatos (*News/stories*) das suas versões (*comments*), ou seja, delimitar os textos que continham opiniões explícitas (MELO, 1994, p. 38).

Ainda segundo esse autor, o objetivo do jornalismo informativo é ler o real, o que significa observar e descrever a realidade. Já no caso do jornalismo opinativo há a análise da realidade, em outras palavras: avalia-se, comenta-se a realidade. Ao analisar o real, os gêneros opinativos propiciam ao leitor uma visão mais aprofundada da realidade, pois possibilita que esta seja vista por outro(s) ângulo(s).

Sabemos que houve momentos históricos em que a produção dos gêneros informativos foi mais incentivada do que a dos gêneros aos opinativos, o que se deu talvez por medo do

poder da opinião. Muitos foram os textos tidos como incitantes das massas em busca de seus direitos. É claro que ainda hoje as instituições jornalísticas supervisionam de perto tudo o que publicam, buscando não extrapolar a leitura do real. Mas, ainda assim, os textos opinativos são um excelente ponto de partida para quem deseja ter uma visão mais abrangente da realidade. Acreditamos que essa análise opinativa possa contribuir para a ponderação, mudança de pensamento e atitude do indivíduo, o que, para nós, amplia a relevância dos gêneros opinativos para a sociedade, de modo geral e para os(as) estudantes da Educação Básica, de modo mais específico.

Como já mencionado, não poderíamos deixar de tratar, mesmo que brevemente, de algumas questões atreladas à **informação** e à **opinião**. Feitas algumas considerações sobre esses termos, voltamos a nos debruçar sobre os gêneros jornalísticos opinativos, que muito nos interessam neste estudo.

Enquanto os gêneros informativos fluem muito mais da ordem em que os acontecimentos se desenrolam no mundo real, do que pela intervenção do jornalista nos fatos relatados, ou seja, fatores externos à empresa jornalística, nos gêneros opinativos, a estrutura da mensagem é sempre supervisionada pelo órgão jornalístico em termos de ideologia, posicionamentos políticos, etc. Quer dizer, essa estrutura está intimamente ligada a fatores internos, mas ainda que haja essa tentativa de controle, a opinião na contemporaneidade tornou mais significativa. O que se deu a partir de quando deixou de ser um "fenômeno monolítico" Melo (1994, p. 92), a atual versão das empresas jornalísticas comporta equipes de trabalho numerosas, o que fez com que a expressão opinativa se fragmentasse. E mediação entre opinião e leitor ainda que controlada passasse a emergir de diferentes núcleos emissores., a empresa jornalística, o jornalista (colaborador) e o leitor.

De acordo com Costa (2010), Melo (1994) amplia as categorias de expressão opinativa proposta por Beltrão (1980), que reconhece três expressões sendo ado editor, do jornalista e do leitor. Já para Melo (1994), os formatos[10] utilizados pela imprensa para expressar opinião são quatro: a empresa, o jornalista, o colaborador e o leitor. O núcleo emissor acrescido, o colaborador aparece devido a mudanças ocorridas nas instituições jornalísticas, agora empresas organizadas por equipes de trabalho, o que segundo Melo (1994) é fator preponderante para a fragmentação da opinião. Dos quatro núcleos emissores, decorrem oito formatos opinativos citados abaixo por Melo (1994):

---

10 Discordamos de Melo (1994) quanto à nomenclatura utilizada. Para esse/essa autor/a, editorial, resenha , nota, notícia, artigo de opinião, etc. são **formatos** e não **gêneros**.

> A opinião da empresa, ademais de se manifestar no conjunto da orientação *editorial* (seleção, destaque, titulação (seleção, destaque, titulação), aparece oficialmente no editorial. A opinião do jornalista, entendido como profissional regularmente assalariado e pertencente aos quadros da empresa, apresenta-se sob a forma de *comentário, resenha, coluna, crônica, caricatura* e eventualmente *artigo*. A opinião do colaborador, geralmente personalidades representativas da sociedade civil que buscam os espaços jornalísticos para participara vida política e cultural, expressa-se sob a forma de *artigos*. A opinião do leitor encontra expressão permanente através da *carta* (MELO, 1994, p. 94, grifos do autor).

No jornalismo impresso, os gêneros opinativos propostos por Melo (1994) e aceitos pela maioria dos estudiosos estão consolidados, e apresentam alguma semelhança na estrutura, no estilo e muitas vezes até na temática, como é o caso do artigo e do editorial, que buscam opinar sobre fatos noticiados, recentes e de interesse social.

Em suas reflexões sobre o ensino de leitura, que aqui nos parece estar no sentido amplo, abarcando deste modo todo tipo de leitura, dos diversos gêneros das diferentes esferas, incluindo-se assim os gêneros opinativos, Koch (1987) salienta a responsabilidade do(a) professor(a) em motivar o discente a uma postura crítica, questionadora perante a realidade de sua existência. Para despertar esse posicionamento crítico no educando, a autora destaca alguns aspectos que, segundo sua ótica, são de suma importância nas aulas de Língua Portuguesa, dentre os quais estão a análise das sutilezas por trás da intencionalidade de quem produz o texto.

> [...] é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe, que, além da significação explícita, existe, toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do emissor. É neste nível que se revelam os tipos e atos que deseja realizar através do texto, os efeitos que se pretende produzir no leitor, sua atitude perante os estados de coisas que o texto remete, seu maior ou menor grau de engajamento com relação aos enunciados que produz, a maneira, enfim, como representa a si mesmo, ao outro e ao mundo por meio da linguagem (KOCH, 1987, p. 160-161).

Em outras palavras, é preciso preparar o estudante para reconhecer as discretas marcas que indicam a intenção do produtor do texto, que como dissemos no caso dos gêneros opinativos pode ser o editor, o jornalista, o leitor ou o colaborador. Essa variante tende a interferir em todas as escolhas (linguísticas, gramaticais, semióticas, etc.) efetuadas no ato da produção. E para além disso, cada gênero, embora tenha suas peculiaridades, apresenta em sua estrutura traços em comum aos gêneros de determinada esfera. Por isso, num estudo como o nosso,

focado nos gêneros opinativos, é necessário mostrar-lhes que, para fazer uma análise mais aprofundada desses gêneros, deve-se considerar todos os aspectos textuais e discursivos que colaboram para que eles possam ser reconhecidos como opinativos, o que vai muito além da mera observação de marcas linguísticas, como títulos curtos, tempos e modos verbais e o uso de determinados operadores argumentativos, por exemplo. Segundo Koch (1987, p. 160-161), "o aluno deve ser alertado para o fato de que a maioria dessas marcas está inserida na própria gramática das várias línguas". Em sua obra, essa autora nos faz acreditar que a argumentação pode e deve ser ensinada para que o(a) estudante, além de produzir bons textos opinativos, tenha uma compreensão satisfatória desses tão importantes mecanismos de participação social: os gêneros opinativos.

Levando em conta essa posição e a importância de se saber opinar tanto dentro de uma sala de aula quanto, principalmente, fora dela é que resolvemos nos dedicar, neste estudo, aos gêneros **editorial**, **artigo de opinião** e **carta de leitor**: o primeiro representa a opinião da imprensa, o segundo, a opinião do jornalista e/ou colaborador do jornal e o terceiro, a opinião do/a leitor/a.

Entendemos que pode ser muito interessante debater na sala de aula a opinião de diferentes produtores de gêneros opinativos, pois pode contribuir para que os(as) estudantes percebam que há diferentes possibilidades de se posicionar a respeito de um mesmo fato, uma mesma situação utilizando diferentes gêneros. Ademais, trabalhar com gêneros opinativos na sala de aula pode ser uma boa oportunidade para que os estudantes entendam o quanto é valioso se posicionar e respeitar a opinião dos outros.

Consideramos, portanto, que a categoria opinativa possa oportunizar aos(as) estudantes o contato com textos atuais e polêmicos, que retratam uma realidade mais próxima de sua vivência, além de possibilitar que eles se expressem, formulem hipóteses, relacionem fatos, façam projeções e argumentem para defenderem seus pontos de vista. Isso, para nós, significa investimento na construção do conhecimento.

Tendo em conta esse entendimento, passamos a tratar, mais especificamente, dos três gêneros sobre os quais nos debruçamos neste estudo: o artigo de opinião, o editorial e a carta de leitor.

5.3 EDITORIAL

O editorial costuma ser apresentado como o gênero que dá voz à empresa jornalística, quando essa deseja posicionar-se frente a questões consideradas de grande relevância social.

Para Bechara (2011, p. 546), o editorial é um “artigo que expressa a opinião do responsável pela publicação”. Bastante sucinta, essa definição não associa explicitamente o gênero a uma empresa jornalística, o que pode fazer com que uma pessoa totalmente desinformada sobre o assunto o confunda com o artigo de opinião. Entretanto, devemos reconhecer que, embora, pertencentes à mesma esfera, e justamente por isso, semelhantes em muitos aspectos, esses gêneros não podem ser confundidos, posto que apresentam diferenças fundamentais como, por exemplo, o sujeito que o produz.

A nosso ver, o verbete de Bechara (2011), talvez por se tratar de um verbete de dicionário, simplifica um processo que é bem mais complexo do que essa rápida definição nos faz crer, já que atualmente não existe apenas um responsável pela publicação do editorial. Já Souza (2004, p. 1765) reconhecendo a complexidade do editorial, afirma que “O editorial está condicionado a um ritual complicado”.

Objetivando mostrar a intrínseca complexidade desse gênero, apresentamos a definição de Parreira:

> O editorial de jornal é produzido por um editor que tem a função de elaborar o texto dissertativo com argumentos baseados em uma ideia central, adequando-o aos valores que a instituição jornalística defende. O texto não é assinado porque trata-se de uma opinião do jornal, por isso é escrito em terceira pessoa, em um espaço que busca conciliar contradições e interesses de diferentes leitores. Tem como tarefa assumir uma posição diante de fatos cotidianos marcantes e polêmicos da atualidade com a finalidade de exortar, analisar, comentar, criticar. Seu objetivo, portanto, é informar e relatar fatos sob sua subjetividade, pois evidencia o posicionamento do canal de comunicação. É um texto de opinião que pode aparecer na página de rosto do jornal ou internamente. De preferência, aborda assuntos polêmicos selecionados de acordo com o que se considera de interesse dos leitores do jornal (PARREIRA, 2016, p. 179-180).

Como observamos, uma das mais fortes características do editorial é tratar-se de um texto que expressa a ideologia que a instituição publicadora defende através de um posicionamento crítico a respeito de assuntos quase sempre polêmicos da atualidade. No momento presente, isso significa que o editorial é um texto com vocação de “conciliar os diferentes interesses que perpassam sua operação cotidiana” (MELO 1994, p. 96), ou seja, os diferentes interesses daqueles(as) que detêm o poder dentro do órgão jornalístico.

Mas nem sempre foi assim. A peculiaridade de expressar a opinião da empresa e pela qual geralmente o editorial é definido advém de um passado não muito distante em que o jornalismo era geralmente fruto de esforços individuais, ou mesmo familiar, isto é, o jornalista,

dono do empreendimento, era quem executava todas as tarefas, por isso "popularmente se diz que o editorial contém a opinião do dono" (MELO, 1994, p. 96).

Com o passar do tempo, as empresas jornalísticas passaram de empreendimento individual ou familiar a grandes organizações com fins lucrativos, e, assim sendo, o editorial, embora se mantenha relativamente estável, precisou se atualizar para se manter como gênero consolidado no jornalismo impresso. A principal mudança ocorrida na trajetória desse gênero é que hoje o editorial necessita conciliar a opinião dos diversos proprietários, representantes legais, financiadores, acionistas do veículo no qual é publicado. Melo (1994, p. 96) acrescenta ainda a esse emaranhado de grupos, que podem ter diferentes visões e interesses, os "braços do aparelho burocrático do Estado que exerce grande influência sobre o processo jornalístico pelo controle que exerce no âmbito fiscal, previdenciário, financeiro". Ou seja, o processo de construção de um editorial, atualmente, exige do editorialista não só o trabalho de escrever, mas de interpretar, traduzir pontos de vista para chegar a um consenso que esteja de acordo com os interesses da empresa como um todo. Por isso, o editorial, segundo Melo (1994), caracteriza-se como espaço de contradições. "Seu discurso constitui uma teia de articulações políticas [...] um exercício permanente de equilíbrio semântico" (MELO, 1994, p. 96).

Fica claro, no caso do editorial, que a fonte produtora é a empresa jornalística. Entretanto, deve ser lembrado que, por trás da empresa existe o encontro de várias vozes unidas por interesses comuns. Após essas ponderações, vale refletir um pouco sobre a quem de fato o editorial se dirige.

Considerando que o editorial deixa evidente a intenção de persuadir o/a interlocutor/a, podemos caracterizá-lo também como um texto argumentativo *stricto sensu*. É o que afirma Parreira:

> [...] os editoriais de jornais são textos dissertativos e argumentativos "stricto sensu", porque não apresentam exemplos, explicações etc., com o intuito de apenas expor a opinião do jornal, mas como formas de argumentar, na tentativa de buscar a adesão do interlocutor e fazer com que ele acate suas opiniões e juízos de valor (PARREIRA, 2007, p. 273-274).

Em outras palavras, no editorial a argumentação é explícita e todas as estratégias linguístico-discursivas são utilizadas no intuito de levar o(a) leitor(a) a partilhar do ponto de vista defendido pelo veículo de comunicação no qual ele é publicado.

Quanto à questão de a quem se dirige a argumentação do editorial, podemos dizer que se dirige à sociedade como um todo. Para Melo, entretanto, isso acontece em empresas que atuam em "uma sociedade civil forte e organizada, contrapondo-se ao poder do Estado" (MELO, 1994, p. 97). Segundo o autor, esse não é o caso do Brasil, onde os editoriais, embora

se voltem à sociedade, “encerram uma relação de diálogo com o Estado”, que deve ser coagido para que defenda os interesses empresariais e financeiros defendidos pelo veículo de comunicação em questão. Isso significa que, no Brasil, nem sempre o editorial demanda esforços para reivindicar o coletivo. Entretanto, acreditamos que as transformações ocorridas na esfera jornalística e na imprensa nas últimas décadas tenham mudado um pouco essa realidade. A pesquisa que fizemos nos autoriza a afirmar que o editorial, mesmo aquele que busca interagir com o aparelho burocrático, encerra em si a importante função de orientar a opinião pública, pois assim o(a) leitor(a) pode perceber a real intenção do texto, e a partir daí, associado a outras informações, pode tomar sua posição, deixando-se influenciar ou não pelo editorial lido.

Para nós, Costa (2010), ao descrever o editorial, o faz com base em alguns dos atributos específicos do gênero que, de acordo com Beltrão (*apud* MELO, 1994), são quatro:

> Impessoalidade (não se trata de matéria jornalística assinada, utilizando, portanto, a terceira pessoa do singular ou a primeira do plural); topicalidade (trata de um tema bem delimitado, mesmo que ainda não tenha adquirido configuração pública); condensalidade (poucas ideias, dando maior ênfase às afirmações que às demonstrações); plasticidade (flexibilidade, maleabilidade, não dogmatismo) (MELO, 1994, p. 100)

Ainda que não empregue as denominações especificadas utilizadas por Beltrão (*apud* MELO, 1994), Costa (2010) as descreve em sua definição:

> [...] discute uma questão/assunto ou acontecimento relevante − local, nacional ou internacional – relativo ao imediato. De estilo impessoal, apresenta o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe[...] e não vem assinado, diferentemente dos artigos de opinião. (v.) Geralmente circula em página nobre do jornal chamada editorial[...] Quanto ao estilo, o editorial, uma espécie de ensaio(v.) curto, possui traços peculiares: breve, mas equilibrado, denso ou leve, conforme a linha ou o próprio “estilo” do veículo jornalístico” (COSTA, 2012, p. 109-110).

Ao analisar esses aspectos, Melo (1994, p. 101) afirma que a **impessoalidade** origina-se a partir do deslocamento das instituições jornalísticas do âmbito familiar, individual para o empresarial, doravante não há mais espaço para o “artigo de fundo que era assinado pelo proprietário”. Em outras palavras, o texto deixa de ser assinado por não mais expressar a opinião pessoal do dono do jornal, e sim o concílio de interesses pré-estabelecidos dentro da empresa. Contudo, a nosso ver a impessoalidade tem raízes também na necessidade de se argumentar com certa imparcialidade. Colocar-se no texto de forma indireta pode favorecer a persuasão do

leitor, pois transmite a ideia de que o assunto tratado é do interesse de todos e o posicionamento assumido de uma coletividade, e não apenas do produtor do texto.

Para nós, no entanto, não apenas a **impessoalidade**, mas também a **topicalidade** e a **condensabilidade** descendem dessa transição. Conforme Melo (1994), a **topicalidade** advém das mudanças realizadas na estrutura editorial das empresas. Nas publicações diárias, o editorial único e abrangente é substituído por vários, de abordagem específica, e análise precisa e competente. A nosso ver, as mudanças ocorridas na estrutura editorial das empresas que, segundo Melo (1994) geram a **topicalidade**, fazem parte de sua reestruturação das organizações complexas, geridas agora por múltiplas óticas. Desse modo, a **topicalidade** seria também fruto dessa transição.

Já a **condensabilidade**, embora como afirma Melo (1994), seja fruto da necessidade do editorial ser curto e tangível para obter a adesão do leitor moderno, que dispõe de pouco tempo para leitura. Mas a **condensabilidade** é também, sob a nossa ótica, consequência da mesma transferência do individual para o coletivo, ocorrida nas empresas, pois nessa visão empresarial, o espaço destinado às publicações significa dinheiro, lucro. Então, quanto menos espaço o editorial usar para conseguir alcançar seu objetivo, melhor. Sob esse viés, a **condensabilidade** resultaria, da mesma forma que a **impessoalidade** e a **topicalidade,** da mudança de poder, de visão e dos objetivos das empresas jornalísticas, agora empreendimentos complexos e lucrativos.

Por fim, a **plasticidade**, segundo Melo (1994), procede do caráter efêmero do universo jornalístico. Desse modo, não é possível que o editorial permaneça estático diante das mudanças acontecidas numa sociedade, pois para discutir os acontecimentos, há que se acompanhar seu ritmo e suas repercussões. A **plasticidade** do editorial procede também da nova visão empreendedora adotada pelas empresas jornalísticas, que se adaptaram à nova realidade para alcançar o leitor, mas procede também do *frenesi* da vida moderna com seus avanços tecnológicos capazes de renovar informações, transformar o novo em velho num breve espaço de tempo. E o editorial vem se flexibilizando, se adaptando a tudo isso.

Melo (1994) afirma que apesar de todas essas características, o(a) leitor(a) brasileiro/a parece não se interessar tanto pelo gênero. Viggiano enumera algumas possíveis razões para esse desinteresse, quais sejam:

> [...] (1) o editorial é massudo-maciço, sem subtítulos, com poucos parágrafos, muito intelectualizado; (2) destina-se a uma determinada classe de leitores-empresários e políticos; (3) não é valorizado – figura-se isoladamente na superfície impressa, distante das matérias que tratam informativamente dos

> mesmos temas; (4) não interessa ao leitor - geralmente o tema abordado não diz respeito ao universo específico do público (VIGGIANO *apud* MELO, 1994, p. 101).

Nas últimas décadas, muitos desses problemas foram solucionados, entretanto segundo Melo (1994), o principal não foi, já que prevaleceu a predileção por questões políticas, econômicas e administrativas, ignorando problemas relacionados, à saúde, à educação, etc., ou seja, assuntos que dizem respeito a vivências e dificuldades diárias do leitor, o autor afirma ainda que se porventura esses temas aparecem, é no sentido de "negligência dos organismos governamentais" (MELO, 1994, p.102).

Todavia, o que observamos nos últimos anos é algo um pouco diferente disso. Cada vez mais plásticos, os editoriais da atualidade são textos mais leves e concisos, que dizem muito em poucos parágrafos. A linguagem, embora apresente-se na norma urbana de prestígio, é acessível e a questão dos temas, levantada por Melo (1994), a nosso ver, também tem sido sanada.

Visando a comprovar essa afirmação, examinamos oito editoriais, publicados no jornal impresso "O Popular"[11], listados no quadro a seguir.

QUADRO 4 - Editoriais do Jornal O Popular

Título do editorial	Data	Assunto ou tema
Injusta desvantagem	30/11/2012	Desigualdade entre gêneros no mercado de trabalho
Impacto social da Zica	09/12/2018	Saúde-mudanças na vida das famílias
Resgate do patrimônio	22/11/2018	Resgate do patrimônio histórico- cultural
Vidas preservadas	20/03/2019	Violência – ataques planejados e consumados a escolas no Brasil
Crise de múltiplos fatores	03/04/2019	Crise da saúde em Goiás
Espaços esportivos	05/04/2019	Esporte – escassez de espaços esportivos
Desempenho no campo	09/04/2019	Agronegócio
Custeio do transporte	25/04/2019	Transporte coletivo – mobilidade

Fonte: INJUSTA...(2012); IMPACTO... (2018); RESGATE... (2018); VIDAS... (2019). CRISE... (2019); ESPAÇOS... (2019); DESEMPENHO... (2019); CUSTEIO... (2019).

[11] A história do POPULAR se confunde com a história de Goiânia e de Goiás. Ao longo de oito décadas, o jornal acompanhou de perto as transformações econômicas, políticas e sociais. Surgiu, em abril de 1938, em meio à efetivação da transferência da capital para Goiânia e uma profunda alteração no jornalismo goiano. Principalmente pelo discurso desenvolvimentista em quem se baseou a transferência, houve o fechamento de espaço para o jornalismo político e opinativo, simultaneamente, a abertura dos caminhos ao jornalismo empresarial. Assim surgiu o jornal O POPULAR, de Joaquim Câmara Filho e irmãos.

Todos os editoriais relacionados contam com quatro ou cinco parágrafos, bem estruturados. Numa linguagem simples, eles abordam temas variados, incluindo saúde, esporte, violência, etc., que são ou pelo menos deveriam ser de interesse de todos.

A leitura e a observação desses exemplares nos levam aos seguintes questionamentos: se não temos argumentos para caracterizar o editorial como elitizado e direcionado aos interesses de uma elite social, por que ainda assim ele não tem conquistado os/as leitores/as? Por que, segundo Melo (1994), ele agrada tão pouco aos jovens, principalmente?

Apesar de não termos resposta inequívoca para essas questões, podemos afirmar que em nossa trajetória profissional observamos que nossos(as) alunos(as) não cultivam o hábito de ler jornais e, consequentemente, raras vezes leem editoriais. Isso só reforça nossa posição de concordância com Viggiano (*apud* MELO, 1994) ao afirmar que o editorial não é valorizado. Porém, discordamos que o valor atribuído ao gênero esteja também relacionado a estar distante das matérias jornalísticas que informam sobre os mesmos temas, já que conseguimos observar proximidade, e até a citação da matéria informativa dentro de um dos editoriais por nós analisados para esta pesquisa. O editorial publicado sob o título de "O Impacto social da Zica" (IMPACTO..., 2018, p. 2) que discute a questão de a microcefalia decorrente de Zica ir muito além da vulnerabilidade das crianças, cita a reportagem "A rotina e os medos dois anos depois" (O POPULAR, 2018, p. 13) publicada na mesma edição dominical e que trata informativamente do mesmo tema discutido no editorial.

Assim, podemos afirmar que o editorial, de fato, não é valorizado e não interessa a determinada parcela da sociedade, mas talvez o problema não esteja apenas no editorial, mas também na formação dos jovens, por exemplo, ou no sistema educacional brasileiro, que não prepara os(as) estudantes para a vida, para a efetiva participação social, o que leva a uma sociedade que não se interessa por questões cruciais, que, normalmente, são discutidas nos editoriais.

Levando em conta essa afirmação, decidimos fazer uma breve análise de cinco coleções[12] de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2015; BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2013; BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016; DELMANTO; CARVALHO, 2012; HORTA; MENNA; VIEIRA, 2012) para termos uma ideia de como os três gêneros de nosso interesse neste estudo vêm sendo trabalhados nas escolas,

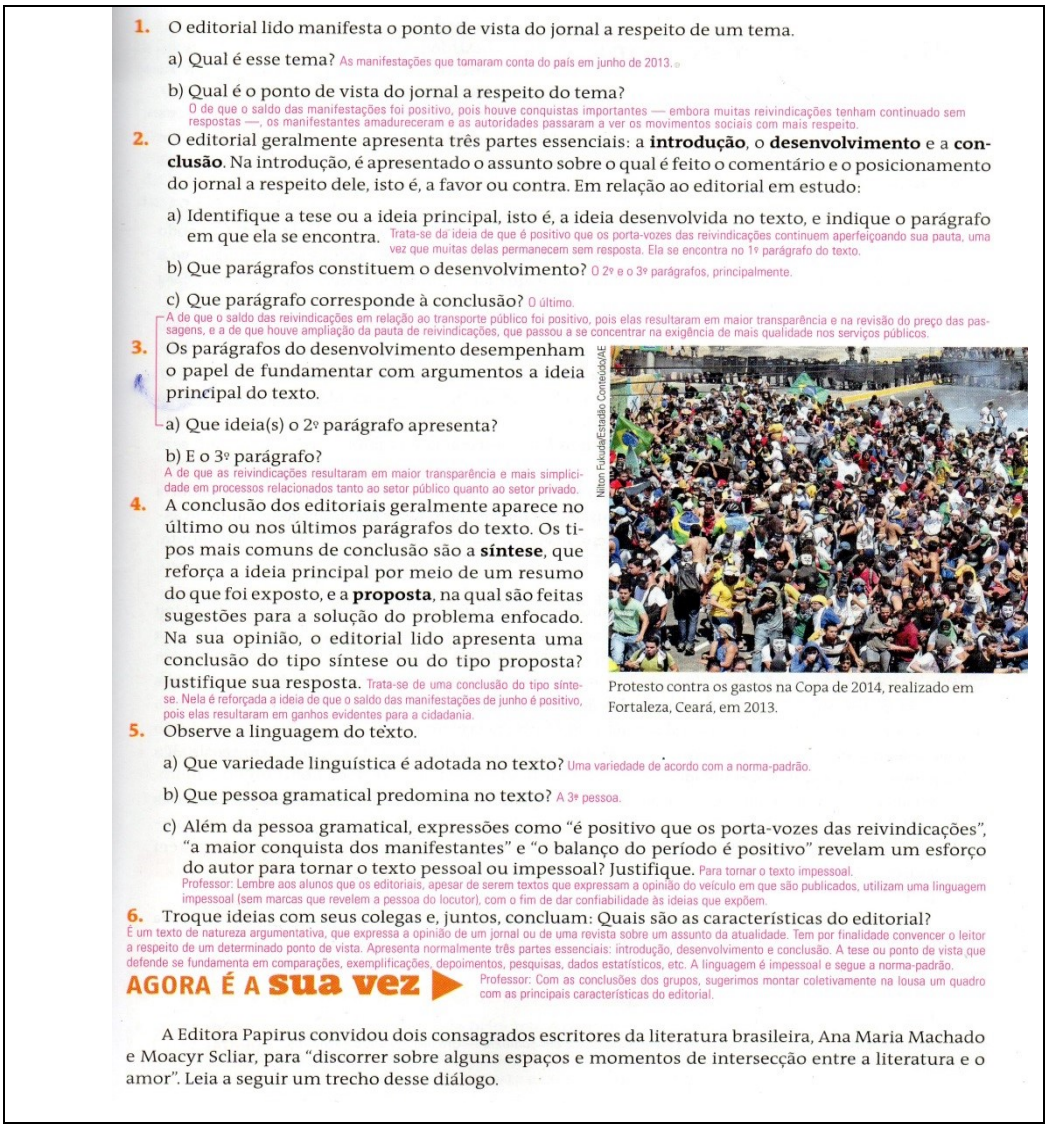
[12] Estamos considerando separadamente a versão (2013) e (2016) da coleção Projeto Teláris.

dado que em algumas regiões do país o LDLP é o instrumento pedagógico mais comum, e às vezes o único de que o(a) professor(a) dispõe.

Iniciamos por uma das mais populares no país: **Português linguagens** (2015), de Cereja e Magalhães. Para os autores dessa coleção, o editorial tem a função de dar voz aos bons jornais e revistas do país. Desta forma, defendem que "Da mesma família de outros gêneros argumentativos o editorial, faz a defesa de um ponto de vista [...] tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 50).

Embora essa seja uma definição simples e pouco aprofundada, é adequada para os(as) estudantes do Ensino Fundamental, que ainda não têm muito conhecimento sobre os gêneros do discurso. Um dos problemas que colaboram para esse pouco conhecimento dos(as) estudantes é que apenas no livro do 9º ano, encontramos uma sessão destinada ao trabalho com o editorial, por exemplo. Nesse caso, os autores do LDLP apresentam um único editorial com atividades que trabalham muito mais a estrutura composicional do gênero do que aspectos do conteúdo temático ou do estilo. Após a atividade o(a) estudante já é direcionado a produzir seu próprio editorial.

FIGURA 7 - Editorial de exemplo apresentado em Português: linguagens, 9º ano



1. O editorial lido manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um tema.

a) Qual é esse tema? As manifestações que tomaram conta do país em junho de 2013.

b) Qual é o ponto de vista do jornal a respeito do tema?
O de que o saldo das manifestações foi positivo, pois houve conquistas importantes — embora muitas reivindicações tenham continuado sem respostas —, os manifestantes amadureceram e as autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito.

2. O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:

a) Identifique a tese ou a ideia principal, isto é, a ideia desenvolvida no texto, e indique o parágrafo em que ela se encontra. Trata-se da ideia de que é positivo que os porta-vozes das reivindicações continuem aperfeiçoando sua pauta, uma vez que muitas delas permanecem sem resposta. Ela se encontra no 1º parágrafo do texto.

b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento? O 2º e o 3º parágrafos, principalmente.

c) Que parágrafo corresponde à conclusão? O último.

3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto.
A de que o saldo das reivindicações em relação ao transporte público foi positivo, pois elas resultaram em maior transparência e na revisão do preço das passagens, e a de que houve ampliação da pauta de reivindicações, que passou a se concentrar na exigência de mais qualidade nos serviços públicos.

a) Que ideia(s) o 2º parágrafo apresenta?

b) E o 3º parágrafo?
A de que as reivindicações resultaram em maior transparência e mais simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao setor privado.

4. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no último ou nos últimos parágrafos do texto. Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a ideia principal por meio de um resumo do que foi exposto, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução do problema enfocado. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese. Nela é reforçada a ideia de que o saldo das manifestações de junho é positivo, pois elas resultaram em ganhos evidentes para a cidadania.

Nilton Fukuda/Estadão Conteúdo/AE

Protesto contra os gastos na Copa de 2014, realizado em Fortaleza, Ceará, em 2013.

5. Observe a linguagem do texto.

a) Que variedade linguística é adotada no texto? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

b) Que pessoa gramatical predomina no texto? A 3ª pessoa.

c) Além da pessoa gramatical, expressões como "é positivo que os porta-vozes das reivindicações", "a maior conquista dos manifestantes" e "o balanço do período é positivo" revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique. Para tornar o texto impessoal.
Professor: Lembre aos alunos que os editoriais, apesar de serem textos que expressam a opinião do veículo em que são publicados, utilizam uma linguagem impessoal (sem marcas que revelem a pessoa do locutor), com o fim de dar confiabilidade às ideias que expõem.

6. Troque ideias com seus colegas e, juntos, concluam: Quais são as características do editorial?
É um texto de natureza argumentativa, que expressa a opinião de um jornal ou de uma revista sobre um assunto da atualidade. Tem por finalidade convencer o leitor a respeito de um determinado ponto de vista. Apresenta normalmente três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão. A tese ou ponto de vista que defende se fundamenta em comparações, exemplificações, depoimentos, pesquisas, dados estatísticos, etc. A linguagem é impessoal e segue a norma-padrão.

AGORA É A sua vez Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características do editorial.

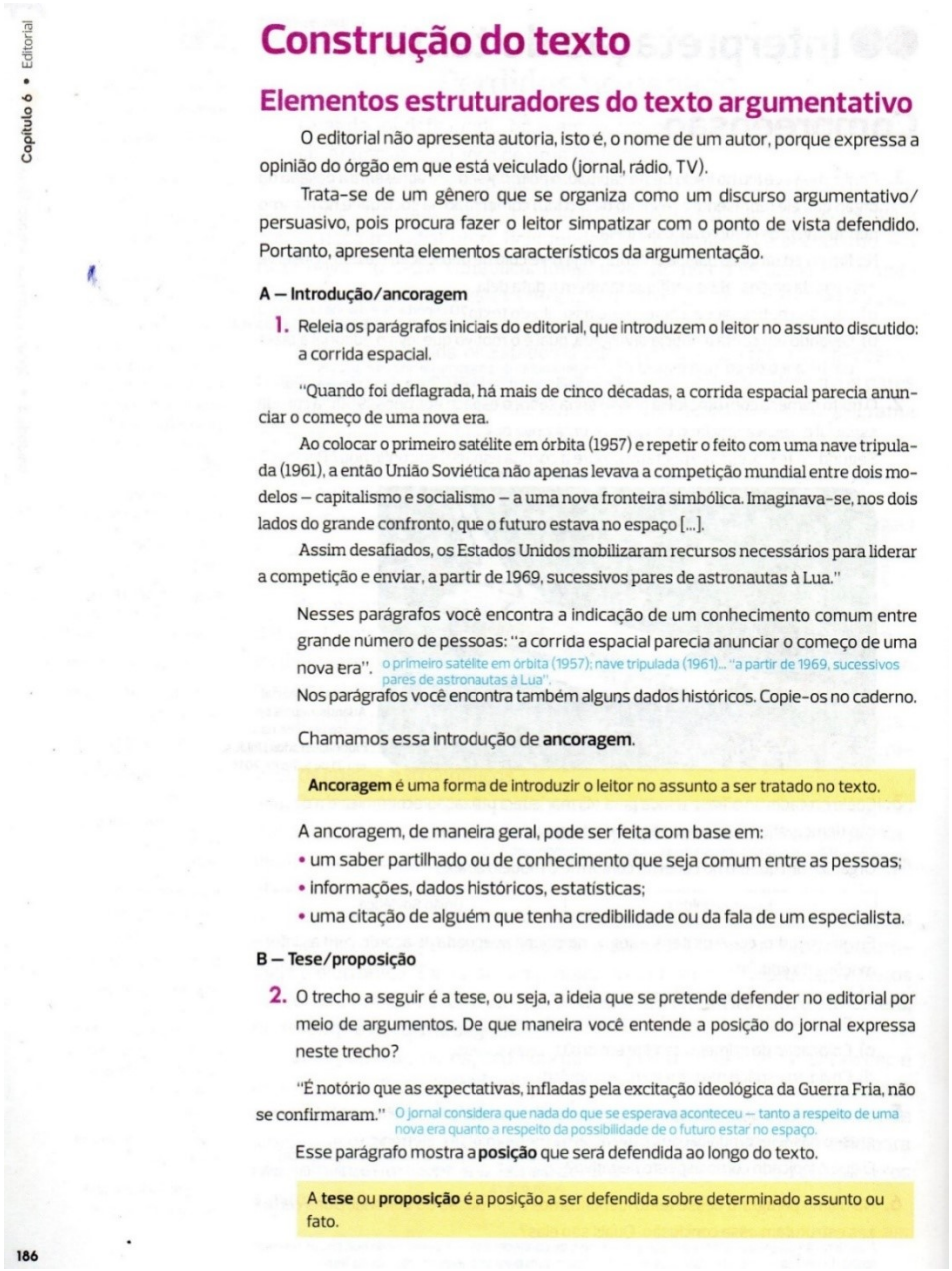
A Editora Papirus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para "discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor". Leia a seguir um trecho desse diálogo.

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 51).

Para Borgatto, Bertin e Marchezi (2013, p. 182), autores da coleção **Projeto Teláris: Português**, "o editorial tem como principal finalidade expor ideias e posicionamentos do órgão responsável por sua veiculação". Os autores dizem ainda que, nesse gênero, não se costuma identificar o autor, por não se tratar de uma opinião pessoal. Mas igualmente à coleção **Português Linguagens** (2015) apenas o livro do 9º ano traz capítulo destinado ao tratamento do editorial. Nesse capítulo, o gênero é apresentado aos(as) estudantes, que são levados a lerem e analisarem matérias informativas sobre a mesma temática que o editorial proposto para as atividades que constam do LDLP em questão. Essas atividades estão divididas em seções denominadas **Interpretação do Texto**, em que se trabalha a compreensão geral das ideias do texto, **Construção do Texto**, em que se verificam os elementos estruturadores do texto argumentativo, tipos de argumentos e contra argumentos, e por fim, a **Linguagem do Texto**,

em que o foco é a articulação entre as ideias do texto, uso de pontuação, escolhas de palavras e estilo do texto. Percebemos, nesse caso, uma evolução em relação à coleção anteriormente citada, embora em ambos os casos, seja apresentado apenas um editorial, tanto para a prática de leitura quanto para todas as atividades. Mas, o que chama a atenção na coleção de Borgatto, Bertin e Marchezi (2013) é que as atividades são mais aprofundadas, buscando desvelar todos os elementos do texto. Entretanto, na mesma coleção, publicada em 2016, essa seção foi suprimida, e nenhum dos livros trabalha especificamente o editorial.

FIGURA 8 - Exemplo de aprofundamento no texto da coleção Projeto Teláris: Português



Capítulo 6 • Editorial

Construção do texto

Elementos estruturadores do texto argumentativo

O editorial não apresenta autoria, isto é, o nome de um autor, porque expressa a opinião do órgão em que está veiculado (jornal, rádio, TV).

Trata-se de um gênero que se organiza como um discurso argumentativo/persuasivo, pois procura fazer o leitor simpatizar com o ponto de vista defendido. Portanto, apresenta elementos característicos da argumentação.

A – Introdução/ancoragem

1. Releia os parágrafos iniciais do editorial, que introduzem o leitor no assunto discutido: a corrida espacial.

"Quando foi deflagrada, há mais de cinco décadas, a corrida espacial parecia anunciar o começo de uma nova era.

Ao colocar o primeiro satélite em órbita (1957) e repetir o feito com uma nave tripulada (1961), a então União Soviética não apenas levava a competição mundial entre dois modelos – capitalismo e socialismo – a uma nova fronteira simbólica. Imaginava-se, nos dois lados do grande confronto, que o futuro estava no espaço [...].

Assim desafiados, os Estados Unidos mobilizaram recursos necessários para liderar a competição e enviar, a partir de 1969, sucessivos pares de astronautas à Lua."

Nesses parágrafos você encontra a indicação de um conhecimento comum entre grande número de pessoas: "a corrida espacial parecia anunciar o começo de uma nova era". o primeiro satélite em órbita (1957); nave tripulada (1961)... "a partir de 1969, sucessivos pares de astronautas à Lua".

Nos parágrafos você encontra também alguns dados históricos. Copie-os no caderno.

Chamamos essa introdução de **ancoragem**.

Ancoragem é uma forma de introduzir o leitor no assunto a ser tratado no texto.

A ancoragem, de maneira geral, pode ser feita com base em:

- um saber partilhado ou de conhecimento que seja comum entre as pessoas;
- informações, dados históricos, estatísticas;
- uma citação de alguém que tenha credibilidade ou da fala de um especialista.

B – Tese/proposição

2. O trecho a seguir é a tese, ou seja, a ideia que se pretende defender no editorial por meio de argumentos. De que maneira você entende a posição do jornal expressa neste trecho?

"É notório que as expectativas, infladas pela excitação ideológica da Guerra Fria, não se confirmaram." O jornal considera que nada do que se esperava aconteceu – tanto a respeito de uma nova era quanto a respeito da possibilidade de o futuro estar no espaço.

Esse parágrafo mostra a **posição** que será defendida ao longo do texto.

A **tese** ou **proposição** é a posição a ser defendida sobre determinado assunto ou fato.

186

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2013, p. 186)

FIGURA 9 - Continuação 2 - Exemplo de aprofundamento no texto da coleção Projeto Teláris: Português

C – Argumentação

3. No editorial, para defender a posição apresentada, são expostos vários argumentos, isto é, raciocínios ou provas para comprovar o que se diz.
A seguir há vários argumentos que foram usados no editorial lido. Qual deles não se refere à posição defendida no texto? Copie-o no caderno. Alternativa a.

a) Aumentaram os investimentos ao longo do tempo.
b) As viagens a outros planetas não trouxeram resultados práticos.
c) Não é possível a utilização econômica do espaço.
d) Os custos são altos demais.
e) Não é possível a ocupação do espaço.
f) Os satélites artificiais trouxeram progresso, mas constituem um problema.

A **argumentação** é formada pelos recursos e pelos procedimentos que o produtor do texto utiliza para fundamentar ou sustentar a tese apresentada.

Há vários tipos de argumentos que podem ser empregados. A seguir, observe os tipos que foram empregados no editorial lido.

1. Argumento científico – É o que apresenta uma forma de convencer por meio de dados científicos ou estatísticos, dificilmente contestados.

2. Argumento de valoração – É o que utiliza conceitos e ideias respeitados, aceitos universalmente, ou pela maioria das pessoas, como ideias de paz, harmonia, respeito, liberdade, direito à privacidade, direito de ir e vir, coragem, bondade, etc.

4. Copie os argumentos a seguir e indique qual deles é de valoração e também científico:

- "A exploração do espaço continuará porque o desejo de conhecer é inextinguível."
- "Embora exista água líquida num satélite de Júpiter (Europa) e noutro de Saturno (Encélado), essas viagens nada revelaram de promissor do ângulo prático."

O segundo.



NASA / EYEVINE

Planeta Júpiter, o maior do sistema solar tanto em massa quanto em diâmetro. Visível a olho nu, foi explorado pela primeira vez por uma sonda espacial (nave sem tripulantes) em 1973.

3. Contra-argumento – É um argumento contrário, usado para lançar dúvida ou para contestar um argumento já empregado. Exemplo:

- **Argumento**: "Essa rede, que viabilizou o enorme progresso das telecomunicações nestas décadas, também deu impulso a avanços em áreas como meteorologia e eletrônica."
- **Contra-argumento**: "Torna-se um problema [a rede formada por satélites artificiais] conforme se acumulam objetos cuja órbita um dia decairá até que se desfaçam em atrito com a atmosfera, nem sempre de forma segura."

Unidade 3 • Opinar, argumentar, defender ideias...

187

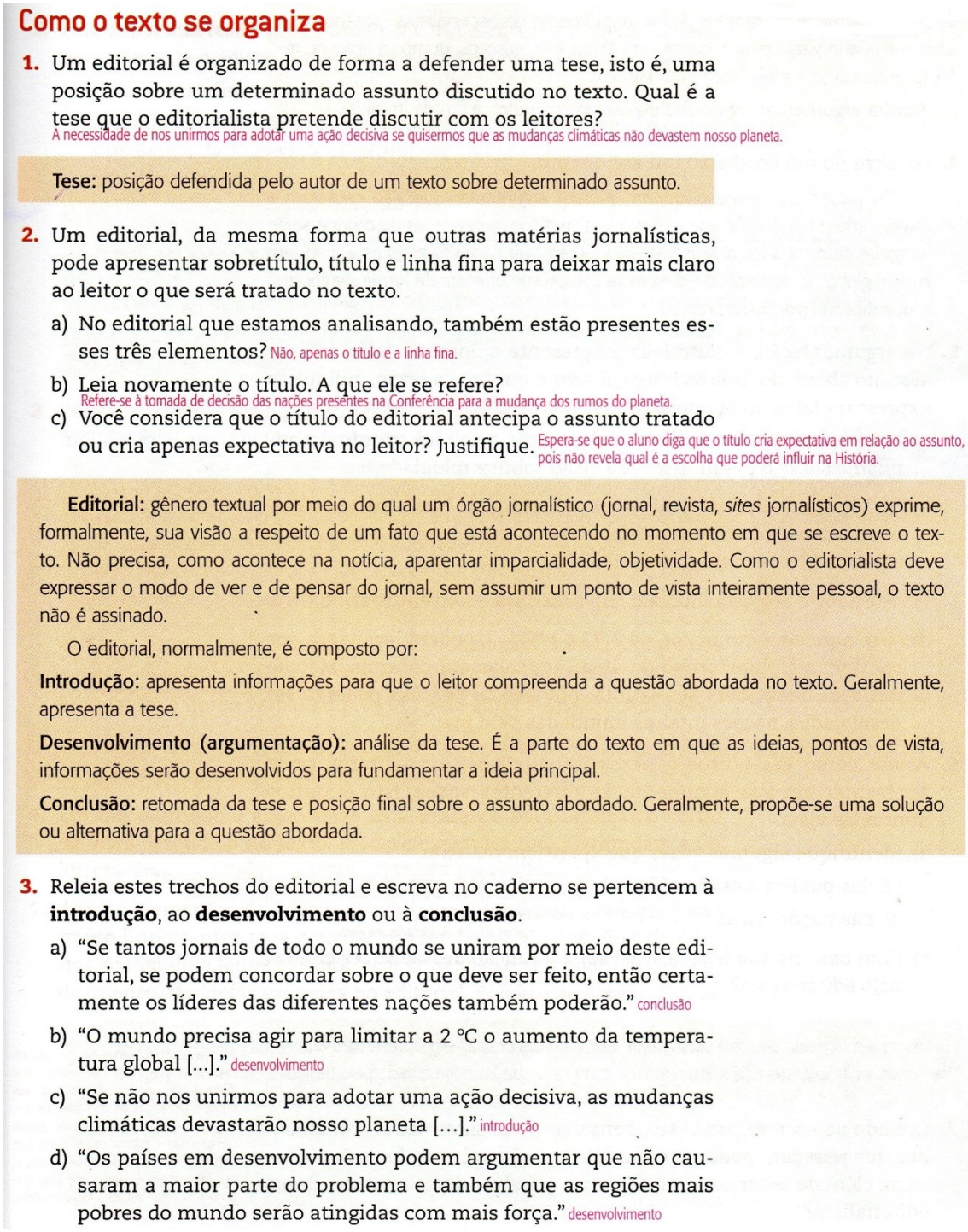
Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2013, p. 187)

Com organização um tanto semelhante ao Projeto Teláris, a coleção **Jornadas. port**, de Delmanto e Carvalho (2012, p. 287), caracteriza o editorial como "gênero textual por meio do

qual um órgão jornalístico exprime, formalmente, sua visão a respeito de um fato que está acontecendo no momento". Os autores reforçam a necessidade de se perceber que não compete ao editorialista assumir sua posição pessoal, mas expressar o modo de ver e de pensar do jornal.

As atividades que também são referentes ao mesmo e único editorial trabalhado nesta coleção encontram-se divididas em subtítulos sugestivos como **Nas entrelinhas das linhas do texto**, **Como o texto se organiza** e **Recursos linguísticos** que apontam o que será focalizado na atividade em questão. Em conjunto, elas trabalham tanto a estrutura, quanto a temática e o estilo do gênero. Antes de direcionar o(a) estudante para a produção escrita, os autores reforçam a importância do uso dos conectivos para estabelecer relações adequadas entre as opiniões e os argumentos; há ainda sugestão de avaliação e reescrita do texto.

FIGURA 10 - Como o texto se organiza



Como o texto se organiza

1. Um editorial é organizado de forma a defender uma tese, isto é, uma posição sobre um determinado assunto discutido no texto. Qual é a tese que o editorialista pretende discutir com os leitores?
A necessidade de nos unirmos para adotar uma ação decisiva se quisermos que as mudanças climáticas não devastem nosso planeta.

Tese: posição defendida pelo autor de um texto sobre determinado assunto.

2. Um editorial, da mesma forma que outras matérias jornalísticas, pode apresentar sobretítulo, título e linha fina para deixar mais claro ao leitor o que será tratado no texto.

a) No editorial que estamos analisando, também estão presentes esses três elementos? Não, apenas o título e a linha fina.

b) Leia novamente o título. A que ele se refere?
Refere-se à tomada de decisão das nações presentes na Conferência para a mudança dos rumos do planeta.

c) Você considera que o título do editorial antecipa o assunto tratado ou cria apenas expectativa no leitor? Justifique. Espera-se que o aluno diga que o título cria expectativa em relação ao assunto, pois não revela qual é a escolha que poderá influir na História.

Editorial: gênero textual por meio do qual um órgão jornalístico (jornal, revista, *sites* jornalísticos) exprime, formalmente, sua visão a respeito de um fato que está acontecendo no momento em que se escreve o texto. Não precisa, como acontece na notícia, aparentar imparcialidade, objetividade. Como o editorialista deve expressar o modo de ver e de pensar do jornal, sem assumir um ponto de vista inteiramente pessoal, o texto não é assinado.

O editorial, normalmente, é composto por:

Introdução: apresenta informações para que o leitor compreenda a questão abordada no texto. Geralmente, apresenta a tese.

Desenvolvimento (argumentação): análise da tese. É a parte do texto em que as ideias, pontos de vista, informações serão desenvolvidos para fundamentar a ideia principal.

Conclusão: retomada da tese e posição final sobre o assunto abordado. Geralmente, propõe-se uma solução ou alternativa para a questão abordada.

3. Releia estes trechos do editorial e escreva no caderno se pertencem à **introdução**, ao **desenvolvimento** ou à **conclusão**.

a) "Se tantos jornais de todo o mundo se uniram por meio deste editorial, se podem concordar sobre o que deve ser feito, então certamente os líderes das diferentes nações também poderão." conclusão

b) "O mundo precisa agir para limitar a 2 °C o aumento da temperatura global [...]." desenvolvimento

c) "Se não nos unirmos para adotar uma ação decisiva, as mudanças climáticas devastarão nosso planeta [...]." introdução

d) "Os países em desenvolvimento podem argumentar que não causaram a maior parte do problema e também que as regiões mais pobres do mundo serão atingidas com mais força." desenvolvimento

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 287).

Já a última coleção observada, **Português uma língua brasileira**, de Horta, Menna e Vieira (2012) não apresenta seção reservada, especificamente, ao trabalho com o gênero editorial, em nenhum dos quatro livros que constituem a coleção.

Ainda que os LDLP brasileiros tenham evoluído, buscando se adequar às diretrizes curriculares das últimas décadas, podemos dizer que, de modo geral, eles(as) ainda precisam

melhorar bastante para que atinjam o nível ideal. Em se tratando do gênero editorial, a deficiência é evidente, já que o gênero nem sempre faz parte da proposta de todas as coleções, e mesmo nos casos em que é incluído, isso acontece apenas no ano final do Ensino Fundamental. Ainda que em alguns casos as atividades correspondam às expectativas, os livros pecam pela insuficiência de exemplares do gênero que são apresentados aos(as) estudantes. Entendemos que trabalhar com apenas um exemplar de editorial para atender os variados aspectos de todas as atividades propostas pelo livro faz com que o(a) estudante compreenda muito pouco o editorial que, como qualquer outro gênero, é dotado de grande complexidade.

Considerando a questão feita anteriormente, sobre as razões que fazem com que o editorial, um dos gêneros mais antigos da imprensa brasileira, não seja prestigiado em nossa atual sociedade, podemos afirmar, com base na análise feita, que os/as leitores/as não o valorizam, talvez, porque ainda o considerem muito intelectualizado, direcionado a um público diferenciado. Para além disso, o fato de a escola não trabalhar, frequentemente, esse gênero, contribui para essa visão equivocada. Nesse sentido, entendemos que a escola tem falhado em seu papel de formar cidadãos críticos, preparados para as diversas esferas da comunicação. Mas não apenas a escola, o estado, as famílias e até os(as) professores(as), responsáveis pela escolha do LDLP a ser usado pelos(as) estudantes, nem sempre promovem ações que, de fato, poderiam contribuir para que os(as) estudantes se conscientizem a respeito da necessidade de se dominar diferentes e variados gêneros do discurso, que são importantes ferramentas de participação social. Ao final desse processo, temos, muitas vezes, concluintes do Ensino Médio e até graduandos que não leem editoriais ou sequer sabem da existência deles. Essa realidade, sob nosso ponto de vista, justifica a realização deste estudo.

5.4 ARTIGO DE OPINIÃO

Como sabemos, os gêneros surgem das necessidades comunicativas da humanidade. Esse entendimento nos leva a afirmar que o artigo de opinião surge da necessidade que temos de debater, de argumentar em favor daquilo que acreditamos ser a posição mais coerente a respeito dos fatos que nos chegam. Segundo Ramires,

> Dividindo o espaço com outros gêneros na seção de Opinião, o artigo se situa entre os gêneros que historicamente têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística (RAMIRES, 2005, p. 171).

O artigo de opinião configura-se como um gênero pertencente à esfera jornalística, cujos suportes são em geral jornais, revistas ou *sites* na internet. Costuma ser escrito por um articulista, que pode ser um colunista fixo do veículo de comunicação ou um convidado de presença notória na sociedade. É um gênero de caráter essencialmente argumentativo, em que o autor se faz presente e, por vezes, lança mão da voz de outros para defender sua posição a respeito de um tema, que, em geral, apresenta relevância social, política ou cultural.

Em consonância com as considerações de Bakhtin (2011) no que diz respeito aos elementos que constituem os gêneros, podemos afirmar que o artigo de opinião apresenta certa semelhança com outros gêneros da esfera jornalística. Não totalmente iguais, pois para cada enunciado há condições únicas que não se repetem e nem podem ser reproduzidas. Mas sim, de certa forma semelhantes, uma vez que cada esfera de utilização da língua elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciado, os denominados gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262), e como estes se originam de acordo com as peculiaridades de cada esfera, entendemos que os gêneros que surgem de umamesmaesfera de atividade humana, mantêm entre si alguma afinidade. É o que também afirma Ramires (2005):

> O artigo apresenta certos traços em comum com outros gêneros jornalísticos, tais como: a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre "de pessoa a pessoa", mas é "mediada" ideologicamente pela esfera do jornalismo; eles têm determinada periodicidade (diária, semanal) e "validade" prevista (um curso de vinte e quatro horas nos jornais diários; de uma semana; etc.)" (RAMIRES, 2005, p. 170, grifos da autora).

Ainda que diferentes estudiosos proponham diversas definições para o artigo de opinião, não percebemos entre elas grande disparidade. Ao contrário, reconhecemos em todas que conhecemos a mesma essência argumentativa, em que o autor se posiciona, com intenção inconfundível de persuadir seu interlocutor em favor de terminada tese. Vejamos então o que pensa Boff, Köche e Marinello (2009, p. 3) sobre o artigo de opinião: "pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende".

Para Costa (2012), o artigo de opinião constitui-se num texto que pode ser dissertativo, ou expositivo, ou interpretativo, que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato ou tema variado (político, cultural, científico etc.). Ainda em seu "Dicionário de gêneros textuais", Costa (2012, p. 41-42) nos traz a definição de Ferrari e Sodre (1977): "O projeto de todo artigo é a explicação de um fato segundo propósitos variados

(informativos, interpretativos, persuasivos ou indutivos).” Esses autores reforçam o caráter de pessoalidade assumido pelo artigo de opinião que, diferentemente do editorial, por exemplo, geralmente vem assinado e reflete a opinião do autor, e não do órgão que o publicou.

> O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (BRÄKLING, 2008, p. 227).

O pouco que foi apresentado sobre o gênero artigo de opinião reforça seu caráter argumentativo e persuasivo, mostrando que esse gênero expõe informações, discute e defende um ponto de vista de forma crítica, viabilizando, assim, a interação entre diferentes visões de um mesmo assunto.

Por essa razão, acreditamos se tratar de um gênero “obrigatório”, já que está previsto tanto nos PCN (BRASIL, 1997) quanto na BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho de produção de textos, nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se entende que os(as) estudantes se encontram mais preparados para discernir, discutir e selecionar informações.

Vale ressaltar, porém, que nada impede que tal gênero seja inserido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aliás, até recomendamos essa prática, conforme já dito nesse trabalho, pois sabemos que desde que começa a falar, a criança argumenta e, portanto, está apta para ler e entender textos argumentativos, dotados de menor complexidade.

Desse modo, nos anos finais do Ensino Fundamental, em que essa capacidade é ampliada, o trabalho do(a) professor(a) seria apenas o de garantir que os(as) estudantes continuassem evoluindo, na busca de argumentos de qualidade. Nessa fase, eles(as) teriam, certamente, melhores condições de lidar com as situações controversas que costumam aparecer em nossas vidas e, talvez, estejam mais preparados para o bom debate, respeitando as opiniões e decisões do outro.

Em nossa prática diária, muitas vezes, somos questionados pelos(as) estudantes sobre a necessidade de se aprender determinados conteúdos. No caso do artigo de opinião, muitas vezes, eles(as) acreditam que fora da escola não haverá a necessidade de ler, nem de produzir determinados gêneros. Sabemos que isso não é verdadeiro, pois o contato com diferentes esferas exigirá que sejamos capazes de produzir diferentes gêneros orais, escritos, multissemióticos e multimidiáticos, dentre os quais se inclui o artigo de opinião.

Para além disso, não podemos nos esquecer de que é dever da escola preparar o(a) estudante para a leitura e a escrita, de modo abrangente, por isso a escolaé o lugar ideal para que os(as) estudantes tomem contato com textos diversos, principalmente os de caráter expositivo/argumentativos para que, aprendam a reconhecer suas características estruturais e também a produzi-los de forma condizente.

Já que tais gêneros de caráter expositivo-argumentativo, como o artigo de opinião, dentre outros constituem-se num importante meio de circulação de informação e manifestação de pontos de vista sobre questões que geralmente interessam a toda a sociedade. Por conseguinte, consideramos esse gênero propício para o trabalho com os jovens estudantes, pois ele pode oferecer o desafio de ter que avaliar uma situação pelo ponto de vista do outro, o que é "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2018).

Devemos considerar ainda que em relação aos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, adquiridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou pelas experiências já vivenciadas, os PCN (BRASL, 1997) afirmam que é competência de a escola viabilizar a ampliação progressiva desse conhecimento, até que todos os discentes estejam aptos para compreenderem e produzirem textos que circulam socialmente, de forma eficaz, com condições plenas de tomar a palavra e assumir seu papel de cidadão.

Na esteira desse documento, a nova BNCC (BRASIL, 2018) afirma que nessa fase, ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso ter em vista o aprofundamento e a ampliação do repertório dos(as) estudantes.

Levando em conta esses documentos, acreditamos que nessa, assim como em todas as fases do ensino, é preciso buscar propostas que pretendam garantir o desenvolvimento global e a aprendizagem significativa dos(as) estudantes. Para tanto, os conteúdos devem ser selecionados, visando a contribuir não apenas para a aquisição e ampliação das capacidades linguísticas dos(as) estudantes, mas também para o desenvolvimento ou fortalecimento da autonomia, da visão crítica, bem como o projeto de vida deles(as).

E foi pensando em tudo isso que resolvemos nos debruçar sobre o artigo de opinião, pois acreditamos que por se tratar de um gênero que geralmente traz uma questão polêmica, capaz de fomentar o debate. Caso esteja preparado, o(a) professor(a) poderá conduzir a discussão, extraindo ao máximo o benefício desse gênero para desenvolver tanto a capacidade argumentativa oral, a postura, o saber ouvir, o esperar a hora e falar; quanto a leitura, a escrita e a compreensão textual dos(as) estudantes.

Outro aspecto de caráter prático que, segundo Abaurre e Abaurre (2012), deve ser considerado é o fato de a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vários vestibulares brasileiros exigirem que os candidatos, no caso, produzam textos predominantemente argumentativos. A importância da prova de redação é inegável, tendo em vista seu caráter decisivo na classificação do(a) aluno(a) no processo.

Concluímos, portanto, que o trabalho com o artigo de opinião favorece o desenvolvimento de competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa.

Ademais, todo(a) professor(a) de Língua Portuguesa deve saber o quão importante é que o ensino dessa componente curricular pautando-se pela perspectiva dos gêneros do discurso. No entanto, é preciso que o(a) professor(a) esteja atento para que não cometa o equívoco de se concentrar apenas na estrutura, tipologia e classificação do gênero, dando pouca importância ao trabalho com seus aspectos discursivos. Sabemos, entretanto, que nem sempre essa atitude depende apenas da vontade, dedicação e profissionalismo do(a) professor(a), pois, como dito anteriormente, o livro didático é, geralmente, o único material de que dispõe o(a) professor(a), para o trabalho na sala de aula.

Adotando-se o mesmo procedimento para o editorial, analisamos o modo como os LDLP selecionados concebem o artigo de opinião, visando a perceber o quão frequente ele é nos anos niiciais e nos anos finais do E. F.; quanto espaço é dedicado a ele e que recursos são mais explorados para o seu tratamento.

Começaremos pela coleção **Jornadas. port.** (2012), de Delmanto e Carvalho, que conceituam o artigo de opinião como "um gênero textual que circula na esfera jornalística. Podendo ser publicado em jornais e revistas impressos ou virtuais e também apresentado oralmente na televisão ou no rádio" (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 159). Apesar desse conceito ser, inicialmente, bastante sucinto, ele vai se corporificando e ganhando amplitude a cada atividade desenvolvida. O que pode não ser visto com bons olhos é o fato de que na coleção apenas o LDLP do 9º ano contém seção voltada ao estudo do gênero artigo de opinião. Neste exemplar, o capítulo 5, **como vejo mundo** se propõe trabalhar, dentre outros aspectos, as características do artigo de opinião e os tipos de argumento. O trabalho inicia-se com a atividade **Provocando o olhar**, leitura de imagem, com questões que sutilmente levam o(a) estudante a se posicionar. A próxima etapa é leitura do único texto do gênero, em torno do qual se devolvem as várias atividades. Sugere-se que os(as) estudantesleiam apenas o título do texto e levantem hipóteses sobre a temática, para posteriormente ver se elas se confirmam. O texto *"Mulheres precisam querer mais"* é, sob nosso ponto de vista, um belo exemplar do gênero, bastante elaborado e contundente na defesa da posição assumida. As próximas atividades, sob o título

de **Exploração do texto**, dividem-se por subtítulos que direcionam o que será trabalhado. **Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto,** iniciam-se com a compreensão geral do texto, voltando-se posteriormente à temática e ao caráter opinativo do texto. A terceira atividade **Além das linhas do texto,** como indicado, procura ir além do texto, relacionando-o com outros textos e comparando aspectos de construção, temática, etc. A próxima atividade, **Como o texto se organiza,** trabalha também a temática do texto, seu caráter opinativo, envolto na questão polêmica, mas volta-se com mais firmeza para a estrutura composicional; conceitua tese, argumentos e contra-argumentos, finalizando com os tipos de argumentos, que dentre os tantos conhecidos, apresentam-se apenas quatro. Já a atividade **Recursos lingüísticos,** como se intitula, direciona-se às escolhas lexicais e sintáticas, às variedades linguísticas, aos recursos linguísticos-discursivos presentes no texto, dentre os quais estão os articuladores textuais, bem como sua utilização na composição do processo argumentativo. O Boxe **Para lembrar** sintetiza as características do gênero. Há ainda a atividade **Depois da leitura**, que relaciona a literatura e a defesa de um ponto de vista, que propõe algumas questões após a leitura de um pequeno conto, que além de relacionar-se comparativamente a temática do artigo lido, visa a ilustrar como tudo pode suscitar ou expressar um posicionamento. Por fim, temos a seção intitulada **Produção oral,** que fornece todos os passos para a realização de um debate, seguido de uma pequena proposta de avaliação.

De modo geral, as atividades são bem elaboradas e contemplam as principais questões a serem trabalhadas para a compreensão do gênero, mas as autoras pecam ao reservar apenas o capítulo cinco do LDLP do 9º ano para o gênero, ou seja, apenas no último ano do Ensino Fundamentalo(a) aluno(a) terá contato com o gênero artigo de opinião. Outro aspecto bastante relevante é o fato de a proposta de produção do capítulo não se direcionar ao artigo de opinião propriamente dito. Não que a produção de um debate, não seja proveitosa, mas nos parece imprescindível que, após todas as atividades e discussões, o(a) estudante deve ter a oportunidade de concretizar, corporificar aquilo que aprendeu, produzindo um texto do gênero estudado, ou seja, leu, compreendeu, analisou, debateu, deve-se produzir um exemplar do gênero estudado.

Observemos, a seguir, a atividade **Recursos linguísticos** desta coleção:

FIGURA 11 - Recursos linguísticos

Recursos linguísticos

1. Nos fragmentos abaixo, aparecem adjetivos que indicam posicionamento, avaliação por parte do articulista. Copie-os no caderno.

a) "Outra constatação intrigante é a de que, quanto maior o nível educacional, maior a diferença entre os rendimentos masculinos e femininos." *intrigante*

b) "A correlação de forças entre os gêneros continua desigual [...]" *desigual*

c) "A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres." *hostil*

d) "Por outro lado, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada." *árdua*

Habilidade em foco: identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.

2. Releia os fragmentos abaixo.

I. "Entendemos que a opressão feminina é milenar e não será banida do dia para a noite, mas com as possibilidades que temos hoje é de espantar que a maioria das mulheres ainda esteja em tamanha desvantagem."

II. "Ainda que pareça difícil suportar as contrariedades do ambiente hostil, não será possível evitar esta etapa evolutiva: ocupar os espaços para depois fazer as transformações."

III. "Por outro lado, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada. E eles precisam começar modificando a forma como encaram as relações afetivas."

IV. "A ideia é que as mulheres não tenham dinheiro nem poder, precisem vender seu corpo para se sustentar, seja pela prostituição ou pelo casamento. Além disso, essa pesquisa mostrou que não basta ter mais educação formal para que a violência doméstica diminua."

V. "Assim, diante de tantas dificuldades, muitas desistem antes de tentar, outras alcançam uma posição razoável e se conformam; apenas algumas poucas ousam lutar para chegar o mais alto possível."

Identifique, nesses fragmentos, articuladores utilizados para:

a) estabelecer relação de oposição entre as afirmações; mas

b) acrescentar argumento; além disso

c) introduzir novo argumento; por outro lado

d) introduzir um contra-argumento; ainda que

e) introduzir a conclusão. assim



Cartaz do IV Encontro de Mulheres Estudantes da UNE, que ocorreu entre os dias 21 e 24 de abril de 2011, em Salvador, BA.

No **artigo de opinião**, a posição do articulista, além da argumentação apresentada, é também indicada tanto pelo vocabulário usado como por articuladores textuais, que permitem ao leitor acompanhar a sequência de ideias.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 165).

FIGURA 12 - Continuação 2 - Recursos linguísticos

Veja no quadro exemplos de articuladores textuais.

Finalidade	Articuladores textuais
tomar posição	considero que, do meu ponto de vista, penso que
organizar os argumentos	inicialmente, primeiramente, em segundo lugar, por um lado/por outro lado, finalmente
introduzir outras vozes ou contra-argumento	alguns dizem que, os especialistas afirmam que, pesquisas apontam que
indicar certeza	é evidente, sem dúvida, está claro, com certeza, é indiscutível
indicar possibilidade	talvez, provavelmente, me parece, é possível
indicar causa ou consequência	porque, pois, então, logo, portanto, consequentemente
acrescentar argumentos	ainda, além de, também, por outro lado
indicar oposição	mas, porém, contudo, entretanto, embora, apesar de
introduzir a conclusão	assim, por fim, logo, portanto

3. Releia o último parágrafo do artigo e observe a palavra destacada na frase.

"Talvez seja **isso** que nossas escolas tenham de ensinar para que os níveis de instrução formal possam fazer alguma diferença."

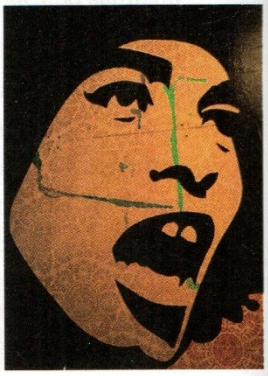
Volte ao texto e verifique a que se refere o pronome destacado.

O pronome destacado refere-se ao que as escolas deveriam ensinar, segundo o depoimento do médico: a igualdade entre homens e mulheres, sem dominação e sedução.

Para lembrar

Artigo de opinião

- Intenção principal → convencer o interlocutor da validade de um ponto de vista
- Leitores → leitores de jornais e revistas impressos ou virtuais
- Autor → especialista ou pessoa reconhecida pelo conhecimento em um assunto
- Organização:
  - expressa o ponto de vista do autor, por isso é assinado
  - trata de uma questão polêmica
  - opinião do autor defendida por meio de argumentos e contra-argumentos
- Linguagem → de acordo com a norma-padrão



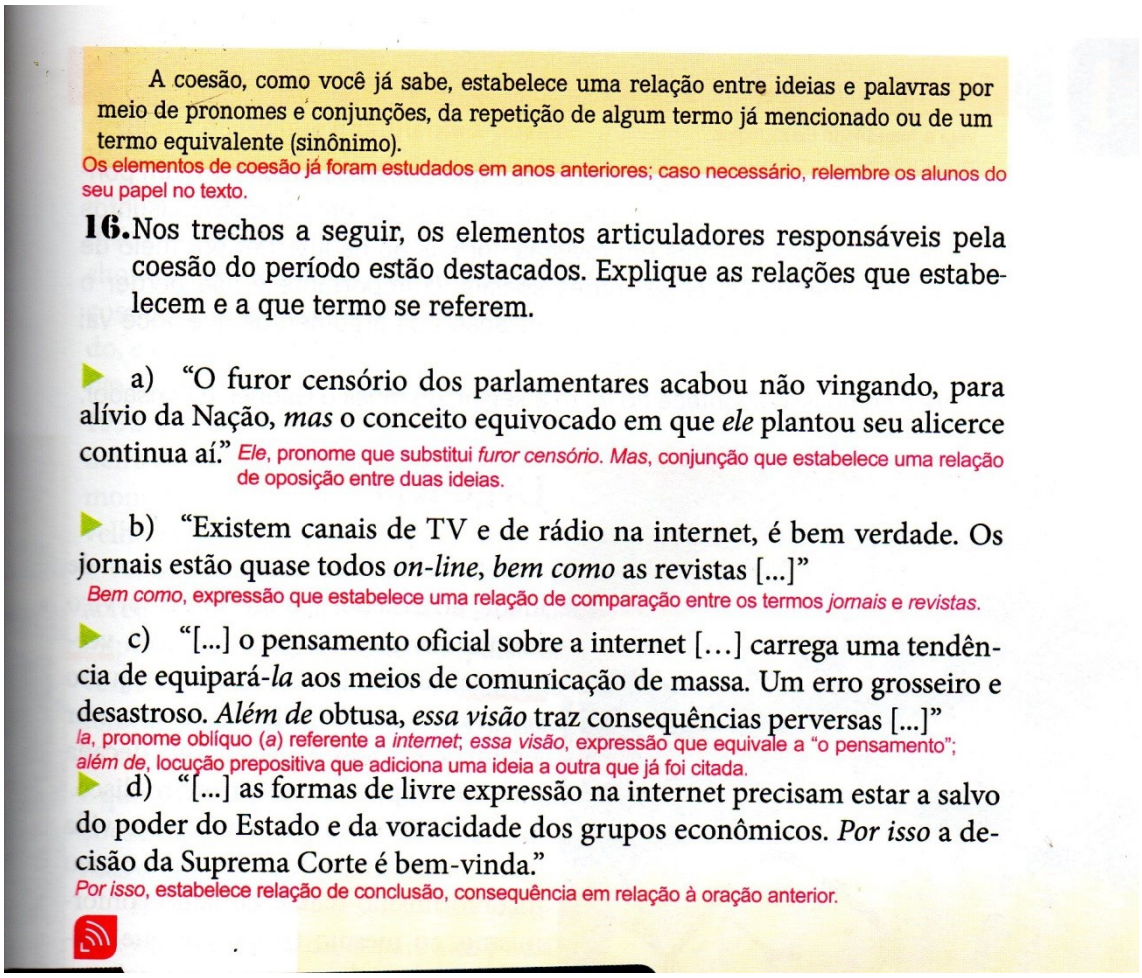
Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 166).

Já na coleção, **Português: uma língua brasileira**, de Horta, Menna e Vieira (2012), o artigo de opinião é tratado logo no segundo capítulo do LDLP do 8º ano, e no terceiro capítulo do LDLP do 9º ano. Nos dois exemplares, a abordagem é praticamente a mesma. A sensibilização é feita por meio da leitura de outro gênero que pode tanto trazer uma opinião quanto suscitar a opinião do leitor. No caso do 8º ano, há a análise de um gráfico, com dados de uma pesquisa realizada pelo Ibope, e no 9º ano, uma charge, para ambos são sugeridas questões para o trabalho oral. Em ambos os LDPL, a temática do artigo escolhido é bastante atual. No livro do 8º ano, sugere-se também que os(as) estudantes levantem hipóteses a partir da leitura do título do texto para posterior verificação. Após a atividade de leitura, temos **O estudo do texto**, atividade bastante extensa que visa à compressão global do texto a partir da seleção, antecipação, inferência e checagem. Na sequência, a atividade intitulada **Linguagem e recursos expressivos** focaliza, primeiramente, a temática, a ideia principal e o ponto de vista do articulista, direcionando-se, posteriormente, aos recursos de construção empregados por ele no texto, a estrutura composicional, assim como os conceitos de argumentação, contra-argumentação e elementos articuladores. Exclusivamente no livro do 9º ano acrescenta-se ainda a esta atividade o estudo de apenas três tipos de argumentos. Temos também a seção **Outras leituras**, que, embora diferente no título, lembra uma atividade da coleção anteriormente analisada, que busca, por meio do confronto com outros gêneros, ampliar o conhecimento dos(as) estudantes a respeito do gênero em estudo. Há, ainda, uma curta seção **Trocando ideias**, que, a partir da leitura de uma tira, propõe questões que se direcionam ao posicionamentodo(a) estudante, não havendo, entretanto, apontamentos sobre como realizar a atividade, se por meio oral ou escrito. Há, também, um **Box**, que traz a síntese do conteúdo estudado, as características do artigo de opinião. E finalmente a proposta de **Produção de texto**, que neste caso, se relaciona, de fato, ao gênero trabalhado com a proposição do planejar, escrever, avaliar, revisar e produzir a versão final.

No que se refere ao espaço dedicado ao artigo de opinião, observamos uma melhora em relação à primeira coleção analisada. Entretanto, nos parece que as autoras compartilham da crença de que apenas nos dois últimos anos finais do E. F. os(as) estudantes estão aptos a argumentar, considerando que somente os LDLP do 8º e 9º ano têm espaço reservado ao artigo de opinião. Nos livros do 6º e 7º ano, os gêneros em estudo são, dentre outros, os predominantes narrativos: relato, conto, lenda, por exemplo. Nesta coleção, a nosso ver, as autoras falham ao desenvolver atividades demasiadamente extensas, que são, em geral, trabalhadas por escrito.

Conforme evidencia a parte final da atividade **Linguagem e recursos expressivos**, reproduzida a seguir.

FIGURA 13 - Linguagem e recursos expressivos



A coesão, como você já sabe, estabelece uma relação entre ideias e palavras por meio de pronomes e conjunções, da repetição de algum termo já mencionado ou de um termo equivalente (sinônimo).

Os elementos de coesão já foram estudados em anos anteriores; caso necessário, relembre os alunos do seu papel no texto.

16. Nos trechos a seguir, os elementos articuladores responsáveis pela coesão do período estão destacados. Explique as relações que estabelecem e a que termo se referem.

a) "O furor censório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da Nação, *mas* o conceito equivocado em que *ele* plantou seu alicerce continua aí." *Ele*, pronome que substitui *furor censório*. *Mas*, conjunção que estabelece uma relação de oposição entre duas ideias.

b) "Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais estão quase todos *on-line*, *bem como* as revistas [...]"

Bem como, expressão que estabelece uma relação de comparação entre os termos *jornais* e *revistas*.

c) "[...] o pensamento oficial sobre a internet [...] carrega uma tendência de equipará-*la* aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. *Além de* obtusa, *essa visão* traz consequências perversas [...]"

la, pronome oblíquo (*a*) referente a *internet*; *essa visão*, expressão que equivale a "o pensamento"; *além de*, locução prepositiva que adiciona uma ideia a outra que já foi citada.

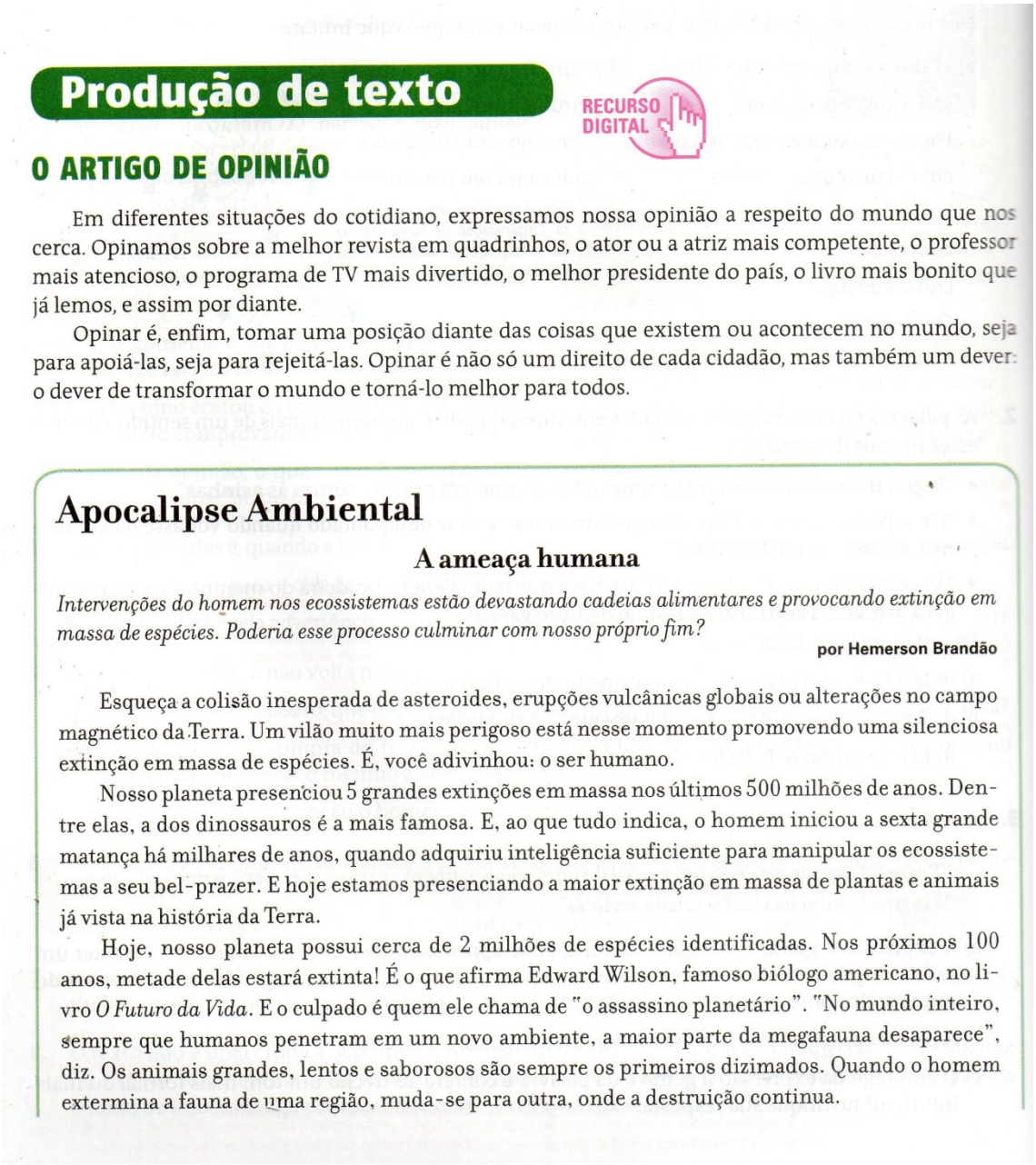
d) "[...] as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. *Por isso* a decisão da Suprema Corte é bem-vinda."

Por isso, estabelece relação de conclusão, consequência em relação à oração anterior.

Fonte: Horta; Menna; Vieira (2012, p. 83)

É bastante interessante que a coleção **Português linguagens** (2015) traga, já no LDLP do 6º ano, segmento dedicado ao estudo do gênero artigo de opinião, porém, retorna-se ao estudo do gênero, apenas no último ano do E.F. Em ambos os exemplares, assim como nas demais coleções analisadas, não se trata exatamente de um capítulo, mas de uma parte do capítulo. O que nos chama a atenção é que especificamente no caso desta coleção, dentre as observadas, trata-se de uma parte diminuta, intitulada **Produção de texto.** Há nela uma rápida apresentação do gênero, que no caso do 6º ano, podemos dizer, se conceitua o gênero, aponta-se o percurso argumentativo e a necessidade de nos posionarmos frente aos acontecimentos do mundo. Segue-se para a leitura do texto, que apresenta temática relevante e adequada à faixa etária dos(as) estudantes de cada referido ano.

FIGURA 14 - Produção de texto



Produção de texto

RECURSO DIGITAL

O ARTIGO DE OPINIÃO

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Apocalipse Ambiental

A ameaça humana

Intervenções do homem nos ecossistemas estão devastando cadeias alimentares e provocando extinção em massa de espécies. Poderia esse processo culminar com nosso próprio fim?

por Hemerson Brandão

Esqueça a colisão inesperada de asteroides, erupções vulcânicas globais ou alterações no campo magnético da Terra. Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano.

Nosso planeta presenciou 5 grandes extinções em massa nos últimos 500 milhões de anos. Dentre elas, a dos dinossauros é a mais famosa. E, ao que tudo indica, o homem iniciou a sexta grande matança há milhares de anos, quando adquiriu inteligência suficiente para manipular os ecossistemas a seu bel-prazer. E hoje estamos presenciando a maior extinção em massa de plantas e animais já vista na história da Terra.

Hoje, nosso planeta possui cerca de 2 milhões de espécies identificadas. Nos próximos 100 anos, metade delas estará extinta! É o que afirma Edward Wilson, famoso biólogo americano, no livro *O Futuro da Vida*. E o culpado é quem ele chama de "o assassino planetário". "No mundo inteiro, sempre que humanos penetram em um novo ambiente, a maior parte da megafauna desaparece", diz. Os animais grandes, lentos e saborosos são sempre os primeiros dizimados. Quando o homem extermina a fauna de uma região, muda-se para outra, onde a destruição continua.

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 206)

No que diz respeito às atividades, ao contrário da coleção **Português: uma língua brasileira** (2012), que peca pelo excesso de atividades, esta coleção peca pela pressa com que trabalha o gênero, principalmente o LDLP do 9º ano, que traz apenas umas poucas questões, a nosso ver, incapazes de discutir todos os aspectos fundamentais relacionados ao gênero. Em ambos os casos, 6º e 9º ano, o trabalho é realizado com apenas um texto e um uma única atividade escrita, nos quais se julga trabalhar todos os aspectos do gênero. Trata-se de uma abordagem superficial, a nosso ver, já que não há ênfase nos tipos de argumentos ou articuladores textuais. Os primeiros são trabalhados de modo bastante raso, pois apenas três

tipos de argumentos, que nem chegam a ser conceituados, são mencionados e os segundos nem mesmo são mencionados no LDLP.

Parece que os autores partem da ideia de que os(as) estudantes já dominam esses conceitos e usos. Embora concordemos com Freire (2011), no sentido de que é dever da escola valorizar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, sabemos, como também afirma o autor, que são, em geral, conhecimentos construídos a partir das relações sociais, comunitárias, e sob nossa ótica, muitas vezes construídos sob as bases do senso comum. Deste modo, nos vemos obrigados a enfatizar que é também dever da escola expandir esse conhecimento para o científico, advindo de estudos e pesquisas acadêmicas. Com base nesse entendimento, afirmamos que ao se trabalhar qualquer gênero, especialmente os de caráter argumentativo, não se pode negligenciar elementos como os tipos de argumento e articuladores textuais.

Após esta atividade, há a subseção **Agora é a sua vez,** que consiste numa proposta de produção de texto, que também se subdivide em p*lanejamento do texto, revisão* e *rescrita do texto*. Nesses manuais, não se volta mais ao trabalho específico com o gênero. Posteriormente, há apenas um breve contato na seção **Passando a limpo**, em que ambos o livros apresentam o trecho de um artigo de opinião e não mais que três questões objetivas, quenão dizem respeito às características do gênero.

Se, por um lado, os autores valorizam esse contato mais precoce do(a) estudante com o gênero artigo de opinião, por outro lado, os autores depreciam o gênero, oferecendo ao(a) professor(a) e aos(as) estudantes uma única e curta atividade, a nosso ver, incapaz de dar conta dos pormenores do gênero.

FIGURA 15 - Continuação 2 - Produção de texto

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.

a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato?

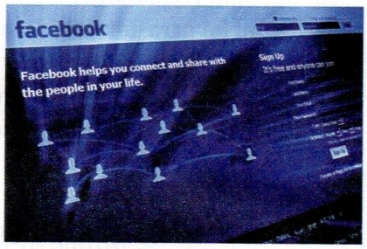
b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela?

2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.

a) menção a fatos do cotidiano;

b) utilização de vozes de autoridade;

c) comparação com situações reais.



imageBROKER.com imageBROKER/ Oleksiy Maksymenko/Glow Images

3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.

a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela?

b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique.

4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:

a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro?

b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim?

c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião?

AGORA É A sua vez ▶

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 206).

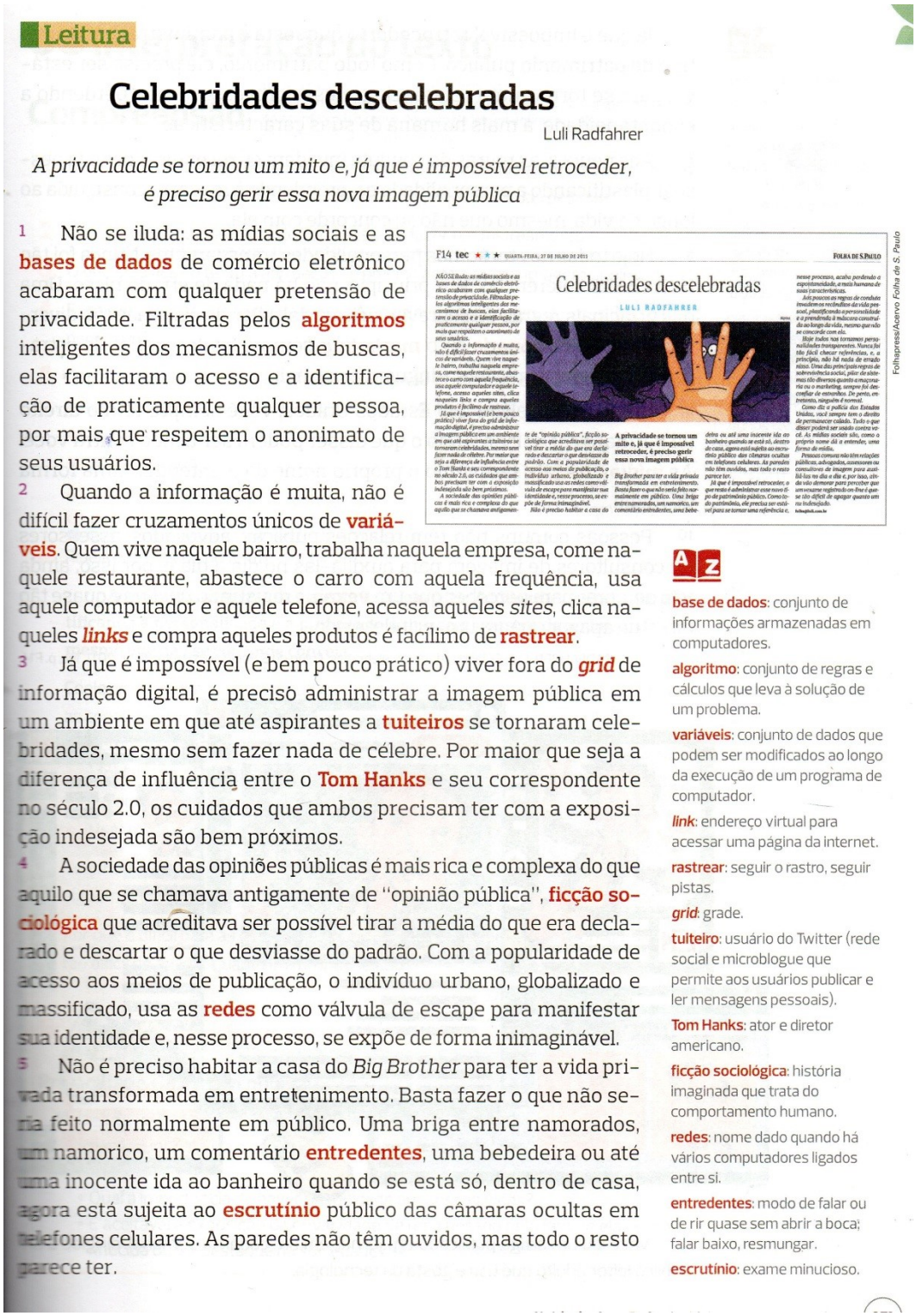
Bem mais interessante, e de certo modo surpreendente, é a coleção **Projeto Teláris** (2013) e (2016), nas quais três dos quatro LDLP apresentam seção destinada ao artigo de

opinião. A atenção dada ao gênero começa já pelos livros do 6º e do 7º anos e continua no 9º ano, que analisaremos a seguir.

Os LDLP do 6º, 7º e 9º anos, como dissemos, apresentam um capítulo, que é praticamente todo dedicado ao estudo do gênero artigo de opinião. Nos três exemplares, as etapas de estudo são praticamente as mesmas, ou seja, abordagem semelhante para todas as turmas, com poucas variações. A mais significativa mudança é em relação ao LDLP do 7º ano, que apresenta seção diferente para a primeira etapa de atividades. Apresenta duas leituras em vez de uma, como nos demais livros citados, o que por consequência duplica a parte de interpretação do texto e possibilita uma atividade comparativa entre os textos lidos. Levando em conta essas semelhanças e diferenças, trataremos, rapidamente, das etapas de atividades nos três exemplares, 6º, 7º e 9º.

Comecemos, então, pelo LDPL do 6º ano, que inicia o capítulo com pequeno texto, que discute nossa necessidade de argumentar e defender uma opinião, para persuadirmos os outros. Entendemos que há uma apresentação indireta do gênero, de forma a não conceituá-lo imediatamente. Em seguida, apresenta-se o texto **É hora de me virar sozinho***?* E passa-se à leitura. Já o LDLP do 7º ano, introduz os trabalhos do capítulo com um texto, também pequeno, que, brevemente, informa sobre as muitas maneiras de expor nossa opinião, como ensejo para a apresentação do gênero. Trata-se de uma apresentação breve e um tanto superficial, que, acreditamos ser proposital, a fim de que o(a) estudante construa esse conhecimento ao logo do trabalho. E por fim, o livro do 9º ano começa com um texto um pouco mais elaborado, apresenta o gênero, e já detalha algumas de suas características. Por meio de questionamentos, introduz também a temática do artigo **Celebridades descelebradas**, que será trabalhado na unidade e que reproduzimos a seguir.

FIGURA 16 - Texto "Celebridades descelebradas"



Leitura

Celebridades descelebradas

Luli Radfahrer

A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública

1 Não se iluda: as mídias sociais e as **bases de dados** de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos **algoritmos** inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

2 Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de **variáveis**. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles *sites*, clica naqueles ***links*** e compra aqueles produtos é facílimo de **rastrear**.

3 Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do ***grid*** de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a **tuiteiros** se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o **Tom Hanks** e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

4 A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", **ficção sociológica** que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado, usa as **redes** como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

5 Não é preciso habitar a casa do *Big Brother* para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário **entredentes**, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao **escrutínio** público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

F14 tec ★ ★ ★ QUARTA-FEIRA, 27 DE JULHO DE 2011 FOLHA DE S.PAULO

Celebridades descelebradas

LULI RADFAHRER

Folhapress/Acervo Folha de S. Paulo

A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública

AZ

base de dados: conjunto de informações armazenadas em computadores.

algoritmo: conjunto de regras e cálculos que leva à solução de um problema.

variáveis: conjunto de dados que podem ser modificados ao longo da execução de um programa de computador.

link: endereço virtual para acessar uma página da internet.

rastrear: seguir o rastro, seguir pistas.

grid: grade.

tuiteiro: usuário do Twitter (rede social e microblogue que permite aos usuários publicar e ler mensagens pessoais).

Tom Hanks: ator e diretor americano.

ficção sociológica: história imaginada que trata do comportamento humano.

redes: nome dado quando há vários computadores ligados entre si.

entredentes: modo de falar ou de rir quase sem abrir a boca; falar baixo, resmungar.

escrutínio: exame minucioso.

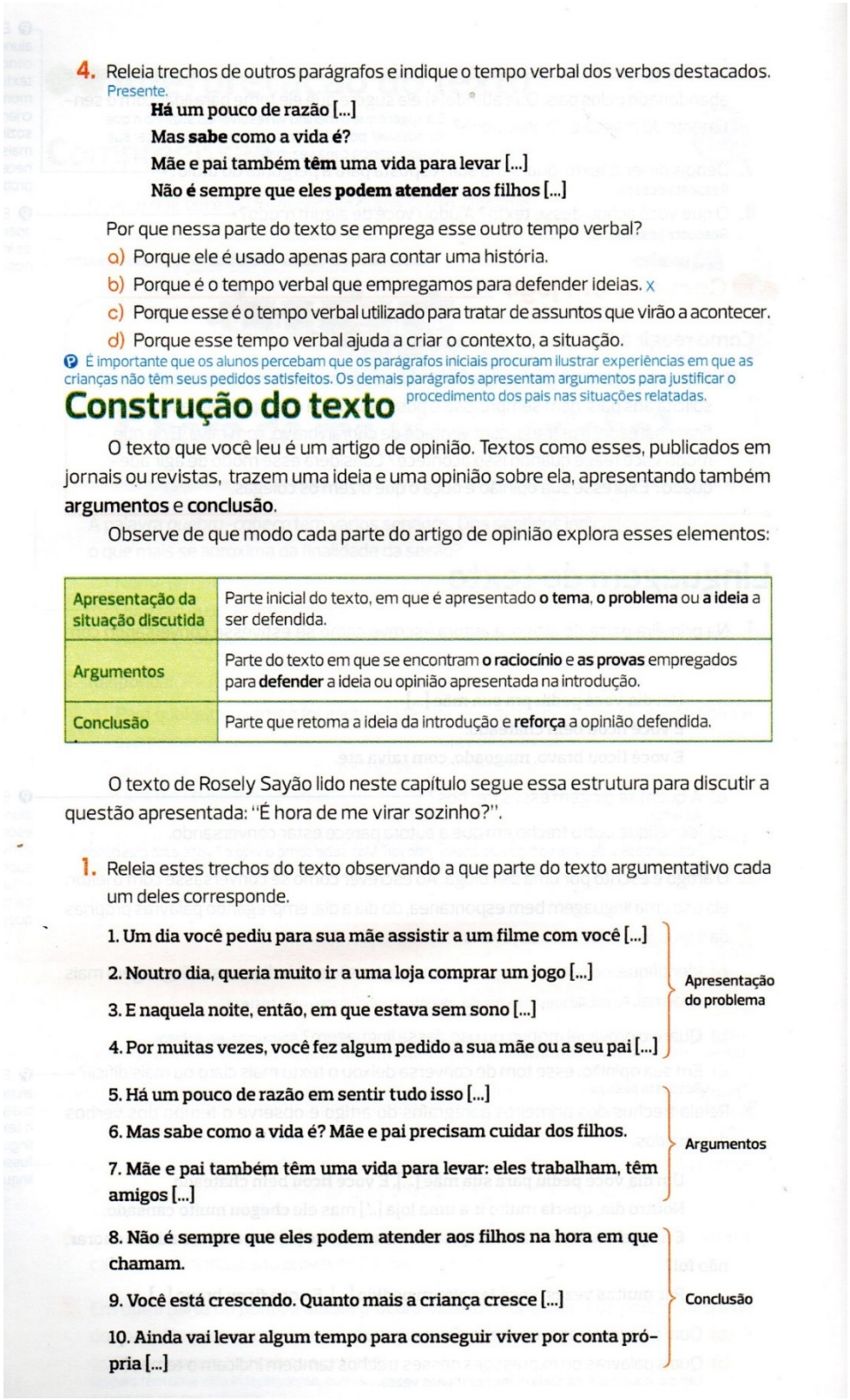
Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2016, p. 231).

Após a leitura dos referidos textos, a seção **Interpretação do texto**, se subdivide em três atividades, **Compreensão, Linguagem do texto e Construção do texto**, que, de modo geral, destina-se à compreensão global do texto, levando o estudante a refletir sobre temática,

finalidade, público alvo, ponto de vista (pessoal ou impessoal), articulista etc. Passa-se, então, à atividade denominada **Linguagem do texto**, na qual o foco é, principalmente, as escolhas de linguagem, os sentidos que essas escolhas assumem no texto. O LDLP do 9º ano intensifica, portanto, esses estudos, dando maior enfoque a essas escolhas e procurando mostrar como esses recursos podem auxiliar no convencimento das ideias em jogo. Trabalha-se também um pouco de gramática, que, especificamente no caso desta coleção, utiliza trechos dos artigos de opinião estudados. Há ainda a atividade **Construção do texto**, que como indica, procura evidenciar os recursos disponíveis na língua que são utilizados na construção do texto estudado.

Enquanto os livros do 6º e do 7º anos abordam, de forma mais simplificada, esses recursos, dando ênfase à estrutura básica do gênero, o LDLP do 9º ano, além de revisar as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, enfatiza também os tipos de argumentos, como ilustra a figura apresentada a seguir.

FIGURA 17 - Construção de texto



4. Releia trechos de outros parágrafos e indique o tempo verbal dos verbos destacados.
Presente.

Há um pouco de razão [...]
Mas sabe como a vida é?
Mãe e pai também têm uma vida para levar [...]
Não é sempre que eles podem atender aos filhos [...]

Por que nessa parte do texto se emprega esse outro tempo verbal?

a) Porque ele é usado apenas para contar uma história.
b) Porque é o tempo verbal que empregamos para defender ideias. x
c) Porque esse é o tempo verbal utilizado para tratar de assuntos que virão a acontecer.
d) Porque esse tempo verbal ajuda a criar o contexto, a situação.

P É importante que os alunos percebam que os parágrafos iniciais procuram ilustrar experiências em que as crianças não têm seus pedidos satisfeitos. Os demais parágrafos apresentam argumentos para justificar o procedimento dos pais nas situações relatadas.

Construção do texto

O texto que você leu é um artigo de opinião. Textos como esses, publicados em jornais ou revistas, trazem uma ideia e uma opinião sobre ela, apresentando também **argumentos** e **conclusão**.

Observe de que modo cada parte do artigo de opinião explora esses elementos:

Apresentação da situação discutida	Parte inicial do texto, em que é apresentado **o tema**, **o problema** ou **a ideia** a ser defendida.
Argumentos	Parte do texto em que se encontram **o raciocínio** e **as provas** empregados para **defender** a ideia ou opinião apresentada na introdução.
Conclusão	Parte que retoma a ideia da introdução e **reforça** a opinião defendida.

O texto de Rosely Sayão lido neste capítulo segue essa estrutura para discutir a questão apresentada: "É hora de me virar sozinho?".

1. Releia estes trechos do texto observando a que parte do texto argumentativo cada um deles corresponde.

1. Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você [...]
2. Noutro dia, queria muito ir a uma loja comprar um jogo [...]
3. E naquela noite, então, em que estava sem sono [...]
4. Por muitas vezes, você fez algum pedido a sua mãe ou a seu pai [...]
} Apresentação do problema

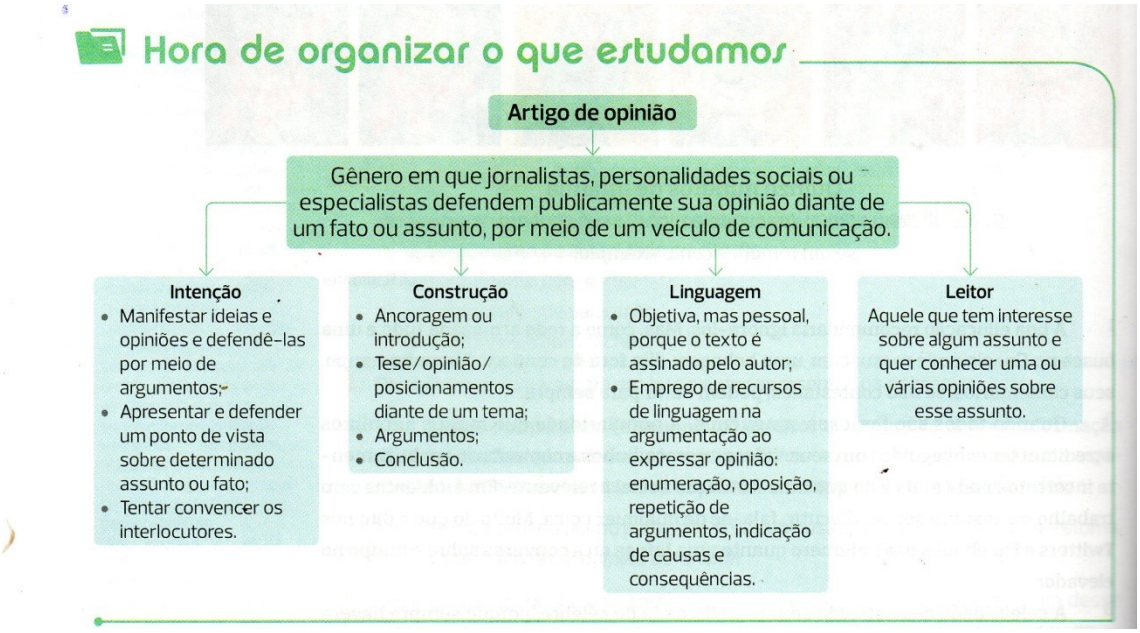
5. Há um pouco de razão em sentir tudo isso [...]
6. Mas sabe como a vida é? Mãe e pai precisam cuidar dos filhos.
7. Mãe e pai também têm uma vida para levar: eles trabalham, têm amigos [...]
} Argumentos

8. Não é sempre que eles podem atender aos filhos na hora em que chamam.
9. Você está crescendo. Quanto mais a criança cresce [...]
10. Ainda vai levar algum tempo para conseguir viver por conta própria [...]
} Conclusão

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2016, p. 222)

Após essa importante seção, há um **mapa conceitual**, muito bem elaborado, que revisa a estrutura, a intenção, a construção da linguagem e o público alvo do gênero, como mostra a figura abaixo.

FIGURA 18 - Artigo de opinião



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2016, p. 238).

Quanto à extensão das atividades, esta coleção preza pelo bom senso e equilíbrio, pois elas não tão curtas a ponto de não oportunizarem o estudo de características cruciais do gênero, nem tão extensas a ponto de causar desânimo nos(as) estudantes.

Retornando às etapas de estudo do capítulo, temos a atividade intitulada **Prática de oralidade**, que no caso do exemplar do 7º ano, vem após todas essas atividades referentes às duas leituras, como já havíamos mencionado. Vale lembrar que todas essas partes neste manual foram duplicadas, já que foram trabalhados dois textos. No que se refere à atividade **Prática de oralidade**, assim como nos LDLP do 6º e 9º ano, propõe-se um debate, com todas as orientações de como proceder (reflexão, organização e desenvolvimento da atividade). A etapa seguinte: **Outras linguagens**, apresenta um cotejo entre atividades relacionadas aos artigos de opinião estudados no capítulo e textos de outros gêneros. Para o 6º ano, os autores trabalham com o gênero tira e para o 9º ano com a charge. Ambos com a mesma temática dos artigos estudados.

Todos os LDLP da coleção apresentam ainda a seção **Conexões**, constituída de atividades com dois ou três textos de outros gêneros que, de alguma forma, se relacionam ao artigo de opinião e a atividades que exploram essas relações. Na sequência, encontramos a seção

Língua: usos e reflexão, que, embora um tanto desconectada do restante das atividades do capítulo, cumpre o importante papel de introduzir as atividades de **Produção de texto**, que, no caso do 6º e do 9º anos, é uma proposta de produção do gênero artigo de opinião. E, para o 7º ano, são duas propostas: produção de um parágrafo argumentativo e de um artigo de opinião.

A presença do gênero artigo de opinião em todos os LDLP é o que mais chama a atenção nesta coleção, tanto na versão (2013) quanto na versão (2016). Vale lembrar que o livro dos 8º ano, ainda que com menos ênfase, não desconsidera o gênero.

Ressaltamos que nossas análises concentraram-se na versão (2016), uma vez que constatamos a inexistência de mudanças significativas de uma versão para outra, no que tange aos capítulos analisados. São apresentados os mesmos exemplares de textos, a mesma abordagem e a mesma proposta didático-pedagógica. Comparada às outras coleções antes analisadas, nesta as autoras valorizam bastante o artigo de opinião, posto que o gênero participa de todos os LDLPs da coleção. As autoras partem de uma perspectiva menos elaborada de estudo do gênero, no 6º ano, para uma mais aprofundada, no 9º ano. A nosso ver, esse modo de proceder é bastante adequado, pois a gradativa evolução no tratamento do gênero respeita a faixa etária dos(as) estudantes e, consequentemente, a maturidade deles(as) para lidarem com temas mais – ou menos – complexos.

A proposta de produção de texto da coleção é bem elaborada e explicativa e pode contribuir positivamente para o estudo de gêneros discursivos. Essa parte é composta por **planejamento, revisão, reescrita** e sugestão de **exposição dos textos nos mural da escola**. Esse último tópico, como se sabe, vai ao encontro da concepção de que o(a) estudante deve escrever para um público real e não apenas para o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, no caso.

Observadas individualmente as particularidades de cada coleção, concluímos que o artigo de opinião, embora nem sempre trabalho em todos os livros de cada coletânea analisada é, sem dúvida, bastante valorizado. Apresenta-se com intensa frequência em pelo menos dois dos LDLP da coleção, e até mesmo em todos, como é o caso da coleção Projeto (TELÁRIS, 2013; 2016).

Ressaltamos, ainda, que dentre os três gêneros que nos propusemos estudar (o editorial, o artigo de opinião e carta de leitor), o artigo de opinião é, sem dúvidas, o mais valorizado. Constatamos, também, um avanço em relação às mudanças nos tipos de atividades. Algumas, mais dinâmicas, dialogam com alguns outros gêneros, como a exposição oral e o debate.

5.5 CARTA DE LEITOR

O mais antigo meio de comunicação social da humanidade, a carta, encerra variados propósitos comunicativos (pedir, agradecer, solicitar, apresentar, cobrar, transmitir e receber informações pessoais, etc.) por isso, surge em diferentes esferas da comunicação, apresentando finalidades distintas. Deste modo temos à nossa disposição variados tipos de carta (carta de agradecimento, de solicitação, de apresentação, de cobrança, de leitor, etc.), que de modo geral segue a mesma estrutura básica do gênero maior carta: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. Em vista disso, Silva (1997 *apud* BEZERRA, 2005) considera a carta do leitor, um subgênero do gênero maior carta.

Falando mais especificamente da carta de leitor, nosso objeto de estudo, Rego e Amphilo (2010, p. 106) afirmam que ainda no século XIX ela surgiu e "constitui[u] o primeiro formato a possibilitar a expressão da audiência", ampliando a expressão opinativa, ela oferece ao leitor o poder de discutir as questões que considera relevante e se posicionar a respeito dos diversos assuntos publicados em revistas e jornais diários.

Antes do advento tecnológico que facilitou a interação entre leitor e os órgãos jornalísticos a carta do leitor era, de acordo com Melo (1994, p. 175), um recurso para que o leitor pudesse "expressar seu ponto de vista, suas reinvindicações, sua emoção". Mas é claro que a carta continua sendo esse espaço democrático, ao qual o cidadão pode apelar, em diversas situações em que queira opinar, reivindicar, etc. Entretanto, a relação entre leitor e editor se modificou, a barreira que, de acordo com Melo (1994), existia entre leitor/ editor se rompeu, a prática comunicativa que segundo ele era unidirecional passou a bidirecional. A internet facilitou o trânsito do texto, agora por meio de correio eletrônico, e a carta de leitor, antes considerada um passa tempo para os idosos, passou a ser valorizada por muitos órgãos jornalísticos, algo pertinente já que é em função do leitor que as mateiras jornalísticas são publicadas. Contudo, a valorização da opinião do leitor, da participação do público, que na atualidade tem sido incentivada e deveria traduzir-se num aumento do espaço destinado ao leitor, no jornalismo impresso, ainda é algo almejado, não realizado. A maioria dos jornais e revistas do país continua dedicando quanto muito meia página à expressão do leitor.

Para Alves Filho (2011), a carta do leitor atualmente no formato de e-mail, além de oportunizar a discussão de assuntos pertinentes a sociedade, "é uma ferramenta de comunicação para as pessoas exigirem seus direitos" (p.129). Enquanto Costa (2012) define carta como:

> [...] geralmente de opinião (argumentativa), que circula em jornais ou revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre alguma matéria (v.) que tenha lido, principalmente matéria polêmica. Ela é publicada, em geral, parcialmente, pois pode-se dizer que o veículo de comunicação a "edita", recortando aquilo que lhe parece essencial do ponto de vista defendido, além de eliminar alguns elementos comuns às cartas (data, vocativo, etc.), para poupar espaço (COSTA, 2012, p. 65).

Na citação acima, Costa (2012) caracteriza o gênero carta de leitor de modo a deixar claras as semelhanças com o gênero carta em geral. Enfatiza uma marca que é só sua, e que entendemos como coautoria, já que o órgão jornalístico se reserva o direito de editar (resumir, parafrasear, cortar, acrescentar informações, dar título etc.) as cartas que em sua maioria não serão publicadas da forma como o leitor as enviou. O editor se encarrega dos cortes e acréscimos que julgar necessários "para que a carta adquira uma estrutura informacional, resumida, clara e objetiva." (ALVES FILHO, 2011, p. 137-138).

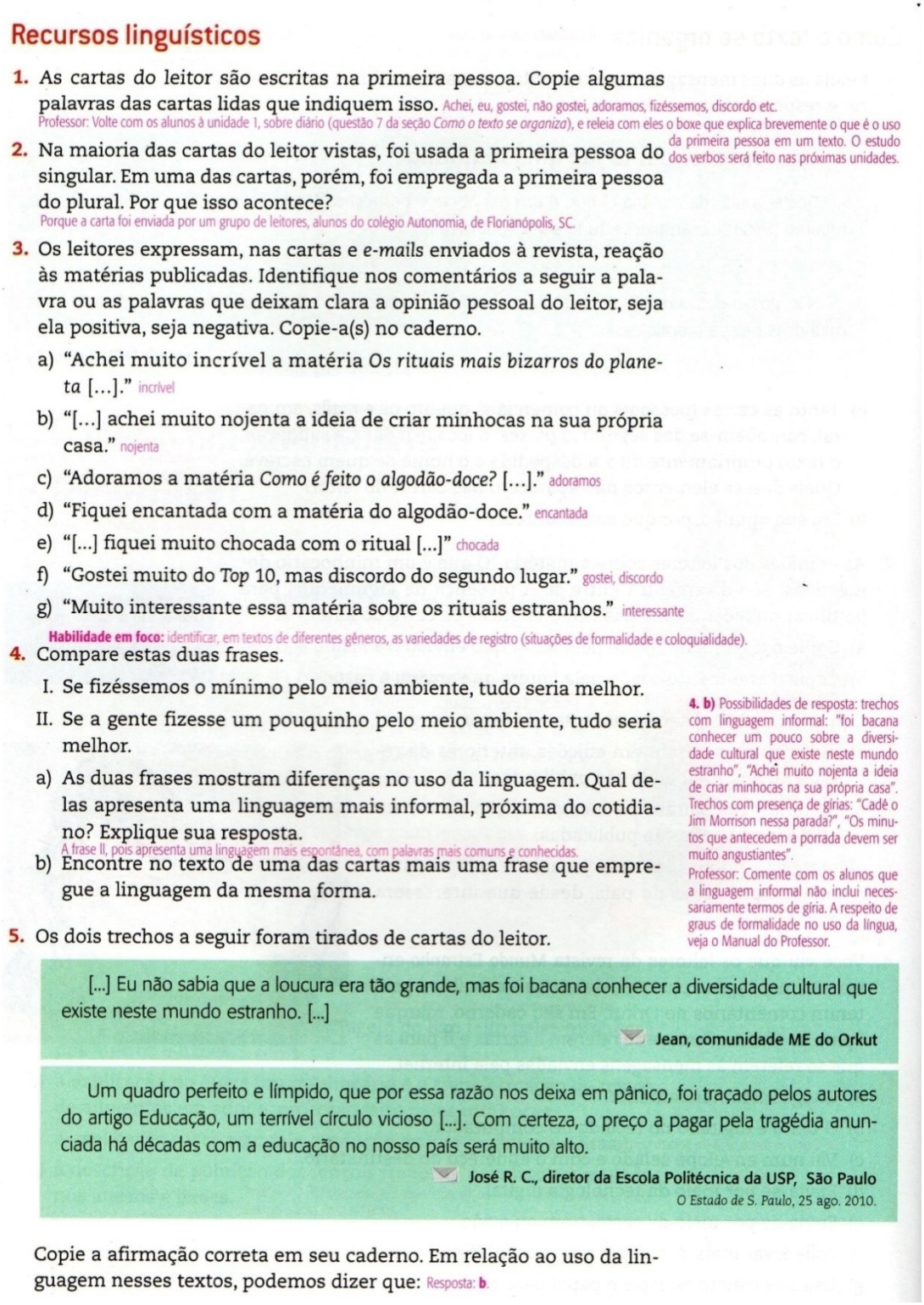
Em tempos remotos, as cartas eram geralmente escritas por autoridades, perfeccionistas, lesados e anônimos (SILVEIRA *apud* MELO,1994, p.178), entretanto, hoje, a facilidade para enviá-las acabou por ampliar não só o número de cartas que chegam à redação, mas também os tipos de leitores que escrevem aos órgãos de imprensa, visando alcançar seus propósitos comunicativos. Segundo Alves Filho (2011), os principais propósitos do ponto de vista do leitor são: 1) Recorrer às empresas jornalísticas para estas lhes servirem de porta-vozes diante do Poder Público; 2) Participar mais ativamente do mundo em que vivem através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade (ALVES FILHO, 2011, p. 131-132).

Quanto ao que motiva alguém a usar uma carta de leitor, Alves Filho (2011) aponta sete dos eventos deflagradores mais comuns, dentre os quais seis estão relacionados à leitura de matérias jornalísticas publicadas naquele órgão, enquanto apenas um surge diretamente da necessidade de resolução de um problema que afeta a comunidade, bairro ou cidade em que mora, sem que isso fizesse parte da pauta publicada pelo órgão.

Como o foco do nosso trabalho é o Ensino Fundamental, analisamos também cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados a essa fase do ensino para observarmos quão valorizado é, e como é trabalhado o gênero carta de leitor. Analisadas as coleções **Jornadas. port**, de Delmanto e Carvalho (2012); **Português Linguagens** (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) e **Projeto Teláris** (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, 2013) – percebemos que a carta de leitor não é um gênero muito frequente nos livros didáticos ao longo do Ensino Fundamental. Na coleção **Jornadas. Port** (2012) somente o livro reservado ao 6º ano – apresenta seção destinada ao gênero carta de leitor que, bem organizada, conta com

várias cartas, originalmente publicadas na seção “Caixa Postal”, da revista “Mundo Estranho”, onde os leitores opinam sobre duas matérias anteriormente publicadas: “Os rituais mais bizarros do planeta”, e “O que é um minhocário doméstico?” – As várias atividades se reúnem sob o título de **Exploração do texto**. As três primeiras subseções: **Nas linhas do texto**, **Nas entrelinhas do texto** e **Além das linhas do texto** que de modo geral se destinam análise de informações implícitas e explícitas, compreensão global do texto, inferências e posicionamento crítico. Ou seja, o(a) estudante é instigado a interpretar pistas, levantar hipóteses, e a se manifestar, tomar posição e argumentar. Há ainda uma quarta subseção **Como o texto se organiza** que focaliza a estrutura do texto, destacando também a função social do gênero, e uma quinta e última intitulada **Recursos linguísticos** que, como nome indica, trabalha os recursos linguísticos geralmente utilizados no gênero carta de leitor.

FIGURA 19 - Recursos linguísticos



Recursos linguísticos

1. As cartas do leitor são escritas na primeira pessoa. Copie algumas palavras das cartas lidas que indiquem isso. Achei, eu, gostei, não gostei, adoramos, fizéssemos, discordo etc.

Professor: Volte com os alunos à unidade 1, sobre diário (questão 7 da seção *Como o texto se organiza*), e releia com eles o boxe que explica brevemente o que é o uso da primeira pessoa em um texto. O estudo dos verbos será feito nas próximas unidades.

2. Na maioria das cartas do leitor vistas, foi usada a primeira pessoa do singular. Em uma das cartas, porém, foi empregada a primeira pessoa do plural. Por que isso acontece?

Porque a carta foi enviada por um grupo de leitores, alunos do colégio Autonomia, de Florianópolis, SC.

3. Os leitores expressam, nas cartas e *e-mails* enviados à revista, reação às matérias publicadas. Identifique nos comentários a seguir a palavra ou as palavras que deixam clara a opinião pessoal do leitor, seja ela positiva, seja negativa. Copie-a(s) no caderno.

a) "Achei muito incrível a matéria *Os rituais mais bizarros do planeta* [...]." incrível

b) "[...] achei muito nojenta a ideia de criar minhocas na sua própria casa." nojenta

c) "Adoramos a matéria *Como é feito o algodão-doce?* [...]." adoramos

d) "Fiquei encantada com a matéria do algodão-doce." encantada

e) "[...] fiquei muito chocada com o ritual [...]" chocada

f) "Gostei muito do *Top* 10, mas discordo do segundo lugar." gostei, discordo

g) "Muito interessante essa matéria sobre os rituais estranhos." interessante

Habilidade em foco: identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades de registro (situações de formalidade e coloquialidade).

4. Compare estas duas frases.

I. Se fizéssemos o mínimo pelo meio ambiente, tudo seria melhor.

II. Se a gente fizesse um pouquinho pelo meio ambiente, tudo seria melhor.

a) As duas frases mostram diferenças no uso da linguagem. Qual delas apresenta uma linguagem mais informal, próxima do cotidiano? Explique sua resposta.

A frase II, pois apresenta uma linguagem mais espontânea, com palavras mais comuns e conhecidas.

b) Encontre no texto de uma das cartas mais uma frase que empregue a linguagem da mesma forma.

4. b) Possibilidades de resposta: trechos com linguagem informal: "foi bacana conhecer um pouco sobre a diversidade cultural que existe neste mundo estranho", "Achei muito nojenta a ideia de criar minhocas na sua própria casa". Trechos com presença de gírias: "Cadê o Jim Morrison nessa parada?", "Os minutos que antecedem a porrada devem ser muito angustiantes".

Professor: Comente com os alunos que a linguagem informal não inclui necessariamente termos de gíria. A respeito de graus de formalidade no uso da língua, veja o Manual do Professor.

5. Os dois trechos a seguir foram tirados de cartas do leitor.

> [...] Eu não sabia que a loucura era tão grande, mas foi bacana conhecer a diversidade cultural que existe neste mundo estranho. [...]
>
> **Jean, comunidade ME do Orkut**

> Um quadro perfeito e límpido, que por essa razão nos deixa em pânico, foi traçado pelos autores do artigo Educação, um terrível círculo vicioso [...]. Com certeza, o preço a pagar pela tragédia anunciada há décadas com a educação no nosso país será muito alto.
>
> **José R. C., diretor da Escola Politécnica da USP, São Paulo**
>
> *O Estado de S. Paulo*, 25 ago. 2010.

Copie a afirmação correta em seu caderno. Em relação ao uso da linguagem nesses textos, podemos dizer que: Resposta: **b**.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012).

Já na coleção **Português linguagens** (2015), de Cereja e Magalhães, apenas o livro do 8° ano trabalha o gênero carta de leitor, na seção **Produção de texto**, que está organizada em duas partes, sendo que a primeira é mais teórica, apresenta um único texto do gênero em estudo e as atividades que embora trabalhem a temática do texto, voltam-se mais à funcionalidade e à estrutura da carta. Em seguida, encontramos a seção **Agora é a sua vez***,* que traz uma proposta de produção do gênero. Há ainda mais duas subseções que como os nomes indicam destinadas a orientar o(a) estudante no **Planejamento do texto** e na **Revisão e reescrita do texto**, o que consideramos bastantes adequadas. Entretanto na coleção prevalece o mesmo problema apontado por nós em relação ao editorial e o artigo de opinião: não há sequência, logo após essa única atividade teórica, o(a) estudante já é direcionado à produção escrita, e reescrita do texto, e não se volta mais ao gênero.

FIGURA 20 - Carta de Leitor

1. A carta de leitor é um gênero que permite o diálogo dos leitores com o editor ou entre os leitores de uma revista ou jornal. Editor é a pessoa responsável pela publicação ou por setores dela. Por meio da carta de leitor, os leitores podem comentar, reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar, etc.

a) Na carta lida, é emitida uma opinião sobre o jornal ou sobre uma notícia ou reportagem publicada anteriormente no jornal? Justifique sua resposta.
É emitida uma opinião sobre uma reportagem publicada anteriormente a respeito da iniciativa de ir trabalhar de saia tomada por um cidadão.

b) É feito algum elogio, pedido ou questionamento na carta? Se sim, a quem?
É feito um pedido, apresentado de modo indireto, aos empresários.

2. Às vezes, um leitor envia uma carta a um jornal ou revista não apenas com a finalidade de comentar uma matéria publicada ou solicitar algo ao editor, mas com o propósito de fazer uma denúncia ou chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.

a) Qual finalidade o autor da carta lida teve em vista? Chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.

b) Para o que o leitor chama a atenção em sua carta?
Para o fato de as empresas brasileiras não permitirem que seus funcionários trabalhem de bermuda no verão.

c) O autor da carta acredita na solução do problema comentado? Justifique sua resposta com trechos do texto. Sim, pois ele sugere uma mudança ("preenchi o formulário ... e expus minha opinião"; "Como seria bom se mais empresários brasileiros tivessem a coragem...") e apresenta argumentos para justificar a adoção da medida proposta, listados em itens.

3. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Na versão escrita originalmente pelo leitor ela contém, em geral, local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura e não apresenta título. Na versão publicada, ela tem outra estrutura.

a) Entre os elementos que provavelmente a versão original da carta lida continha — local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura —, indique os que foram mantidos e os que foram suprimidos. Foram mantidos: local e data (Munique, 6 de fevereiro de 2014), assunto e assinatura (Oliver Abreu Küffner).
Foram suprimidos: vocativo (Prezado / Caro editor) e expressão cordial de despedida (Atenciosamente).

b) Na forma como está publicada no *site*, a carta lida tem a mesma estrutura de uma carta pessoal?
Não. Na forma como está publicada, a carta lida tem a estrutura de uma matéria do jornal. Há um título (manchete), o nome da pessoa que escreve, o local de onde ela escreve e o assunto.

c) Levante hipóteses: Por que são feitas mudanças na estrutura da carta original?
c) Para possibilitar que sejam destacadas informações relevantes para a publicação; para possibilitar a uniformização da estrutura dos textos publicados no jornal; porque não há necessidade de reproduzir a estrutura da carta original.

d) Há, na carta lida, um elemento típico de cartas, mas não essencial nelas. Qual é ele? Com que finalidade ele foi utilizado?
É o P.S. (abreviatura da expressão latina *post scriptum*, que significa "depois de escrito".) O autor da carta o utilizou para dar um destaque maior à pergunta que faz.

4. Observe a linguagem empregada pelo leitor na carta lida.

a) Que variedade linguística predomina? Uma variedade que se aproxima da norma-padrão, mas com certa informalidade, observada no uso da palavra *esculhambado*.

b) Levante hipóteses: Quais fatores determinam a linguagem de uma carta de leitor quanto ao aspecto formalidade ou informalidade?
O tipo de revista ou jornal, o público leitor do jornal ou revista, o teor da matéria jornalística comentada, o objetivo da carta (comentar, criticar, sugerir).


D. Hurst/Alamy RF/Latinstock

5. As cartas de leitor são, em sua maioria, argumentativas. Com a finalidade de persuadir outros leitores e mostrar que a opinião que têm é bem-fundamentada e que vale a pena levá-la em consideração.

a) Com qual finalidade os autores dessas cartas exercem a argumentação, em geral?

b) Na sua opinião, a carta de leitor é um exercício de cidadania? Justifique sua resposta com elementos da carta. Sim, pois é uma forma de o cidadão se manifestar em relação ao veículo de comunicação para o qual escreve e também em relação a fatos e problemas que ocorrem na sociedade.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características de uma carta de leitor? É um texto em que um leitor expressa sua opinião sobre matérias publicadas em jornais ou revistas, faz solicitações ao editor, comenta um assunto, faz sugestões ou críticas ou expõe suas ideias sobre um assunto do interesse de outras pessoas. É um gênero argumentativo, pois tem a finalidade de persuadir o interlocutor. Tem originalmente estrutura semelhante à da carta pessoal, apresentando local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura, modificada quando é publicada. A linguagem segue geralmente a norma-padrão, mas pode variar conforme o veículo, o assunto e o perfil dos leitores.

170

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p.170).

FIGURA 21 - Produção de gênero

AGORA É A **sua vez** ▶ Professor: Sugerimos que a primeira proposta seja desenvolvida individualmente e a segunda, em grupo ou coletivamente.

1. Leia esta reportagem:

Moda entre jovens, aparelhos falsos trazem riscos à saúde

Cláudia Collucci
de São Paulo

Aparelhos dentários falsos viraram uma moda perigosa entre os adolescentes. Com elásticos coloridos e trançados, são chamados de "diferenciados" e vendidos por camelôs nas ruas do centro de São Paulo e também por meio das redes sociais.

Os dentistas alertam que o conjunto de peças coladas e unidas por um elástico ou fio provoca uma movimentação nos dentes. Isso pode causar, entre outras coisas, retração na gengiva e perda óssea e dos próprios dentes.

Nos últimos meses, o Crosp (Conselho Regional de Odontologia de São Paulo) iniciou uma cruzada para coibir o comércio ilegal, com várias blitze e apreensões de material falso e também vendido em lojas autorizadas.

Ontem, houve uma reunião com empresas do setor para que elas restrinjam a venda de produtos ortodônticos a profissionais. Um projeto de lei estadual também foi protocolado nesse sentido.

"Hoje se encontra de tudo na rua, material verdadeiro e falso. Estão usando até cerda colorida de vassoura", afirma o presidente do Crosp, Claudio Yukio Miyake.

Em geral, quem instala os aparelhos são jovens sem nenhuma formação odontológica, que se autopromovem pelas redes sociais. Cobram em média R$ 120 para colocar e R$ 50 pela manutenção.

[...]

Na condição de anonimato, a Folha conversou com um jovem que teve o aparelho colocado por colegas "dentistas". "As minas gostam. Todo mundo agora está usando aparelho colorido. Minha mãe ficou louca, quer que eu tire, mas nem a pau [sic]", disse J.C., 16, que, mesmo sem precisar, mantém o aparelho com fios azuis.

Ele afirma que não se preocupa com a possibilidade de prejudicar os dentes. "Não fica muito apertado, não."

Mas os dentistas enumeram vários problemas que essa moda pode trazer. "Há uma força no local que provoca uma movimentação dos dentes. Leva para posições erradas, causa perda óssea, reabsorção da raiz e até a perda do dente", diz Miyake.



reprodução/WMO

Adolescente exibe aparelho falso em rede social.

A ortodontista Nerli Juliano diz que a colocação errada das peças metálicas pode romper o nervo e fazer com que o dente saia do osso. Ela conta que, por conta da moda, tem atendido adolescentes que relutam em tirar o aparelho verdadeiro da boca mesmo após o tratamento.

"Uma menina não queria tirar alegando que o namorado gosta de meninas de aparelhos. É inacreditável."

O periodontista Helio Sampaio Filho diz ainda que o uso de cola extraforte pode ter efeito tóxico para mucosa da boca, levando a lesões.

Ele lembra que, sem orientação profissional, a higienização da boca pode ser negligenciada, o que provoca gengivites. "Ninguém sabe a origem desses materiais. Os jovens não têm ideia do perigo que mora em suas bocas."

(Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/02/1414866-moda-entre-jovens-aparelhos-falsos-trazem-riscos-a-saude.shtml. Acesso em: 10/6/2014.)

171

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 171).

Por fim, examinamos também as coleções **Português uma língua brasileira**, de Horta, Menna e Vieira (2012, **Projeto Teláris: Português**, de Borgatto; Bertin; Marchezi (2013) e

(2016), e constatamos que nas duas coleções nenhum dos exemplares apresenta segmento destinado ao gênero carta de leitor.

Observamos que o gênero carta de leitor não é muito frequente nos LDLP aprovados para o E. F. Fica, portanto, a cargo dos profissionais de educação reconhecer a relevância do gênero. Entendemos que é necessário o desenvolvimento de projetos destinado ao trabalho com esse gênero, principamente, em toda a Educação Básica.

6 PROPOSTA DIDÁTICA

Visando a atender requisitos para participar do PROFLETRAS, quais sejam, o trabalho desenvolvido deve ser voltado ao Ensino Fundamental, e o(a) pesquisador(a) deve ser professor(a) de Língua Portuguesa regente da turma; nossa proposta didática se direciona a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás. Optamos pelo 9° ano por se tratar, no momento do desenvolvimento do projeto, da única turma de Ensino Fundamental na qual atuávamos como regente.

A proposta didática foi desenvolvida baseando no modelo de sequência didática (SD), elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A fim de explicar o que é sequência didática, os autores asseveram que:

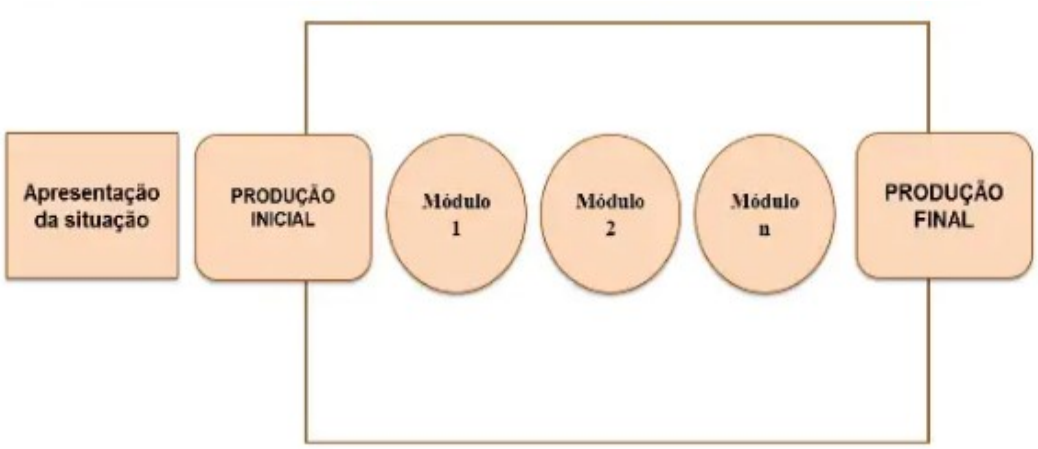
> Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

Nesse sentido, a aplicação da proposta didática tem como objetivo contribuir para que os estudantes adquiram o aprendizado necessário e tenham domínio de determinados gêneros dos discursos, quais sejam: artigo de opinião, editorial e carta de leitor.

Assim, o primeiro e o segundo momentos são dedicados à apresentação da proposta de trabalho e ao diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma, através de leitura, discussão e uma produção inicial dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor. Para em seguida, propormos as atividades que, distribuídas em diferentes módulos, visam solucionar ou pelo menos amenizar os possíveis problemas apresentados pelos estudantes no que tange à compreensão e à produção dos gêneros em questão.

A seguir apresentamos um quadro com o resumo da proposta didática que, embora adaptada do modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), ainda assim apresenta as partes fundamentais do modelo concebido pelos estudiosos da Escola de Genebra, conforme se observa no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Vejamos:

FIGURA 22 - Sequência didática



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

Esta proposta didática para o ensino dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor visa a ampliar a capacidade argumentativa dos estudantes e a colaborar para a formação de leitores críticos, capazes de tomar posições diante das situações a eles(as) apresentadas. Para desenvolvê-la, levamos em consideração os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dos PCNLP (1997), da BNCC (2018), dentre outros estudos. Observamos as condições específicas da esfera da atividade humana as quais pertencem os três gêneros acima mencionados, analisando conteúdo temático, estilo e construção composicional, ou seja, levando em conta todos os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros em estudo.

A proposta se divide em cinco etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, 14 módulos de atividades, produção final e encerramento da proposta. Como se trata do estudo simultâneo de três gêneros, acreditamos que o tempo de aplicação da proposta deve ser de, aproximandamente, um bimestre para escolas em que o componente curricular de L. P. dispõe de seis aulas semanais, como acontece em Goiás. Embora tenhamos a consciência de que a proposta é longa e trabalhosa, acreditamos ser possível sua aplicação nas aulas regulares de L. P. durante um bimestre, já que o estudo dos gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor prevê como habilidade para o 9º na BNCC: "(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos." (BRASIL, 2018, p. 177). Outras habilidades da BNCC preveem para o 9º ano o trabalho com os movimentos argumentativos, tipos de argumentos e operadores argumentativos, tal qual consideramos em nossa proposta didática. O

documento prevê ainda a “Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumentos e força argumentativa” (BNCC, 2018, p. 180), como objeto do conhecimento para o 9º ano no componente curricular de Língua Portuguesa Por isso, acreditamos ser possível a aplicação da proposta no tempo de aulas regulares, já que, como mostrado, o professor não deixaria de contemplar o(s) conteúdo(s) obrigatório(s). Entretanto, entendendo que possa haver outros impedimentos, sugerimos que a proposta seja executada em turmo diferente daquele em que os(as) estudantes estejam matriculados. A proposta pode, por exemplo, ser desenvolvida no formato de projeto, o que possibilitaria a participação de estudantes de diferentes turmas de 9º ano, caso a escola conte com duas ou mais turmas. Outra sugestão é que se verifiquem as necessidades da turma, e dentre os três gêneros propostos, opte-se por um ou dois deles, o que significaria a execução de apenas parte da proposta.

Intencionando facilitar a compreensão de cada uma das etapas da proposta didática, apresentamos, a seguir, um quadro contendo a síntese de cada uma dessas etapas.

QUADRO 5 - Resumo das etapas e atividades da proposta didática

1ª etapa: apresentação da situação inicial **Carga horária: 6 aulas**. Apresentar a proposta de intervenção pedagógica, esclarecendo os objetivos e o período de tempo dispensado. O tema será “A violência contra a mulher”, o qual será trabalhado a partir de gêneros. Cabe ao professor justificar para a turma a opção pelos gêneros escolhidos e o tema a ser trabalhado. Entrega dos cadernos de capa dura pequenos. Explicação sobre como serão utilizados. Personalização do caderno de experiências: estudantes e professor (a). Análise de jornais impressos ou virtuais de diferentes veículos de informação. Descrição e comparação (por meio de uma tabela) das seções de opiniões dos diferentes jornais. Leitura dos textos encontrados nas referidas seções. Criação de outra tabela com observações complementares quanto aos textos. Esclarecimento sobre características comuns entre os textos das seções. Listagem dos gêneros discursivos, que geralmente fazem parte da referida seção, sem dar muitos detalhes. **2ª etapa:** produção inicial **Carga horária: 10 aulas**. Exibir o vídeo da campanha **“Mulheres e direitos**” e, por conseguinte, fazer uma discussão oral sobre o conteúdo do vídeo. Propor atividade extraclasse: enquete. Disponibilizar as questões para a enquete. Produção de infográfico para apresentação dos resultados da enquete, apresentação dos resultados de cada grupo. Relembrar as discussões sobre os gêneros da página de opinião e propor a primeira produção do gênero artigo de opinião sobre o tema “A violência contra a mulher”. Recolher os textos. Instruir os(as) estudantes a pesquisar e trazer um editorial par a próxima aula.

Ler comentar sobre as características que levaram em conta para a escolha do texto. Listar os textos que de fato se enquadraram no gênero, fazer reflexões sobre as características desses textos. Proposição da primeira produção de editorial. Recolha dos textos.

Disponibilizar jornais impressos de fontes jornalísticas diferentes. Escolher um exemplar e recortar toda a seção de cartas. Atividade em grupo: ler a seção e fazer anotações sobre as regularidades observadas nos textos. Trocar os textos com outro grupo, repetir o processo de observação e anotações. Apresentar os resultados referentes à primeira leitura, e opinar sobre os resultados de outros grupos. Realizar, juntamente com os(as) estudantes, um apanhado geral sobre as características do gênero carta de leitor.

Fazer a leitura da reportagem - "Se tem lei Maria da Penha, eu não tô nem aí", diz juiz em audiência- e fazer a exibição do vídeo reportagem **"**Juiz que atacou lei Maria da Penha, agora desdenha de mãe em audiência**",** com posterior discussão sobre as reportagens e, depois propor a primeira produção do gênero carta de leitor.

3ª etapa: módulos

1º Módulo: 2 aulas

Trabalhar a estrutura do texto dissertativo/ argumentativo: introdução, desenvolvimento e os tipos de conclusão desafiando-os a montar os textos divididos em parte como um quebra-cabeça. Discussão sobre os critérios que usaram para encontrar as partes. Expor no *Datashow* um esquema dessa estrutura e fazer a explanação sobre todos os conceitos necessários ao entendimento desse conteúdo. Depois fazer a leitura e análise do texto "Mulheres precisam querer mais" para ilustrar o que foi explicado.

2º Módulo: 3 aulas

Trabalhar a estrutura do gênero carta de leitor, por meio da leitura e análise comparativa com os gêneros: carta pessoal, carta de reclamação, carta de solicitação e carta de leitor.

Produção de um quadro sinóptico que sintetize as características observadas sobre o gênero carta de leitor.

3º Módulo: 2 aulas

Trabalhar a relação existente entre os gêneros jornalísticos, na medida em que um se concretiza como evento deflagrador de outro. Disponibilizar os seguintes gêneros: reportagem, notícia, artigo de opinião, editorial e carta de leitor. Fazer a leitura e lançar questões para reflexão e discussão, fazer a socialização dos resultados encontrados.

4º Módulo: 3 aulas

Trabalhar o propósito comunicativo dos gêneros em estudo, especialmente do gênero carta de leitor. Disponibilizar jornais e revistas de variadas empresas jornalísticas, direcionados a diferentes públicos alvo para que leiam e escolham uma carta de leitor. Propor que leiam e analisem a carta escolhida pela dupla, no sentido de observar, identificar e anotar as questões propostas pelo(a) professor(a) (a). Finalizar a atividade com a criação de uma grande tabela no quadro, onde todos farão anotações sobre os resultados que encontraram. Fazer a discussão dos resultados, refletir e explanar sobre os quão variados são os temas, os eventos deflagradores, os propósitos comunicativos, a estrutura, a linguagem e até mesmo o destinatário do gênero estudado.

5º Módulo: 2 aulas

Trabalhar a temática escolhida para a intervenção por meio de atividade interdisciplinar em conjunto com o(a) professor(a) de Sociologia; proposição de apresentação oral para a escola sobre o

tema violência contra a mulher; orientações para pesquisa e para a apresentação que deverá acontecer antes do final da intervenção.

6º Módulo: 2 aulas

Atividade de sensibilização, voltada à desmistificação da ideia de que argumentar é algo muito complicado. Usando bexigas para auxiliar a atividade, o professor deverá propor aos(as) estudantes várias situações-problemas envolvendo o meio familiar, a escola, a comunidade, a faixa etária e/ou ao cotidiano dos(as) estudantes. Solicitar que cada estudante estoure um balão após explicar como sairia da situação encontrada por ele.

7º Módulo:2 aulas

Atividade em dupla voltada para aprender a se posicionar, a distinguir o posicionamento do autor, identificar e selecionar os melhores argumentos a cada situação, assim como trabalhar a temática da "Violência contra a mulher" por meio de uma análise comparativa entre os textos "Epidemia da violência" (editorial), "O grande sertão da misoginia" (artigo de opinião) e "Marielle Franco" (carta de leitor). Solicitar que eles façam cotejo e comentem os resultados obtidos por cada dupla.

8º Módulo: 2 aulas

Colar no caderno uma tabela com os principais tipos de argumentos; fazer uma boa explanação sobre eles e utilizar o artigo de opinião "Deficientes, fios e pobres" para exemplificação com tipos de argumentos destacados com cores variadas. Solicitar que façam a leitura do editorial "Abusos inaceitáveis". Depois, pedir que identifiquem e classifiquem os argumentos encontrados. Dispor a turma em círculo para fazer a socialização dos resultados.

9º Módulo: 2 aulas

Atividade de familiarização do(a) estudante com a etapa de planejamento do texto, escolha e desenvolvimento do tema, propósito comunicativo, público alvo, tomada de posição, a avaliação dos argumentos, contra argumentos e a definição das estratégias argumentativas.

Apresentar uma temática para se posicionem, avaliem os possíveis argumentos e definam os tipos de estratégias argumentativas que pretendem utilizar para fundamentar seu posicionamento. Finalizar com troca de experiências, cada estudante deverá explicitar seu posicionamento, fazer a leitura dos argumentos e identificar os tipos de argumentos utilizados.

10º Módulo: 2 aulas

Atividade interdisciplinar, em conjunto com o(a) professor(a) de geografia e matemática que contribuirão para orientar a pesquisa e auxiliarão na criação de um gráfico, um mapa da violência contra a mulher no Brasil, observando os índices desse tipo de violência em todas as regiões e estados, e como esses índices, mais elevados ou menos elevados, se relacionam com as características, o modo de vida da região etc.

11º Módulo: 2 aulas

Atividade voltada à expansão do conhecimento dos(as) estudantes sobre os elementos articuladores. Organizada para que os(as) estudantes montem o texto como um quebra cabeças, inserindo no texto "Violência Contra a Mulher" os elementos articuladores suprimidos intencionalmente. Com apresentação do texto original, e reflexão sobre as funções e usos desses elementos.

12º Módulo: 2 aulas

Aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao uso de alguns operadores argumentativos. Com a turma dividida em grupos de mais ou menos seis estudantes, entregar em todos os grupos os textos sugeridos: "Cuidar dos médicos" (editorial), "Fumante não é excluído. É vítima" (artigo de opinião) e "Educação" (carta de leitor), ou outros de sua preferência. Orientar como devem fazer a atividade: reestruturar os textos, de forma fiquem coerentes e coesos. Explicar as relações discursivo-argumentativas, assim como as relações lógico-semânticas.

13º Módulo: 5 aulas

Exibir o longa metragem "Vidas Partidas" ou outro filme, de acordo com a preferenciado(a) professor(a), visando proporcionar um momento lúdico aos(as) estudantes; potencializar o trabalho com os tipos de argumentos, assim como ampliar o conhecimento sobre a temática proposta pela intervenção, bem como desenvolver o pensamento crítico dos(as) estudantes a respeito dessa temática. Reprodução de cenas previamente selecionadas para que os(as) estudantes identifiquem os tipos de argumentos utilizados, por meio de uma disputa, uma espécie de passa ou repassa.

14º Módulo: 2 aulas

Retomada das atividades propostas no módulo 05 e no módulo 10. Apresentar para a escola a exposição oral organizada em conjunto com o(a) professor(a) de Sociologia. Incluindo o gráfico que produziram com o auxílio dos(as) professores(as) de Matemática e de Geografia sobre violência contra mulheres em todas as regiões e estados brasileiros.

4ª etapa: produção final

Carga horária: 6 aulas

Orientações necessárias, com posterior reescrita do artigo de opinião, seguido do editorial e da carta de leitor, anteriormente redigidos sobre o tema *"*A violência contra a mulher".

5ª etapa: encerramento da proposta.

Carga horária: 2 aulas

Promover um diálogo aberto com um momento em que os(as) estudantes comentem sobre o caderno de experiências, façam uma auto avaliação do período da aplicação da proposta didática e, por fim, deem um *feedback* em relação à proposta aplicada: os métodos utilizados – pontos fortes e fracos da intervenção etc. Propor que, novamente, apresentem a exposição oral sobre a violência contra a mulher para a comunidade local, incluindo pais ou responsáveis dos/pelos(as) estudantes da escola. Comunicar-lhes que, como produto final desta intervenção, pretende-se publicar a apresentação em vídeo, publicar todos os textos no *instagram* e *facebook* da escola, e ainda publicar pelo menos os três melhores textos em um jornal local.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Apresentamos, no **Apêndice 4**, a descrição detalhada da proposta didática.

6.1 COMENTÁRIOS SOBRE UMA PROPOSTA DIDÁTICA NÃO APLICADA

Como já mencionamos, são diversos os motivos que nos entusiasmaram para o desenvolvimento desta pesquisa. Fundamentadas nos objetivos que nos levaram a desenvolvê-

la, realizamos algumas considerações a respeito da proposta didática criada, visando a criar um espaço de discussão sobre sua viabilidade, já que não foi possível, devido à pandemia causada pela COVID-19, aplicá-la num contexto real de ensino-aprendizagem.

Motivadas pelo desejo de contribuirmos para que os(as) estudantes do 9º ano sejam mais bem sucedidos na tarefa de produzirem textos escritos argumentativos jornalísticos, a proposta didática em questão significa uma jornada de ensino teórico e prática, que objetiva fazer com que os(as) estudantes aprendam mais sobre os gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor.

Atendendo à nossa intenção inicial de contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita e argumentação dos(as) estudantes e concordando com o ponto de vista de Abreu-Tardelli (2007, p. 74-75), que afirma que ensinar gêneros não é somente ensinar a comunicar, mas é "formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que transformarão o mundo e serão transformados por eles(as)", configuramos nossa proposta com foco nos gêneros do jornalismo opinativo. Entendemos que o contato dos(as) estudantes com textos que circulam na sociedade e abordam temáticas relevantes e polêmicas pode propiciar participação mais "efetiva dos educandos em seu meio, progressivamente também aumentarão as contribuições com suas ideias no processo de transformação da sociedade e, consequentemente, do mundo" (UBER, 2007, p. 3).

Outro ponto relevante sobre os gêneros escolhidos é que eles(as) não pretendem a neutralidade no discurso. Eles sempre apresentam um posicionamento explícito e intenções claras, as quais podem ser descobertas por meio das marcas linguísticas presentes em seus enunciados. O conhecimento e a habilidade de identificar as características e levantar as possíveis intenções colocadas são necessários nas diversas esferas da sociedade. Além disso, segundo Rosenblat (2001, p. 201):

> [...] se realmente queremos formar pessoas críticas, democráticas, donas de seu próprio dizer, precisamos criar, em sala de aula, situações de controvérsia, de polêmica, pois assim estaríamos construindo situações de produção das quais emergiriam os discursos argumentativos, cuja função deve ser preservada, quando usados como objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, deve-se preservar a discussão, o debate e possíveis soluções aos problemas.

Contextualizar a proposta didática de acordo com situações a serem vivenciadas pelos(as) estudantes, promovendo o ensino para que eles(as) estejam mais bem preparados para argumentarem, pode oportunizar ao educando uma melhor participação nos relacionamentos humanos. Formar cidadãos que possam "compreender criticamente as realidades sociais, e que

estes saibam enxergar os diferentes pontos de vista e formar os seus próprios, através da comparação e da reflexão" (UBER, 2007, p. 3) é, talvez, o motivo mais relevante que nos levou a desenvolvermos a proposta didática tal como a configuramos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 65) defendem que "a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos". Concordamos com os autores e, tendo em vista a necessidade cada vez mais frequente do uso do argumentar, principalmente diante de temáticas relevantes e polêmicas, importantes à esfera social e cidadã, o nosso propósito é que o ensino do argumentar seja trabalhado também nos anos iniciais e não somente nos anos finais do Ensino Fundamental. A temática abordada na sequência didática "A violência contra a mulher" abrange um problema real e, infelizmente, corriqueiro nas vidas de estudantes que presenciam situações de agressões às mulheres dentro de suas próprias casas, à familiares ou vizinhos próximos. Ao abordar esse tema na proposta didática, assumimos nosso compromisso, como professoras, pesquisadoras e agentes da escola, em:

> [...] propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61).

Com relação à capacidade de linguagem, a leitura, a compreensão e a produção de textos demandam o ensino e a aprendizagem de capacidades específicas, que constituem ações de linguagem, ou seja, "formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam" (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 127). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 28 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) definem o conceito de ações de linguagem da seguinte forma: "é uma estrutura que conduz a produção, compreensão, interpretação e / ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (ou texto, no sentido geral que damos a esse termo)". Assim, a proposta didática que elaboramos se configura como um conjunto tal qual caracterizado pelos autores, que pode garantir o aprendizado real do(a) estudante. Como bem afirma Viotto (2008, p. 18):

> Trabalhar com os gêneros textuais de forma adequada se torna uma fértil área interdisciplinar voltada para linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, pois produzir e analisar as mais diversas ações de linguagem, reconhecendo e identificando as características de cada um, é uma

> prática enriquecedora que desenvolve a capacidade cognitiva do aluno com bastante eficácia.

Nossa intenção, também representada na proposta didática, é a de que o(a) professor(a) seja capaz de contribuir com instrumentos que possibilitem a construção de uma escola que ensina e educa de modo que as estudantes vão, ao longo da vida, adquirindo capacidades de ouvir as pessoas, de participar de distintas realidades, de discutir e de se colocarem na condição de contribuir para mudar realidade desfavoráveis, entre outras.

Outro ponto crucial para a elaboração da proposta didática foi quando decidimos buscar apoio na concepção de educação de Paulo Freire, que defende a valiosa relação ensino/pesquisa, nos incitando a investir continuamente em estudos, em pesquisas. Freire (2011, p. 30) elucida que "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Em vista disso, acredita-se, portanto, que a pesquisa é essencial para que haja ensino, e que ensinar requer colocar os(as) estudantes submersos em suas próprias realidades sociais, respeitando suas experiências vividas e sentidas. Ensinar exige criticidade tanto do professor quanto do alunado, e é isso que procuramos atingir com os objetivos propostos neste estudo.

Adentrando na configuração da proposta didática, parte essencial deste estudo, ressaltamos que o formato utilizado por nós obedece, parcialmente, ao que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma sequência didática é constituída de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimentos dos módulos e produção final, como mostrado e descrito nos parágrafos seguintes.

A apresentação inicial da situação é composta pela construção da "representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). É o momento de conversar livremente com os(as) estudantes buscando perceber o que eles(as) sabem e não sabem sobre o que será trabalhado durante as várias aulas que constituem a proposta didática. É, também, o momento de apresentar o planejamento feito para a turma e estabelecer os "acordos".

Já a produção inicial consiste em diagnosticar as potencialidades, bem como as dificuldades de cada aluno(a), ou seja, o(a) professor(a) passa a considerar os pré-conhecimentos sobre o gênero e a pensar e planejar a sua futura prática.

A terceira etapa há o desenvolvimento dos módulos, que objetivam "trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de oferecer aos(as) alunos(as) os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Vale lembrar que, no nosso caso, os problemas foram hipoteticamente propostos, já que não tivemos a oportunidade de aplicar, de fato, a proposta. Nos módulos, será preciso trabalhar

os elementos que surgem como desafios da produção textual na primeira produção e, por consequência, dar aos(as) estudantes os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos pensados na sequência didática proposta possuem variações de estratégias nos exercícios e atividades diversificadas. Os(as) professores(as) são sempre incentivados a observar e analisar o comportamento e o aprendizado dos(as) estudantes, podendo, assim, identificar suas dificuldades e fraquezas e potenciar o aprendizado a respeito do tema abordado e dos gêneros trabalhados.

Na nossa proposta, no módulo 01, a dinâmica de permitir que os(as) estudantes busquem partes recortadas de textos que estão separadas, numa espécie de quebra-cabeças, e os organizem novamente, buscando interligar introdução, desenvolvimento e conclusão, pode fazer com que os(as) estudantes sintam-se desafiados a entenderem melhor a estrutura dos gêneros trabalhados e a criar coesão entre as partes, numa atividade que pressupõe muita interação entre os(as) estudantes e o(a) professor(a).

Já no módulo 02, avançando com o trabalho de reconhecimento dos gêneros, o objetivo é fazer com que os(as) estudantes tentem descobrir, de posse do conhecimento até ali compartilhado, qual(is) do(s) texto(s) apresentados caracteriza(m)-se como carta de leitor (dentre eles estão: carta de solicitação e carta de reclamação). Após esse levantamento, os(as) estudantes deverão fazer uma comparação entre os tipos de cartas. O papel do(a) professor(a) neste momento é acolher e respeitar as dúvidas, dificuldades dos(as) estudantes e auxiliá-los, para que eles(as) entendam as características do gênero trabalhado (sempre associando com possibilidades reais de acontecimentos corriqueiros e atuais vivenciados por eles.

No módulo 03, a intenção é que o(a) professor(a) apresente aos(as) estudantes textos de diversos gêneros: reportagem, notícia, artigo de opinião, editorial e carta de leitor. De posse dos textos, os educandos deverão ser incentivados a ler todos os textos e anotar o gênero em seu caderno, o título dos textos, observar e anotar questões diversas em relação a cada texto lido. Nesse momento, cabe ao(à) professor(a) oportunizar aos(as) estudantes as várias possibilidades de posicionamentos a respeito dos temas em estudo.

Por sua vez, o módulo 04, objetivou-se que os(as) estudantes folheassem revistas e jornais que tivessem públicos distintos. O intuito é que eles(as)encontrem a seção de cartas do leitor, leiam e escolham a carta que mais lhes chamar a atenção, recortando e anotando o nome do veículo onde esta foi publicada. Espera-se que, ao fim,eles(as) possam escolher um único texto, dentre todos os encontrados e o analisem, juntamente com outros(as) estudantes. É importante que eles(as) sejam conduzidos a perceberem as características dos gêneros: a

variação dos temas, os eventos deflagradores, os propósitos comunicativos, a estrutura, a linguagem e até mesmo o destinatário do gênero estudado.

Com intuito multidisciplinar, no módulo 05, a atividade pressupõe a ação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, juntamente com o(a) professor(a) de Sociologia da escola. Após as aulas de introdução e familiarização com a Sociologia, deve ser proposto que os(as) estudantes façam uma exposição oral sobre o tema "violência contra a mulher no Brasil". Ambos(as) os(as) professores(as) devem auxiliar os(as) estudantes durante as atividades propostas neste módulo.

Os próximos três módulos (06, 07 e 08) são dedicados, especificamente, a atividades que, acreditamos, poderem contribuir com o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos(as) estudantes. Partimos da atividade mais simples rumo a mais complexa, voltada não apenas a conhecer e identificar, mas ampliar a capacidade de produzir, utilizar os vários tipos de estratégias argumentativas. Diante de situações problema, os(as) estudantes são incentivados a argumentarem e criarem soluções resolverem problemas que a eles(as) se apresentam. Em outro momento, os(as) estudantes são incentivados a debaterem e a explicarem se concordam ou não com pontos de vistas uns dos outros, para ampliar a discussão e fomentar a argumentação entre eles(as). Finalmente, eles(as) são expostos aos tipos de técnicas de argumentação, para que possam debater e expor suas ideias a respeito dos temas abordados.

Ainda voltadas para o desenvolvimento da capacidade de argumentar, as próximas atividades propostas dos módulos seguintes procuram levar o(a) estudante a criar textos argumentativos, a partir dos quais torna-se possível tomar posicionamento a respeito da temática abordada. O módulo 09 pretende promover o pensamento crítico com leitura, criação de textos e identificação dos tipos de argumentos utilizados. No módulo 10, novamente, a atividade multidisciplinar compõe o cenário com professores das disciplinas de Matemática e Geografia. O propósito é criar um gráfico com relação à incidência da violência contra a mulher nas diversas regiões do país. De posse dos índices postos e representados no mapa, é interessante que se observe como e onde ocorrem os maiores e menores índices de violência e quais as possibilidades de se mudar essa situação. Já no módulo 11, buscou-se tratar dos principais elementos articuladores, suas funções e usos, com base na temática proposta da violência contra a mulher no país. Os elementos são considerados, levando-se em conta seu contexto de produção, para permitir que os(as) estudantes possam identificar seus usos e funções e como, é claro, eles colaboram para a coesão e coerência textuais. Após esse processo, o mesmo texto foi apresentado, agora com os espaços vazios onde estavam, originalmente, os

elementos conectores das ideias. Espera-se que os(as) estudantes possam sugerir conexões de acordo com suas ideias e entendimentos a respeito do texto.

O módulo 12, em busca de aprofundar os conhecimentos relacionados ao uso de alguns operadores argumentativos, propõe-se que os(as) estudantes estejam em uma dinâmica de grupos com o mesmo intuito de trabalhar textos dos gêneros selecionados, que estão sem os elementos articuladores e reestruturá-los, para que fiquem coesos e coerentes. Os(as) estudantes também deverão explicar as relações discursivo-argumentativas, assim como as relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, temporalidade, conformalidade, etc.) estabelecidas por esses elementos no texto. Para motivar a participação e o comprometimento dos educandos, propõe-se que haja um mimo (por exemplo, sessão de cinema) para aqueles(as) que melhor executarem a atividade.

Utilizando o recurso audiovisual, o cinema, o módulo 13 tem o objetivo de instigar a curiosidade e atenção dos(as) estudantes, por meio desse excelente recurso para as aulas de Língua Portuguesa. O cinema é capaz de prender a atenção dos(as) estudantes e facilitar a apreensão de conceitos, ideologias ou mensagens exibidas, estimular os comentários, a reflexão e até mesmo a argumentação a respeito do tema exibido. Para exibição, a escolha foi pelo longa "Vidas Partidas", filme brasileiro, de 2016. O filme é baseado na história da vida de Maria da Penha e trata da temática de violência contra a mulher no país. Após a exibição do filme, o(a) professor(a) dialoga com os(as) estudantes e debate o tema tratado, descobrindo os principais aspectos percebidos pelos(as) estudantes, que poderão participar de uma brincadeira baseada no jogo "Passa ou Repassa", sob a temática abordada no filme, com simbólica premiação ao final. Nesse sentido, cabe trazer à tona o que diz a BNCC, sobre a amplitude da leitura:

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou **em movimento (filmes, vídeos, etc.)** e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72, grifo nosso).

Além de ampliar o conhecimento dos(as) estudantes sobre a temática proposta e fornecer-lhes subsídios extras para uma boa argumentação, o objetivo do módulo 14 é, também, modificar o comportamento dos(as) estudantes, que podem ampliar seu senso crítico e, consequentemente, seu desempenho escolar. A orientação é que os(as) estudantes organizem uma exposição oral, de posse dos conhecimentos adquiridos na pesquisa. Essa exposição oral deverá ser orientada em conjunto com os(as) professores(as) de sociologia, de Geografia e de Matemática. Os grupos poderão organizar as apresentações por meio de projetores ou outro

recurso midiático, demonstrando o conhecimento adquirido sobre o assunto. Como evidenciado em outras atividades, além desta, consideramos que é necessário o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos relacionados, postos em jornadas de aprendizado aos(as) estudantes.

Na produção final, o(a) professor(a) reapresenta aos(as) estudantes os textos criados por eles(as) inicialmente, para que façam uma breve leitura, e sugere, posteriormente, que eles(as) os reescrevam, agora com o aprendizado e o conhecimento adquirido após as atividades realizadas. O que se espera com o momento da produção final é constatar, por meio dos textos reescritos, uma significativa melhora da turma em relação à leitura, à compreensão e, principalmente, à produção dos gêneros jornalísticos argumentativos em foco neste estudo, comprovando que o uso de uma proposta didática pode potencializar a capacidade argumentativa de estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental.

O encerramento do trabalho proposto se configura como um diálogo aberto entre os(as) estudantes e o(a) professor(a). A sugestão é para que os(as) educandos comentem sobre o caderno de experiência, façam uma autoavaliação do período da aplicação da proposta didática, e por fim, deem um *feedback* à proposta e à metodologia utilizadas. Para que os(as) estudantes se sintam abertos para opinar, o ambiente deve ser preparado de forma acolhedora. Todos(as) se sentam no chão, formando um círculo, de forma confortável. No momento pode ser sugerida uma segunda apresentação dos(as) estudantes sobre a violência contra a mulher, de forma aberta à comunidade (aos pais e responsáveis). É importante que haja o registro desse momento e a publicação do conteúdo nas mídias.

Consideramos que as atividades desta proposta didática são relevantes e enriquecedoras tanto para os(as) estudantes quanto para o(a) professor(a). A proposta pressupõe etapas, que antes, durante e depois do processo, por meio do planejamento, escrita, revisão, interação, aprendizado, discussões, reescrita, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos(as) educandos(as).

Percebemos, em outros trabalhos que também aplicaram sequências ou propostas didáticas em escolas públicas, que os resultados são potencializados quando o(a) professor(a), de fato, participa de todo o processo e não apenas “corrige” possíveis erros. Ou seja, a abordagem do(a) professor(a), o modo como ele(ela) “enxerga” os(as) estudantes, seu papel como educador e até a metodologia empregada na pesquisa são essenciais para o sucesso dos trabalhos realizados.

Realizado em uma escola pública de Minas Gerais, com alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental, o trabalho de Negreiros (2019, p. 104) chegou à seguinte conclusão: “Com esse

pensamento, averiguamos e constatamos, por meio não só dos resultados, mas também durante todo o processo de ensino-aprendizagem, a eficiência da nossa proposta didática e dos caminhos percorridos em busca dos objetivos propostos". A autora, também do PROFLETRAS, utilizou a metodologia de sequência didática tal como utilizamos em nosso trabalho, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), abordando o ensino do gênero artigo de opinião, com alunos(as) de mesma série do Ensino Fundamental que utilizamos.

A tese de Josália Ribeiro, publicada em 2012, também lançou mão de sequência didática para ensino de gêneros argumentativos, abrangendo 220 textos produzidos por estudantes dos Ensino Fundamental I, II e médio (do 2º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio). Ribeiro apresenta uma interessante conclusão:

> O que se deduz, a partir dos dados, é que, quanto à estrutura argumentativa dos textos, minha hipótese de que há uma relação entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e a construção da estrutura prototípica da sequência argumentativa se confirma. Inclusive, o mais importante, os dados nos revelam que crianças, mesmo em níveis escolares mais iniciais, concretizam essa estrutura em seus textos, o que corrobora a proposta de vários pesquisadores (Schneuwly, Dolz, 182 Brassart, entre outros) de que é possível efetivar uma prática pedagógica do ensino da argumentação em níveis escolares mais iniciais àqueles em que tradicionalmente a escola trabalha (RIBEIRO, 2012, p. 181-182).

Acreditamos que a proposta didática por nós apresentada, embora não aplicada, permite tornar o trabalho com a produção de textos argumentativos mais significativo e prazeroso. Esperamos, portanto, que, por meio dela, os(as) estudantes estejam melhores preparados para compreenderem e produzirem textos argumentativos, que, certamente, envolvem debates. Que a aprendizagem e a vivência dessa capacidade argumentativa permitam que eles(as) sejam cidadãos(ãs) conscientes do seu papel social, da sua realidade vivida e transformem sua percepção de mundo de forma que possam entender e criar ideias que contribuam para que as mudanças que se fizerem necessárias.

Esperamos que os(as) professores(as) se apropriem deste instrumento de aprendizagem, desenvolvendo propostas que visem ao ensino e ao aperfeiçoamento de seus(suas) estudantes. Sabemos que há desafios a serem enfrentados pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa na rede de ensino pública no Brasil, no entanto, nos motivamos a promover mudanças na educação, com a aplicação de atividades que possam desenvolver o trabalho com gêneros do discurso e gerar resultados, não somente na vida escolar, mas em todos os espaços vivenciados pelo(a) estudante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, nossas preocupações se direcionavam àquilo que presenciamos durante anos, ao longo de nossa vida profissional: estudantes que, muitas vezes, concluem o Ensino Fundamental e Médio despreparados para ingressarem no Ensino Superior. Dentre os vários possíveis problemas que levam a essa situação, o que mais nos incomodava se relaciona à capacidade argumentativa dos(as)

estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Embora estejamos acostumados a argumentar no cotidiano familiar, em situações informais, geralmente por meio da oralidade, isto é, apesar de a capacidade de argumentar seja inata ao ser humano, sabemos que muitos(as) estudantes não estão devidamente preparados para argumentarem por escrito e/ou em situações mais formais, principalmente. Essa realidade aponta, portanto, para a relevância de se estudar esse tema com mais afinco e para a necessidade de se desenvolver pesquisas que se dedicam ao trabalho com gêneros essencialmente argumentativos, uma vez que isso pode oportunizar aos(as) estudantes mais contato com as sutilezas atreladas ao processo de argumentação, tais como estratégias argumentativas e mecanismos disponíveis na língua que, além de estruturadores, contribuem com a orientação argumentativa do texto. Para além disso, acreditamos que o trabalho voltado para gêneros predominantemente argumentativos pode mostrar aos(as) estudantes a importância de se possuir conhecimento mais aprofundado sobre o que se deseja argumentar. Considerando todos esses aspectos é que resolvemos nos debruçar sobre o artigo de opinião, o editorial e a carta de leitor para o tratamento de um tema de alta relevância social: “a violência contra mulher”.

Obedecendo tanto aos objetivos quanto às questões de pesquisa, propusemos uma proposta didático-pedagógica que privilegiou os gêneros anteriormente mencionados. Nossa pesquisa configurou-se, inicialmente, como uma extensa revisão bibliográfica, para que pudéssemos obter subsídios para desenvolver uma proposta didática que pudesse atender a todas as questões hipoteticamente apresentadas como dificuldades dos(as) estudantes na produção dos gêneros jornalísticos selecionados. Consideramos a dificuldade de argumentar de modo mais elaborado e a necessidade de se ampliar os conhecimentos dos(as) estudantes sobre recursos como estratégias argumentativas, elementos que além de relacionais direcionam a intenção argumentativa do autor.

Apoiamo-nos, primeiramente em Bakhtin (2011), para delimitar nosso objeto de pesquisa. Posteriormente, com base em Dolz, Schneuwly, Pasquier e Noverraz (2004), nos inspiramos no procedimento denominado “sequência didática” para a produção de nossa

proposta didática. Nossa intenção, ao concebermos essa proposta didática foi a mesma dos pesquisadores que a conceberam: diminuir os problemas de leitura, compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos.

Propusemos atividades que vão desde as mais comuns, como leitura de textos que evidenciam a temática proposta para a intervenção, às mais complexas, que envolvem pesquisa para coleta de informações de forma individual ou em grupo, exposição oral e ações interdisciplinares. Considerando como produção de texto, não apenas as produções iniciais e produções finais, mas todas as atividades escritas planejadas, a proposta visou, desde o início, a atingir um importante objetivo: fomentar a produção de textos escritos argumentativos individual e coletivamente.

Adotamos a abordagem qualitativo-interpretativista, que se mostrou adequada para atingirmos não somente nosso objetivo geral, mas também os específicos. Entretanto, não foi possível, como pretendido incialmente, aplicar a proposta didática, devido à pandemia da COVID-19, que assolou o mundo e alterou significativamente nossa rotina, impedindo o contato presencial com os(as) estudantes.

Para além dessa situação, há que se reconhecer, também, que o trabalho poderia ter sido realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica mais ampla, no que tange a aspectos relacionados à temática proposta para a intervenção. Por exemplo, uma coleta de dados referente ao considerável aumento da violência contra a mulher durante a pandemia de COVID-19, e como a sociedade encara tal situação, o que não se concretizou devido à limitação de tempo e dos recursos da pesquisa. Não tivemos acesso à biblioteca da UFU nem mesmo a outras bibliotecas devido ao período de isolamento social.

Apesar dos problemas enfrentados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos(as) estudantes, e, consequentemente, para a melhoria na produção dos gêneros estudados. Acreditamos, também, ter atendido aos objetivos estabelecidos, levando-se em conta que priorizamos atividades didático-pedagógicas, muitas vezes lúdicas, que apresentam potencial para auxiliar o(a) estudante não apenas para reconhecer, mas, principalmente, para produzir os gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor, levando em conta seus aspectos constitutivos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, de acordo com Bakhtin (2015), nossa principal base teórica

Recomendamos aos futuros pesquisadores, que se interessem por nosso trabalho ou dispostos a estudar o tema “a violência contra a mulher”, o aprofundamento no tratamento dessa temática, buscando mais dados referentes ao aumento da violência contra a mulher em

diferentes épocas de nossa história e que colham e analisem dados fornecidos por sua comunidade escolar. Assim, ainda que percebamos as limitações deste estudo, consideramos válida a pesquisa, porque além de ter nos oportunizado a reflexão e a reavaliação de nossa prática diária de sala de aula, contribuiu, expressivamente, com a melhora de nossa formação docente, disciplinando-nos para a pesquisa, que tem de ser constitutiva do fazer didático-pedagógico.

Acreditamos que, após publicada, esta pesquisa poderá favorecer outros educadores, estimulando-os também a rever sua prática, sendo que esses profissionais podem ainda se beneficiar das informações coletadas, além de ter a oportunidade de por em prática a proposta didática, avaliar os resultados de sua aplicação e ainda fazer adaptações que julgarem pertinentes a sua melhoria para uma possível reaplicação em outras turmas. Por meio deste estudo, os educadores poderão contar, também, com uma pequena, porém significativa, pesquisa comparativa entre quatro coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, com observações quanto à forma como os gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor são abordados: se são pouco ou muito valorizados e em quais séries (anos) os gêneros aparecem com mais frequência. Essa análise evidenciou o quão são necessários trabalhos como este, que chamam nossa atenção para a totalidade dos gêneros discursivos e não apenas para sua estrutura composicional, realidade muito comum nos livros didáticos brasileiros, em geral.

Com base no trabalho desenvolvido, conjecturamos que os(as) estudantes possam se beneficiar da aplicação da proposta no sentido de ter uma significativa melhora em suas produções de textos escritos da esfera jornalística, com considerável aumento em sua capacidade argumentativa, desenvolvimento do senso crítico e autonomia para se posicionar frente a questões de grande relevância social.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L; ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para a produção escrita**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ABREU, A. S. A. **Arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. *In*: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral, 2007. p. 73-85.

ABUSOS inaceitáveis. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 4 Junho de 2020. Acesso em: 30 mar. 2021.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. No meio do caminho tinha um equívoco. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística na Norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 127-134.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas: Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. 2. ed. rev. Lisboa: Centro de estudos Clássicos da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da moeda, 2005.

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. Os estudos sobre a argumentação no Ensino Fundamental: *In*: TRAVAGLIA, L. C; FINOTTI, L. H. B; MESQUITA, E. M. C. (Org.). **Gêneros de texto**: caraterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 65-97.

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em ambiente escolar. *In*: PIRIS, E; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-226.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud, Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA. J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In*: ROJO, R. (Org.). **Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p.149-181.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith ChamblissHoffnagel (Org.). Tradução: Judith ChamblissHoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BEZERRA, M. A. Por que carta de leitor na sala de aula. *In*: DIONIZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.**ReVEL**, [s.l.],v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opiniao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Português** – Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2013. (Projeto Teláris: Português).

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Português** – Ensino Fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016. (Projeto Teláris: Português).

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 da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 221-247.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. 20 jun. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 20 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Pontos de Vista**. 2. ed.Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Canais registram mais de 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020**. 8 mar. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/03/canais-registram-mais-de-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020/33e5b389-8477-47c8-af4b-95bf6af63078.jpeg/view. Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Versão 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R; VIANA, C. D; DAMIEN, C. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CRISE de múltiplos fatores. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 3 abril 2019.

CUSTEIO do transporte. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 25 abril 2019.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas. port**.: Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DESEMPENHO no campo. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 9 abril 2019.

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**. Tradução: Roxane Rojo,Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, O. **Provar e dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981.

ELUF, L. N. Mulheres precisam querer mais. **Estadão**. 6 dezembro 2011. Disponível em: https://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,mulheres-precisam-querer-mais-imp-,807255. Acesso em: 20 abr. 2019.

EM POUCO mais de uma década da lei Maria da Penha, tivemos avanços, mas ainda há um longo caminho pelo fim da violência contra a mulher. **Correio do Estado**. fev. 2019. Disponível em: https://correiodoestado.com.br/artigos-e-opiniao/confira-o-editorial-desta-segundafeira-epidemia-da-violencia/347955. Acesso em: 15 nov. 2021.

ESPAÇOS esportivos. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 5 abril 2019.

FABER, T. B.; FABER, A. **Técnicas de redação**. 65 ed. Goiânia: Editora Faber, 2010.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista** [online], n. 15, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.200. Acesso em: 9 jul. 2021. https://doi.org/10.1590/0104-4060.200

FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas no século XVIII**. Campinas: Pontes, 1996. https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.1995.114550

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: contexto, 2018.

FIORIN, J. L. **Introduçao ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: contexto, 2016.

FITERMAN, J. Fumante não é excluído. É vítima. **Jornal Zero Hora**. out. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GERALDI. J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI. J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI. J. W. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Anglo, 2012. p. 88-99.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOIÁS (Estado). Delegacia da Mulher. **Na contramão das estatísticas, número de feminicídos cresce em Goiás.** 1 mar. 2020. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/na-contramao-das-estatisticas-numero-de-feminicidios-cresce-em-goias-238631/. Acesso em: 10 jun. 2021.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno Educacional**: Língua Portuguesa - Material de apoio 9° bimestre. Caderno 3. Goiânia: SEE-GO, 2013.

GUIMARAES, E. Figuras de Retórica e argumentação**.** *In*: MOSCA, L. L. S (Org.) **Retórica de Ontem e de Hoje**. Coimbra: Associação Editorial Humanitas. São Paulo, 2004. p. 145-161.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do Português**.** Campinas: Pontes, 1987.

HORTA, M. R. F.; MENNA, L. R. M. C.; VIEIRA, M. das G. **Português**: uma língua brasileira, 6º ano. São Paulo: Leya, 2012. (Coleção português: uma língua brasileira).

HUSEK, C. T. T. Violência contra a mulher: silêncios oprimem e matam. **El país**. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-09/violencia-contra-a-mulher-silencios-oprimem-e-matam.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

IMPACTO social da Zika. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 9 dezembro 2018.

INJUSTA desvantagem. **Jornal O Popular**, Goiânia, 30 novembro 2012.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Escrever e** a**rgumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEÃO, I. **Por que discutir a violência contra a mulher é importante**? Jornal da USP. 28 jul. 2016. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/por-que-discutir-a-violencia-contra-a-mulher-e-importante/. Acesso em: 20 jul. 2021.

LEITÃO, S. ; DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITE, Y.; FRANCHETTO, B. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. *In*: CARDOSO, S.; MOTA, J.; MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). **Quinhentos anos de história lingüística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 16-61.
MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 1. sem. 2015.

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

MARIANO, M. R. C. P. O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual. **EID&A**, Ilhéus, n.3, p. 104-116, nov. 2012. Disponível em http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista3/eidea3-08.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

MARTINS, Ivan. O grande sertão da misoginia: quando se trata de respeito pelas mulheres, o Brasil é uma catedral do atraso. As leis são boas, mas os costumes são medonhos. **Coluna época.** Abr. 2015. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/ivan-martins/noticia/2015/04/o-grande-sertao-da-misoginia.html. Acesso em: 15 set. 2020.

MASSMANN, D. A arte de argumentar na sala de aula. **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 366-385, 2011.

MELO, J. M. de; ASSIS, F. de (Org.). **Gêneros jornalísticos**: estudos fundamentais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2020.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994. (Comunicação de massa).

MELO, J. M. de.; LAURINDO, R.; ASSIS, F. de. (Org.). **Gêneros jornalísticos**: teoria e práxis. Blumenau: Edifurb, 2012.

MELO, J. M. de.; ASSIS, F. de. (Org.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007. Acesso em: 10 jun. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007

NEGREIROS, J. H. F. **A (re)escrita do artigo de opinião**: um trabalho desenvolvido a partir de oficinas didático-pedagógicas. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.633. https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.633

NERY, P. G. **O fracasso escolar e as práticas educativas de qualidade**: um estudo etnográfico. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, M. de C. C.; RESENDE, J. A. O. de. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem das práticas avaliativas e do livro didático. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Org.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-226.

PACHECO, M. do C. **Editorial**. [20—]. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/editorial.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARREIRA, M. S. Operadores argumentativos e técnicas de argumentação em editoriais de jornal. *In*: TRAVAGLIA, L. C..; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 271-297.

PARREIRA, M. S. Um estudo da função de operadores argumentativos usados no gênero editorial enquanto recursos na construção do discurso persuasivo. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 171-203, jan./jun. 2016. https://doi.org/10.5433/1519-5392.2016v16n1p171

PASTORE, J. Artigo: para onde foram os empregos da classe média? **Correio Braziliense**. 4 out. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2019/10/04/internas_opiniao,794776/artigo-para-onde-foram-os-empregos-da-classe-media.shtml. Acesso em: 21 jun. 2021.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s3-s13, dez. 2016. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263

PIT Dogs. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 3, 9 setembro 2018.

POSSENTI, S. Gramática e política. *In*: GERALDI, W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007. p. 47-43.

RAMIRES, V. Panorama de estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**. Recife, v. 18, n. 2. 2005, p. 01-28.

RESGASTE do patrimônio. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 22 novembro 2018.

RIBEIRO, Josália. **A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de Ensino Fundamental e médio**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakthiniana: algumas questões teóricas metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n. 2, p. 414-440, jan/jun.2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros, Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

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

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSENBLAT. E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar Educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná-PR. Cascavel, PR. 2007/2008.

SEIXAS, L. Os gêneros jornalísticos no Twitter: um estudo comparativo de organizações jornalísticas. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 33-50, dez. 2011.

SEIXAS, L. **Redefinindo os gêneros jornalísticos**: proposta de novos critérios de classificação. Covilhã: Livros LabCom, 2009.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011

SILVA, R. D. da; GONÇALVES, A. V. O desenvolvimento de capacidades linguageiras: análise de sequência didática do gênero artigo de opinião no Ensino Médio Noturno. **Filol. Linguíst. Port**., São Paulo, v. 21, n. 2, p. 249-270, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/159825. Acesso em: 17 jul. 2021. https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i2p249-270

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma.** Edições Loyola. São Paulo: 2004. p.155-176.

SOUZA, J. Deficientes, feios e pobres. **Folha da Boa Vista**, 19 setembro 2007.

SOUZA, M. M. de. Um olhar sobre a variação no gênero editorial: aspectos formais e semânticos. *In*: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 20., 2004, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: Idéia, 2004. Disponível em:

http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Maria%20Medianeira%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná-PR. Santa Isabel do Ivaí, 2007/2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

VIDAS preservadas. **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 2, 20 março 2019.

VIOTTO, M. E. da S. **As concepções de gênero textual/discursivo do(a) professor(a) de Língua Portuguesa.** Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2254-8.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE 1 – Tabela para atividade – alunos(as) (Módulo 04)

Quadro 6 - Tabela para atividade para alunos(as)

A qual gênero pertence o texto lido?	
O texto apresenta título? Todos os gêneros possuem esse elemento?	
Em que veículo de comunicação o texto foi publicado?	
Qual é o tema do texto?	
Qual foi o evento deflagrador, ou seja, o que motivou a escrita do texto?	
Qual o propósito comunicativo, ou seja, qual a finalidade do texto?	
Quem é o destinatário do texto?	
As cartas de leitor geralmente apresentam três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida, mas devido à possibilidade de ser editada antes de sua publicação, essa estrutura pode se alterar. Como se estrutura a carta lida? Ela apresenta todas as partes normalmente comuns ao gênero? O que aparece em cada uma dessas partes?	
Que tipo de linguagem predomina no texto? Essa linguagem se relaciona com o perfil de leitores, da empresa jornalística em que foi publicada?	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

APÊNDICE 2 – Tabela para atividade – professor(a) (Módulo 04)

(Modelo de tabela para o(a) professor(a) ampliar no quadro e reunir o resultado de todas as duplas). Professor lembre-se que esta tabela é apenas um modelo, já que não disponibilizamos de espaço suficiente. No quadro você deverá ter uma coluna para que cada dupla anote seus resultados, para que no final a visualização seja completa e vocês possam compará-los. Para diminuir o tamanho do espaço dedicado às perguntas, sugerimos que você as imprima e cole no quadro.

Quadro 7 - Tabela para atividade para professor(a)

O texto apresenta título? Qual?										
Em que veículo de comunicação o texto foi publicado?										
Qual é o tema do texto?										
Qual foi o evento deflagrador, o que motivou a escrita do texto?										
Qual o proposito comunicativo, ou seja, qual a finalidade do texto?										
Como carta que é o texto apresenta um destinatário. Quem é esse destinatário?										
Que tipo de linguagem predomina no texto?										
As cartas de leitor geralmente apresentam três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida, mas devido à possibilidade de ser editada antes de sua publicação, essa estrutura pode se alterar. Como se estrutura a carta lida, ela apresenta todas as partes normalmente comuns ao gênero? O que aparece em cada uma dessas partes?										
Que tipo de linguagem predomina no texto? Essa linguagem se relaciona com o perfil de leitores, da empresa jornalística em que foi publicada?										

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

APÊNDICE 3 – Orientações para apresentação da Sociologia

A seguir, apresentamos algumas orientações, elaboradas sob a supervisão de Rogério de Fraça, professor de Sociologia na Escola Estadual José Bonifácio da Silva em Aparecida de Goiânia – Goiàs.

Quadro 8 - Orientações para apresentação da Sociologia

AULA 1- PARA A APRESENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA.

Passo 1 - Questione a turma sobre o conhecimento que ela possui a respeito do termo "Sociologia"; se eles sabem que ela é uma ciência.
Passo 2 - Proponha à turma desmembrar a palavra em duas partes: Socio + logia. Após esse momento de interação, explique-lhes que a Sociologia advém dajunção dos termos: *societas*, termo em latim que significa sociedade, e *logos*, termo grego que significa estudo, ciência.
Passo 3– Defina, de maneira breve, a sociologia como a ciência da sociedade. Assim Sociologia significa o estudo científico da sociedade, o estudo das formas de convivência humana.
Passo 4 - Acrescente que a preocupação exclusiva da sociologia é com o homem. Este é o objeto de estudo da sociologia
Passo 5 - Lembre à turma que cada ciência tem o seu objeto de estudo, seu objeto de interesse. Desse modo,mostre que a Sociologia estuda as relações sociais e que considera as interações ocorridas na vida em sociedade:os grupos e os fatos sociais, as divisões da sociedade em classes, a mobilidade social, assim como a interação entre as pessoas e grupos que a compõem. Enfim, a Sociologia é uma ciência que estuda a sociedade por meio da observação do comportamento humano. Tendo como propósito contribuir para uma melhor compreensão a respeito da sociedade, o que permite que medidas sejam tomadas para melhorar a vida daqueles que dela fazem parte.
Passo 6 - Apresente à turma os primeiros teóricos dessa ciência, os chamados clássicos da Sociologia:Augusto Comte,Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.
Passo 7 - Leve a turma a uma reflexão sobre onde a Sociologia está presente, exemplificando, inicialmente, que, já ao nascer, estamos inseridos num meio social, como a família, a igreja e que vivemos em sociedade também na escola.
Passo 8- Sugira que a turma apresente outros momentos ou ambientes em que estamos numa convivência social: como na prática esportiva, nas brincadeiras de rua, no passeio pelo shopping etc
Passo 9 – Acrescente que dentre as preocupações da Sociologia estão questões como :
Por que nos casamos?
Por que frequentados igrejas?
Por que buscamos fazer amizades?
Por que as mulheres são as principais vítimas da violência doméstica?, entre outras
Passo 10 - Ao final das colocações, questione a turma sobre o tratamento do tema: "A violência contra as mulheres" seria uma preocupação da sociologia? (sugestão de explicação que pode e deve ser acrescida de seus conhecimentos sobre o assunto)
Explique que onde o homem (mulher) estiver inserido será sempre tema de atenção da Sociologia,assim como de todas as ciências humanas. E em especial ao tema proposto, a Sociologia quer entender como se dá essa violência; por que ela ocorre; com que frequência; em que meios sociais ela é mais recorrente; qual a faixa etária; qual o vínculo dos envolvidos; etc. Diante de possíveis respostas a esses questionamentos, busque soluções junto à sociedade

como um todo, observando se as soluções podem estar em mudanças na educação; na elaboração de leis mais rígidas que possam frear tais ânimos; em maior discussão sobre a igualdade entre homens e mulheres; no engajamento da sociedade por igualdade de oportunidades e outras atitudes afins que levem o ser humano a ser, de fato, humano.

AULA 2: PROCEDIMENTOS PARA O TRABALHO DE PESQUISA E EXPOSIÇÃO ORAL SOBRE O TEMA " A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA".

Passo 1 – Divida a turma em dois grupos.
Passo 2 – Proponha o trabalho de pesquisa e exposição oral sobre o tema " A violência contra a mulher na sociedade brasileira"
Passo3 – Apresenteos tópicos a serem pesquisados:
A história da mulher sempre foi marcada por violência?
Violência contra a mulher está atrelada às questões culturais de uma sociedade?
Qual foi o papel da educação numa possível naturalização dessa violência?
Quais fatos ocorridos na história podem ter ajudado a mulher a buscar por respeito ao seu próprio corpo?
Qual o papel das mídias na luta perante a violência contra as mulheres?
Quais são os tipos de violência que uma mulher pode sofrer?
Além do terror de ficaremdesabrigadas, quais as reais dificuldades que a mulher se depara, que geralmente paralisa sua reação e garante a reprodução de uma rotina de violência suportada por anos?
Quais são as leis de proteção à mulher? Como essa mulher pode buscar ajuda?
Passo 4 –Explique como deve ser a apresentação oral dos grupos, o objetivo da apresentação, o uso de mídias, aparelhagem de som. Enfatize que os gráficos produzidos em parceria com o professor de geografia e matemática (módulo 10) também deverão compor a apresentação. Estipule um prazo para que aturma devolva o trabalho e apresente-o.
Passo 5 – Coloque-se à disposição dos grupos para possíveisesclarecimentos e dúvidas que surgirem ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Referências e sugestões de leitura para o professor, caso queira aprofundar-seum pouco mais no assunto ou sanar possíveis dúvidas.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Violência contra a mulher**: um olhar do Ministério Público brasileiro/Conselho Nacional do Ministério Público.Brasília: CNMP, 2018. 244 p. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/FEMINICIDIO_WEB_1_1.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

LEMOS, Carlos Eugênio Soares de. *et al*. **Curso de especialização em ensino de sociologia para ensino médio**: módulo 2. Cuiabá/ Mato Grosso: Central de textos, 2013. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401703/1/Curso%20de%20Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Ensino%20de%20Sociologia%20para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio_Mod_2.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

MORAES, Amaury C. *et al.* **Curso de especialização em ensino de sociologia**: nível médio: módulo 1. Cuiabá/ Mato Grosso: Central de textos, 2013. Disponivel em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/401702. Acesso em: 20 nov. 2020.

Fonte: Elaborado pelas autoras (juntamente com Rogério de Fraça), 2021.

APÊNDICE 4 – Sequência didática

PROFA. LUCIENE GONZAGA DE OLIVEIRA

PROFA. DRA. ELISETE MARIA DE CARVALHO MESQUITA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma proposta didática como recurso para o ensino de diferentes gêneros da esfera jornalística



ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profa. Luciene Gonzaga de Oliveira

Graduada em Letras pela Universidade Salgado de Oliveira (2006), com Especialização em Educação Especial na Perspectiva do AEE, 2016 pela FACULDADES DELTA. Mestranda em letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2021). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Há 14 anos professora efetiva da rede estadual de Goiás. Atua como professora de língua portuguesa de ensino fundamental e médio, no Colégio estadual José Bonifácio da Silva , na periferia do município de Aparecida de Goiânia.Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita

É professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É pós-doutora em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Minho- PT (2013), doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). É graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1996). Dentre seus interesses de ensino, pesquisa e extensão estão questões teórico-metodológicas relacionadas a texto/gêneros do discurso e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma proposta didática como recurso para o ensino de diferentes gêneros da esfera jornalística

Anos Finais do Ensino Fundamental

Uberlândia (2021)

SUMÁRIO

05 APRESENTAÇÃO

07 1ª ETAPA
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

10 2ª ETAPA
PRODUÇÃO INICIAL

17 3ª ETAPA
MÓDULO I

22 3ª ETAPA
MÓDULO II

27 3ª ETAPA
MÓDULO III

30 3ª ETAPA
MÓDULO IV

33 3ª ETAPA
MÓDULO V

SUMÁRIO

36 3ª ETAPA
MÓDULO VI

39 3ª ETAPA
MÓDULO VII

42 3ª ETAPA
MÓDULO VIII

49 3ª ETAPA
MÓDULO IX

52 3ª ETAPA
MÓDULO X

55 3ª ETAPA
MÓDULO XI

58 3ª ETAPA
MÓDULO XII

SUMÁRIO

61 3ª ETAPA
MÓDULO XIII

64 3ª ETAPA
MÓDULO XIV

67 4ª ETAPA
PRODUÇÃO FINAL

70 5ª ETAPA
ENCERRAMENTO DA PROPOSTA

73 REFERÊNCIAS

82 APÊNDICES

87 ANEXOS

Apresentação

Caro (a) professor (a),

Esta proposta didática para o ensino dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor visa a ampliar a capacidade argumentativa dos estudantes e a colaborar para a formação de leitores críticos, capazes de tomar posições diante das situações a eles(as) apresentadas. Para desenvolvê-la, levamos em consideração os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dos PCNLP (1997), da BNCC (2018), dentre outros estudos.

Observamos as condições específicas da esfera da atividade humana as quais pertencem os três gêneros acima mencionados,analisando conteúdo temático, estilo e construção composicional, ou seja, levando em conta todos os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros em estudo.

A proposta se divide em cinco etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, 14 módulos de atividades, produção final e encerramento da proposta.

Como se trata do estudo simultâneo de três gêneros, acreditamos que o tempo de aplicação da proposta deva ser de, aproximadamente, um bimestre para escolas em que o componente curricular de L.P dispõe de seis aulas semanais, como acontece em Goiás. Embora, tenhamos a consciência de que a proposta é longa e trabalhosa, acreditamos ser possível sua aplicação nas aulas regulares de L. P. durante um bimestre, já que o estudo dos gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor prevê como habilidade para o 9º na BNCC: "(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores,comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos."(BRASIL, 2018, p. 177).



Apresentação

Outras habilidades da BNCC preveem para o 9ºano o trabalho com os movimentos argumentativos, tipos de argumentos e operadores argumentativos, tal qual consideramos em nossa proposta didática.

O documento prevê ainda a"Argumentação: movimentos argumentativos,tipos de argumentos e força argumentativa"(BNCC, 2018, p. 180), como objeto do conhecimento para o 9º ano no componente curricular de LínguaPortuguesa Por isso, acreditamos ser possível a aplicação da proposta no tempo de aulas regulares, já que, como mostrado, o professor não deixaria de contemplar o(s) conteúdo(s) obrigatório(s).

Entretanto, entendendo que possa haver outros impedimentos, sugerimos que a proposta seja executada em turma diferente daquele em que os(as) estudantes estejam matriculados. A proposta pode, por exemplo, ser desenvolvida no formato de projeto, o que possibilitaria a participação de estudantes de diferentes turmas de 9º, caso a escola conte com duas ou mais turmas.

Outra sugestão é que se verifiquem as necessidades da turma, e dentre os três gêneros propostos, opte-se por um ou dois deles, o que significaria a execução de apenas parte da proposta.

As autoras



Carga Horária: 6 aulas

1ª Etapa - Apresentação da situação

Tempo de duração: 6 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

De início o que nos sensibilizou foram dois casos específicos: o de uma aluna do 9º ano do E.F, que chamaremos de aluna A e de outra do 1º ano do E.M, que chamaremos de aluna B. Tomamos conhecimento desses casos por meio de um comunicado dacoordenação: teríamos que repor uma atividade perdida pela aluna A. Foi nos informado, também, sobre o motivo desua falta: ela e sua avótiveram que sair de casa às pressas, devido a reincidentes ações violetas do avô da aluna. Nas próximas semanas ao retornar para a escola, a aluna sentiu-se à vontade para conversar sobre o assunto com a professora.

Já no caso da aluna B, informamos à coordenação pedagógica sobre seu comportamento e baixo desempenho escolar. Aconselhamos reunião com os pais e, para nossa surpresa, fomos informadas que isso não seria possível e que teríamos que buscar outra solução, já que a menor -aluna B - tinha como seu responsável perante a escola apenas o marido, com quem tinha uma criança ainda pequena, e que este se mostrava violento. Caso ele viesse a saber de tal situação, poderíamos colocar a aluna B ainda mais em risco.



Apresentação da situação

Professor(a), inicie a apresentação da proposta de intervenção pedagógica, esclarecendo sobre os objetivos e período de tempo dispensados a este projeto, assim como sobre o tema a ser trabalhado: "A violência contra a mulher".

Justifique a opção pelo assunto que, em nosso caso, embora não tenha partido diretamente da turma, também não se deu por acaso; não consideramos uma escolha aleatória e nem mesmo impositiva, já que se trata de uma demanda do momento.

Outra justificativa bastante plausível é que observamos essa demanda aumentar devido ao isolamento provocado pela pandemia de Covid-19. O assunto tornou-se ainda mais recorrente nos meios de comunicação aos quais nossos(as) estudantes têm acesso. Mesmo com a criação da Lei Maria da Penha, em vigor há dez anos no Brasil, a violência contra as mulheres persiste. A taxa de violência continua altíssima.

Embora a lei seja benéfica e necessária, esses dez anos nos levam à conclusão de que esse é mais um problema de falta de eficácia das leis e das medidas protetivas. Segundo Silvia Chakian, promotora de Justiça, há 17 anos: "A simples punição não ajuda a mudar o comportamento cultural da sociedade" (LEÃO, 2016). Decorre daí a importância de se debater sobre essa temática, o que poderá contribuir para uma mudança cultural tão necessária.

Após todos os esclarecimentos que julgarem necessários, inicie o trabalho presenteando cada estudante com um caderno de capa dura pequeno. O professor também irá precisar de um. Mostre o caderno reservado a você e diga aos(as) estudantes que este será seu caderno de experiências, e que você registrará nele todo o processo de aplicação da proposta sob o ponto de vista de um(a) professor(a) e que eles(as) farão o mesmo, sob seu ponto de vista pessoal, como estudante e participante da intervenção. Diga-lhes que podem escrever, colar fotos ou imagens, tudo que quiserem utilizar para registrar o clima da sala, o andamento do trabalho, devendo apresentar suas análises sobre o resultado a cada módulo, assim como anexar cópia dos textos produzidos e qualquer atividade escrita produzida por eles(as). Neste dia, disponibilize tecido, cola tesoura, EVA, fitas, etc., para que personalizem seus cadernos de experiências, faça o mesmo com o seu.



1ª Etapa - Apresentação da situação



Dando sequência a esse primeiro momento, leve para a sala de aula: jornais impressos de diferentes veículos de informação (ou permita que no laboratório da escola, ou por meio de celular pessoal,os(as) estudantes acessem diferentes jornais virtuais). Solicite que eles(as)descrevam, por meio de uma tabela, as seções dos diferentes jornais, e que depois façam uma comparação entre elas, o que, provavelmente, os levará à conclusão da existência de uma seção comum aos jornais, geralmente designada de opinião.Vale lembrar que esta atividade pode ser realizada em dupla ou em trio o que pode tornar mais dinâmica a apresentação dos resultados, e ainda oportunizar a troca de informações entre os(as) estudantes. Este primeiro momento, além de excelente para observar o grau de conhecimento dos(as) estudantes a respeito dos gêneros jornalísticos, possibilita também a construção de novos conhecimentos.

Após a apresentação dos resultados, solicite que os alunos leiam os textos encontrados na referida seção. Posterior a este momento de leitura, peça-os que criem outra tabela com o que observaram de comum quanto aos textos. Com certeza, nesse momento, eles(as) vão perceber que, embora os textos tenham muito em comum, eles também apresentam significativas diferenças, e provavelmente vão listar, dentre outras coisas, o título, a assinatura, a pessoa que fala no texto, os argumentos etc. Neste momento, esclareça que as características em comum entre os textos da seção se devem ao fato de que todos os textos são argumentativos com fins persuasivos, mas por se tratarem de gêneros com expressões opinativas distintas, apresentam também algumas diferenças.

Liste todos os gêneros discursivos que geralmente fazem parte da referida seção, sem se aprofundar nas suas principais características, já que o objetivo é ter uma primeira produção que demonstre o grau de conhecimento que os(as) estudantes têm sobre gêneros que serão trabalhados na proposta didática: o editorial,o artigo de opinião e a carta de leitor.



Carga Horária: 10 aulas

2ª Etapa - Produção inicial

Tempo de duração: 10 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Após exibir a campanha, estabeleça uma discussão oral sobre o conteúdo e os objetivos do vídeo. Estimule a participação de todos os(as) estudantes. Muito provavelmente, eles(as) chegarão à conclusão de que se trata de uma campanha publicitária que tem por objetivo conscientizar sobre a violência doméstica. No decorrer da atividade, se considerar oportuno, direcione perguntas, conforme seus objetivos. Sugerimos, a seguir, algumas questões que podem ser feitas nesse momento:

1. Na campanha "Mulheres e direitos", o artista Milton Gonçalves nos fala sobre os muitos direitos adquiridos pelas mulheres ao longo dos tempos. Vocês acreditam que isso foi suficiente para equilibrar a situação entre homens e mulheres?

2.Dificilmente, ouvimos falar que um homem sofreu violência doméstica, que foi agredido pela companheira, namorada, esposa ou ex-esposa. Quais seriam os motivos para que essa situação inversa ocorra em menor escala?

3. De que forma o machismo está relacionado com a violência doméstica?

4.Como vocês veem a situação descrita pela personagem de vestido branco? Vocês a consideram o normal entre um casal? Por quê?

5.Vocês concordam com a postura da personagem de vestido branco diante da situação descrita por ela? Por quê?



Produção Inicial

Professor(a) apresente para a turma o vídeo da campanha "Mulheres e direitos", uma campanha da UFPA Brasil, que tem como objetivo contribuir para a conscientização da população sobre a redução da violência contra a mulher e a favor da igualdade de direitos entre os gêneros. O vídeo tem duração de 04:03 (quatro minutos e três segundos) e está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=Iwg6aXEgkvU.

Figura - Print da miniatura do vídeo "Mulheres e direitos"



Fonte: YouTube (2011)

Após a discussão, proponha aos(as) estudantes uma atividade extraclasse. Oriente-os para que se organizem em grupos de 4 estudantes e façam uma enquete voltada às mulheres da vizinhança mais próxima, no bairro onde moram. Recomende que só realizem essa atividade aqueles(as) que dispuserem da companhia de um adulto. De acordo com os recursos de informática disponíveis na escola, ou mesmo de acordo com os recursos dos(as)estudantes (celular com acesso à internet), você poderá propor uma enquete on-line, por meio de formulários do google Forms. Geralmente os(as) adolescentes costumam ter facilidade em lidar com as novas ferramentas da internet, mas, se julgar necessário, tire uma aula para instruí-los sobre o assunto. Quanto aos participantes da enquete instrua-os a mandar o link do formulário da enquete por meio de whatsapp ou outra rede social que estejam costumados a usar para as mulheres que conhecem, com um pedido que o link seja repassado as outras mulheres que elas conheçam.

2ª Etapa - Produção inicial



A seguir, apresentamos algumas sugestões de perguntas para a enquete.

1.Qual a sua idade?

2.Você conhece ou já conheceu alguma mulher que tenha sido vítima de violência doméstica?

3.Você imagina por que a violência contra as mulheres é tão persistente em nosso país?

4. O que você faria se, de repente, se visse envolvida numa situação assim?

5. O que você acha que poderia ser feito para amenizar esse problema em nosso país?

Após a coleta dos dados da enquete, oriente os grupos a produzirem um infográfico [1]. Professor(a), a depender da realidade de sua turma, pode ser necessária a preparação de uma aula para trabalhar as características do gênero infográfico.

Depois, deixe que cada grupo leia e apresente os resultados da enquete por meio do infográfico produzido. Posteriormente a todas as apresentações, comentários e discussões, proponha a primeira produção. Mas antes disso, retome as tabelas criadas na primeira aula, sobre as regularidades levantadas por eles(as) nos textos argumentativos. Relembre as discussões sobre os gêneros da página de opinião. Agora sim, solicite aos(as) estudantesque elaborem um artigo de opinião sobre o tema "A violência contra a mulher". Ao término da produção, recolha todos os textos, pois por meio deles você terá como diagnosticar as necessidades da turma. Para além disso, eles serão utilizados para a posterior reescrita.

[1] Trata-se de gênero discursivo que organiza e expõe informações usando palavras e imagens.

2ª Etapa - Produção inicial



Como é sabido, além do artigo de opinião, nossa proposta de intervenção, conta com outros dois gêneros: o editorial e a carta de leitor. Assim, ao fim da aula, após falar um pouco sobre esses gêneros, peça aos(as) estudantes que, em casa, pesquisem e escolham um editorial em revistas, jornais ou até mesmo na internet. Feita a escolha, os(as) estudantes devem recortar ou imprimir o texto, fazer a leitura e trazê-lo para a próxima aula. Na aula seguinte, peça para que alguns estudantes leiam o texto que trouxeram, e comentem sobre as características que os levaram a concluir que o texto selecionado é representante de um editorial. Não dê direcionamentos. Deixe que os(as) estudantes tomem a iniciativa de comentar.



Após esse momento, intervenha, indagando aos colegas se concordam que determinado texto é mesmo um editorial. Muito provavelmente eles(as) irão destacar as características que os levaram a essa conclusão. Na sequência, liste no quadro, com a ajuda dos(as) estudantes, os títulos dos textos que, de fato, pertencem ao gênero.

Anote também as características em comum que os levaram a classificá-los como pertencentes ao gênero editorial.

A seguir, proponha aos(as) estudantes a produção de um editorial que trate da mesma temática proposta para o artigo de opinião. Da mesma forma que foi feito com o artigo de opinião, recolha os textos produzidos para fins de comparação e de reescrita.

Na aula seguinte, leve para sala vários jornais impressos, se possível defontes jornalísticas diferentes. Retome as páginas de opinião e peça aos(as) estudantes que recortem destas páginas toda a seção de cartas de leitores. Depois, divida a turma em grupos, oriente-os a ler essa seção e fazer anotações sobre as regularidades observadas nas cartas, tais como: aspectos em comum, temas, função social. Oriente-os para que saibam que após terminarem as anotações, eles deverão trocar o texto com outro grupo e repetir o processo de anotações. Feito isso, cada grupo apresentará o resultado das observações em relação à sua primeira leitura. A ideia é que os grupos façam apresentações diferentes, mas tenham subsídios para opinar em relação às apresentações dos colegas, concordando, discordando ou complementando as ideias apresentadas.

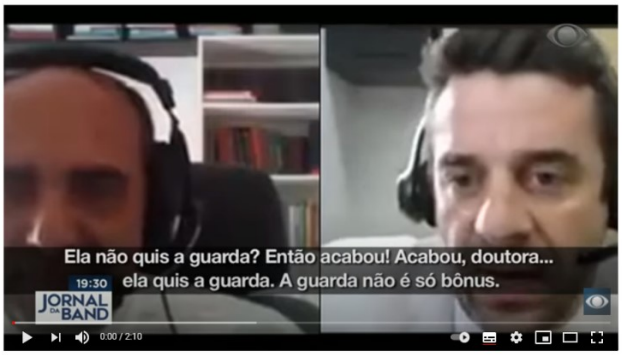


2ª Etapa - Produção inicial



Sugerimos a leitura da reportagem - "Se tem lei Maria da Penha, eu não tô nem aí", diz juiz em audiência- publicada pelo Correio Braziliense online e a exibição do vídeo da reportagem "Juiz que atacou lei Maria da Penha, agora desdenha de mãe em audiência" exibida pelo Jornal da Band.O vídeo tem duração de 02:10 (dois minutos e dez segundos) e está disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=bjP4RA3LD4Y.

Figura - Print da miniatura do vídeo "Jornal da Band"



Fonte: YouTube (2020)

Professor(a), antes de iniciar essa atividade, informe aos(as) estudantes que ao final da exposição de cada grupo, outro será sorteado para comentar. Peça que prestem bastante atenção às apresentações e caso julguem necessário, façam anotações. Concluída essa atividade, realize,juntamente com os(as) estudantes, um apanhado geral das características ou regularidades apontadas por eles(as) em relação ao gênero carta de leitor.

Após esse momento de reconhecimento da carta de leitor, é hora de realizar a primeira produção do gênero. Para tanto, escolha uma reportagem, impressa, em vídeo ou qualquer outra matéria jornalística que se relacione ao tema proposto. Peça que os(as) estudantes se posicionem em relação a ela, escrevendo uma carta de leitor que poderá ser direcionada à redação, à sociedade ou a outro interlocutor que julgar mais apropriado ao momento.

Veja a sugestão da reportagem ao lado.

2ª Etapa - Produção inicial



"Se tem lei Maria da Penha, eu não tô nem aí", diz juiz em audiência

Corregedoria do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) abriu apuração contra a conduta do juiz, que ainda afirmou que "ninguém agride ninguém de graça".

A Corregedoria-Geral do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) abriu uma apuração contra a conduta de um juiz da Vara de Família e Sucessões da capital que, em uma audiência sobre pensão alimentária, envolvendo ainda guarda e visita aos filhos, disse que não está "nem aí" se há Lei Maria da Penha, relativa à violência doméstica contra a mulher. As informações foram divulgadas pelo site Papo de Mãe, hospedado no UOL.

A audiência era de um ex-casal. Segundo o site, a mulher é vítima do pai do ex-companheiro em um inquérito de violência doméstica. Nela, o juiz desmereceu, em diversos momentos, a lei de proteção à mulher e ainda ameaçou retirar a guarda da mulher.

"Se tem lei Maria da Penha contra a mãe (sic), eu não tô nem aí. Uma coisa eu aprendi na vida de juiz: ninguém agride ninguém de graça", disse o magistrado em um dos momentos. Em outro, ele afirmou: "Qualquer coisinha vira [Lei] Maria da Penha. É muito chato também, entende? Isso depõe muito contra quem... Eu já tirei guarda de mãe, e sem o menor constrangimento, que cerceou acesso de pai. Já tirei e posso fazer de novo". Ainda na audiência, o juiz disse: "Doutora, eu já falei aqui: eu não sei de medida protetiva, não tô nem aí para medida protetiva e tô com raiva já de quem sabe dela. Eu não tô cuidando de medida protetiva." Em outro momento, ele afirmou: "Quem batia não me interessa".

Continua...



2ª Etapa - Produção inicial



Continuação...

O corregedor tomou conhecimento do caso após reportagem do site Papo de Mãe, e disse que as condutas do magistrado podem, em tese, violar os deveres funcionais estabelecidos na Lei Orgânica da Magistratura e no Código de Ética da Magistratura Nacional.

"Destarte, ante a aparente gravidade das condutas, a exigir providências urgentes no sentido especialmente de obter cópia integral da audiência realizada e completa identificação de seus participantes, determino a instauração, de ofício, por esta Corregedoria Geral da Justiça, de expediente de apuração preliminar", pontuou.

Conforme a reportagem, no decorrer da audiência o juiz ainda tenta convencer a vítima a mudar de ideia quanto à medida protetiva. "Quando cabeça não pensa, corpo padece. Será que vale a pena ficar levando esse negócio pra frente? Será que vale a pena levar esse negócio de medida protetiva pra frente?", questionou.

Em nota divulgada na última sexta-feira (18/12), a Comissão Nacional da Mulher Advogada da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em conjunto com a Associação Brasileira de Mulheres de Carreiras Jurídica (ABMCJ), ressalta ser "lamentável que órgãos do sistema de justiça e do Poder Legislativo possam espelhar e, sobretudo naturalizar as violências e opressões de gênero".

Fonte: Correio Brasiliense (2020)

Em seguida, abra uma discussão sobre as duas reportagens. Deixe que os(as) estudantes comentem. Acompanhe a interação deles(as), fazendo direcionamentos construtivos, levando-os a fazer considerações sobre o tema e a repercussão causada na sociedade, para que percebam que tudo suscita um posicionamento, e que a carta de leitor é umas das formas mais eficientes de participação social como cidadão. Finalize com uma síntese das discussões.

Agora, proponha a primeira produção do gênero carta de leitor. Peça aos(as) estudantes que, com base em sua compreensão das discussões anteriores, escrevam uma carta de leitor que poderá ser dirigida à redação de um jornal, ao Juiz protagonista do acontecido, ou à sociedade de modo geral. A carta deverá externar o ponto de vista deles(as) em relação ao assunto abordado pelas reportagens. Da mesma forma que foi feito com o artigo de opinião e com o editorial, recolha os textos produzidos para fins de comparação e de reescrita.

Além de fazer um levantamento do que os(as) estudantes já sabem e do que mais precisam aprender para produzir os gêneros jornalísticos artigo de opinião, editorial e carta de leitor, respeitando todos os seus aspectos linguístico-discursivos, o objetivo deste segundo momento também é promover a interação entre os(as) estudantes, a argumentação oral, o saber ouvir, o saber falar, concordar ou discordar, respeitando o ponto de vista do outro, assim como incentivar a leitura fluida e autônoma, construindo conceitos e buscando informações implícitas e explícitas.





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo I

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Proponha a eles(as) um desafio. Leve para a sala uma caixa com vários textos: artigos de opinião e editoriais impressos e previamente recortados em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Organize a turma em duplas, para que a atividade se torne mais dinâmica e se tenha melhor aproveitamento do tempo. Peça que cada dupla venha à caixa e retire uma parte de um texto. Desafie-os a encontrarem as partes que faltam e a montarem o texto como um quebra- cabeça com todas as partes nas posições corretas. Se possível, estimule a competição, dizendo que as três ou cinco primeiras duplas que conseguirem concluir a atividade ganharão um mimo.

Após esse momento, questione, aos que obtiveram êxito na atividade, acerca dos critérios que usaram para encontrar as partes e organizar o texto de acordo com o original. Esse é o momento para que, em meio a essa interação, você possa tratar, comparativamente, da estrutura composicional dos dois gêneros em questão. Diga-lhes que, assim como a maioria dos gêneros predominantemente argumentativos, o artigo de opinião e o editorial geralmente se estruturam em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Para auxiliá-los na elucidação dos componentes e das finalidades de cada parte, disponibilizamos abaixo o quadro "Estrutura comum a maioria dos textos argumentativos". A ideia é que além de ser apresentada no datashow, acompanhada das devidas explicações, a estrutura também possa ser impressa para que os(as) estudantesa colem no caderno, para fins de consulta.



Módulo I

Professor(a), pergunte aos(as) estudantes como estruturaram o texto que elaboraram na produção inicial. Se tiveram dúvidas quanto a isso.Se sabiam como iniciar o texto, o que apresentar primeiro. E como desenvolver ou fechar as ideias apresentadas.

Provavelmente, os(as) estudantes dirão que tiveram muitas dúvidas nas produções iniciais. Essa é a oportunidade para que você fale sobre a importância da estrutura do texto. Diga-lhes que, assim como a maioria dos gêneros predominantemente argumentativos, o artigo de opinião e o editorial geralmente se estruturam em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

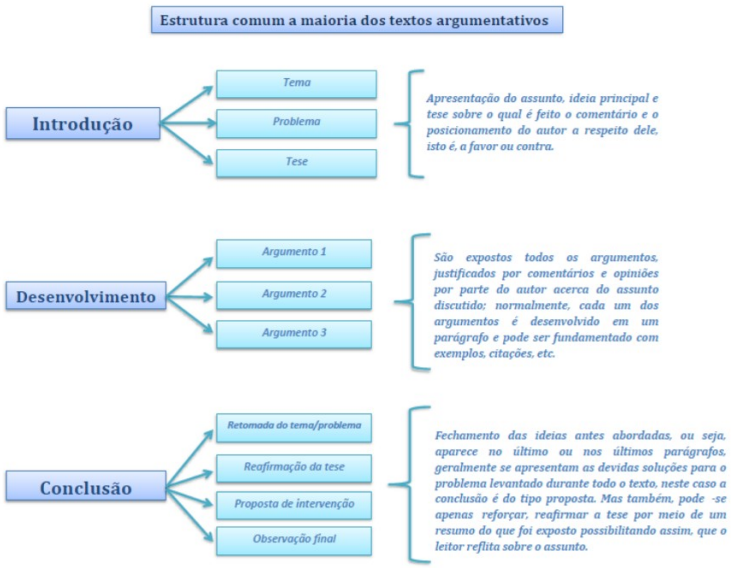


Dedique, pelo menos, duas aulas para abordara questão estrutural dos gêneros editorial e artigo de opinião. Trate de cada uma dessas partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Fale sobre o que devem apresentar. Explique sobre os tipos de conclusão: síntese e proposta e diga-lhes que, embora se recomende a conclusão do tipo proposta, a conclusão do tipo síntese também é utilizada em artigos veiculados em jornais e revistas de grande circulação. Esclareça aos estudantes também sobre outros conceitos que serão necessários para esta aula, tais como: argumento (argumentar), posição do autor ou tomada de posição, tese, ideia principal, tema, fato x opinião etc. Reforce o conceito de texto pessoal (1ª pessoa) e texto impessoal (3ª pessoa) e mais aquilo que julgar necessário.

3ª Etapa - Módulo I



Figura - Estrutura comum a maioria dos textos argumentativos



Fonte: Adaptado de Pastore (2019); Pacheco, [20--]; Faber; Faber (2010, p. 39)



3ª Etapa - Módulo I



Sugerimos que utilize o artigo de opinião "Mulheres precisam querer mais" para ilustrar tudo o que foi explicado. Distribua cópias para todos os(as) estudantes e peça que eles(as) identifiquem a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, os argumentos usados e a pessoa do discurso. Essa discussão reforçará os conceitos expostos anteriormente.

Mulheres precisam querer mais
Por Luiza Nagib Eluf

O último censo do IBGE mostrou que as mulheres têm, em média, mais dois anos de educação que os homens. Mas, em que pese esse diferencial positivo, os salários pagos às mulheres ainda são, em média, 30% menores que os dos homens, na mesma função. Outra constatação intrigante é a de que, quanto maior o nível educacional, maior a diferença entre os rendimentos masculinos e femininos.

Sabemos que o patriarcalismo se sustenta na pobreza da mulher. A ideia é que as mulheres não tenham dinheiro nem poder, precisem vender seu corpo para se sustentar, seja pela prostituição ou pelo casamento. Além disso, essa pesquisa mostrou que não basta ter mais educação formal para que a violência doméstica diminua. A correlação de forças entre os gêneros continua desigual e as mulheres permanecem sofrendo discriminações, tanto no espaço público quanto no privado.

O Brasil já tomou várias medidas para promover a igualdade de gênero. Começou pela Constituição federal, que estabelece direitos iguais, reconhece a união estável, cria a licença- paternidade equipara os direitos dos filhos independentemente da situação dos pais. Vieram, também, as Delegacias de Defesa da Mulher, o crime de assédio sexual, a Lei Maria da Penha, as Varas de Violência Doméstica. Entendemos que a opressão feminina é milenar e não será banida do dia para a noite, mas com as possibilidades que temos hoje é de espantar que a maioria das mulheres ainda esteja em tamanha desvantagem. Em outras palavras, a marcha para uma vida melhor está devagar demais.

A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres. Nos mínimos detalhes, as atividades profissionais remuneradas são organizadas para causar desconforto à mulher. Os ambientes são rígidos, os banheiros são sujos, o relacionamento com os outros é impessoal, os termos linguísticos são rudes, a nomenclatura dos cargos de comando está no masculino, as roupas são controladas e criticadas, isso tudo sem falar do assédio sexual ou moral, de forma que as mulheres sintam medo de ser mulheres. Assim, diante de tantas dificuldades, muitas desistem antes de tentar, outras alcançam uma posição razoável e se conformam; apenas algumas poucas ousam lutar para chegar o mais alto possível. É difícil resistir à tentação de se acomodar, de aceitar a subalternidade ou dedicar-se apenas ao marido e aos filhos.

Continua...



3ª Etapa - Módulo I



Continuação...

Sim, gostamos de ser mães, de cuidar da casa e dos outros, mas isso não engloba todos os nossos anseios. Precisamos também de independência financeira, sexual e profissional, de respeito, de dignidade e de reconhecimento social. Para escapar da violência e mudar a correlação de forças temos de estar no poder. Mesmo que esse poder, instalado por homens para o bem dos homens, não seja o nosso ideal de vida. Ainda que pareça difícil suportar as contrariedades do ambiente hostil, não será possível evitar esta etapa evolutiva: ocupar os espaços para depois fazer as transformações. Enquanto as mulheres não tiverem a clareza de que é preciso querer mais, ambicionar o máximo e não se contentar com o mínimo, os bons níveis de escolaridade não serão suficientes para vencer a imposição de inferioridade.

Por outro lado, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada. E eles precisam começar modificando a forma como encaram as relações afetivas. Sobre esse tema, David Servan-Schreiber, médico francês que escreveu dois livros para contar sua luta contra o câncer, sintetizou o assunto na obra Podemos Dizer Adeus Duas Vezes. Depois de muita meditação e durante os momentos finais em que passou a rever sua vida, reconheceu que não soube amar as mulheres como gostaria de ter amado. Em suas palavras: "Quando eu era muito jovem, tinha a cabeça cheia de ideias imbecis sobre o assunto. Para mim, amor era coisa que o homem impunha à mulher, pois ela era por essência recalcitrante. O único modo de agir era subjugá-la. Uma história de amor era em primeiro lugar uma história de conquista, depois uma história de ocupação. Pura relação de força, na qual o homem tinha interesse em se manter na posição dominante. Nem pensar em deixar-se levar, mesmo depois de ela se render. Como a dominação era ilegítima, ele devia vigiar constantemente sua conquista, devia mantê-la sob sua influência, se quisesse evitar que ela se rebelasse. Impossível imaginar uma relação harmoniosa, uma relação baseada na troca ou numa igualdade qualquer dos parceiros. Ainda me pergunto de onde me vinham aquelas ideias idiotas que deterioraram minhas histórias de amor até por volta dos meus 30 anos. Eu me esforçava por me comportar como potência ocupante. Minha busca amorosa se resumia à procura de um território para conquistar. Resultado: eu amava, às vezes loucamente, mas não era amado. Ou mesmo quando o era, não me autorizava a me sentir amado. Porque, nesse caso, precisaria depor as armas. Que tristeza ter perdido tanto tempo e tantas oportunidades de felicidade! Por fim, acabei me desvencilhando daquelas ideias grotescas, dei um salto quântico que me projetou anos-luz, num universo encantado em que as mulheres são dotadas de inteligência e conseguem compartilhar comigo uma infinidade de interesses comuns. Finalmente, fui capaz de viver verdadeiras histórias de amor, com mulheres que eram iguais a mim, humana e intelectualmente. Consegui abandonar o frustrante papel de tutor. Aprendi que há muito mais prazer em dar e receber do que em dominar ou impor-se pela sedução".

Talvez seja isso que nossas escolas tenham de ensinar para que os níveis de instrução formal possam fazer alguma diferença.

Fonte: ELUF (2019)





Carga Horária: 3 aulas

3ª Etapa - Módulo II

Tempo de duração: 3 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), após esse momento de interação, peça aos(as) estudantes que formem duplas ou pequenos grupos de, no máximo, quatro participantes.

Distribua cópias de uma carta pessoal, uma carta de reclamação, uma carta de solicitação e uma carta de leitor. Sugerimos os textos disponíveis nos anexos 2, 3, 4 e 9, entretanto, enfatizamos que estes podem e devem ser substituídos de acordo com as necessidades da turma e/ou o entendimento do(a) professor(a) regente.

Solicite às duplas ou grupos que façam a leitura atenta de todas as cartas, e que depois façam uma comparação minuciosa entre elas, anotando todos os aspectos que julgarem importantes. Procure não direcionar muito esse momento, entretanto se algum grupo ou dupla demonstrar dificuldades, oriente-os a começar a observação pelo formato do texto, motivação para a escrita, semelhanças e diferenças entre eles.



Módulo II

Professor(a), avançando com o trabalho de reconhecimento dos gêneros propostos para esta intervenção, inicie uma conversa descontraída sobre o gênero carta. Para começar, faça algumas perguntas, mas dê espaço para que a conversa flua normalmente e para que os(as) estudantes possam comentar suas experiências, conhecimento ou desconhecimento sobre o gênero. Propomos algumas questões [2] que consideramos relevantes para esta sensibilização, entretanto você poderá substitui-las ou complementá-las com outras que julgar necessárias.

- Você já leu ou escreveu algum tipo de carta? Qual?
- Que tipos de carta você conhece? Ou sabe que existe?
- Algumas pessoas ainda conservam o hábito de escrever cartas, mas muitas acreditam que este seja um gênero ultrapassado. O que você pensa sobre isso, a carta ainda tem valor na sociedade atual?
- Você já leu e/ou escreveu alguma carta de leitor?

Com relação ao gênero carta de leitor, o próprio nome indica que se trata de uma carta escrita por um leitor. Mas leitor de que? Onde podemos encontrar essa carta?

Finalizada a atividade, ceda espaço para que cada grupo comente os resultados encontrados. Muito provavelmente, eles(as) terão observado o óbvio: quea existência de um variado número de tipos de cartas se deve ao fato de que cada uma cumpre um papel, uma função social. Outro aspecto que, certamente, será notado é que as cartas, por terem funções diversas, podem também estar endereçadas a diferentes interlocutores: a uma pessoa, a uma empresa, a uma organização, etc.; que embora elas se apresentem com características diversas, sua estrutura composicional é basicamente a mesma. Aproveite todos os aspectos relevantes observados pelos(as) estudantes e faça uma explanação sobre o gênero carta de leitor, comparando-o também com as outras cartas lidas.

[2] Questões adaptadas de Caderno Educacional Goiás.

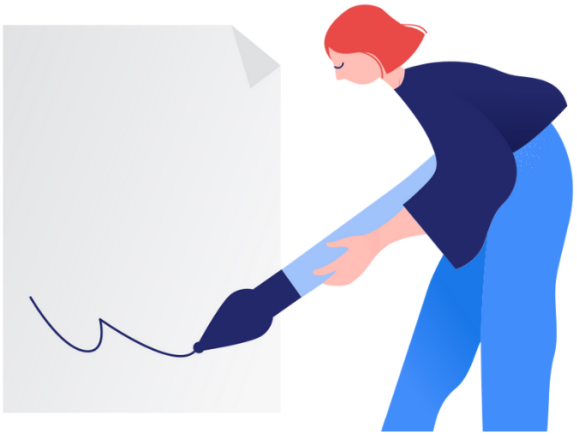


3ª Etapa - Módulo II









Diga aos(as) estudantes que, como observado por eles(as), a carta de leitor, assim como os outros tipos de carta, é, de acordo com alguns estudiosos, um subgênero do gênero maior carta (SILVA, 1988), e por isso, de modo geral, segue a mesma estrutura do gênero maior, apresentando normalmente três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida (ALVES FILHO, 2011).

Entretanto, é importante ressaltar que essa estrutura é bem menos rígida que em outros gêneros anteriormente estudados, já que a carta de leitor, quando selecionada para publicação, pode ser editada, ou seja, apresenta um coautor que pode, por questão de espaço ou de direcionamentos em favor da instituição, eliminar a seção de contato, indo diretamente para o núcleo do texto, preservando os dados de identificação do leitor, geralmente assinatura, profissão e cidade. Esse coautor, geralmente o editor ou outro jornalista, pode ainda resumir, parafrasear ou acrescentar partes. É comum, por exemplo, que se acrescente um título temático. Por isso, recomenda-se que, ao escrever uma carta de leitor, o produtor sejadireto e conciso, pois assim há mais chances de a carta ser publicada na íntegra.

Para facilitar a interação dos(as) estudantes com o gênero em estudo, proponha a produção de um quadro sinóptico que sistematize as informações estudadas sobre o gênero carta de leitor. Dedique, pelo menos, uma aula para explanação sobre o gênero quadro sinóptico. Diga à turma que se trata de combinar palavras, frases e símbolos gráficos para estruturar determinadas informações de forma lógica, o que simplifica sua visualização e facilita a leitura e a memorização dos dados. Não deixe de apresentar-lhes, pelo menos, um exemplo do gênero.



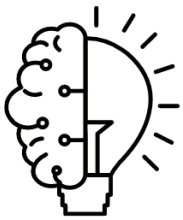


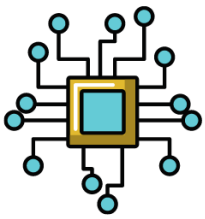
Sugerimos um modelo de quadro sinóptico, que apresenta o diferencial de ter sido produzido por um estudante da mesma faixa etária dos(as) estudantes da pesquisa, pois isso pode lhes trazer inspiração, para que possam produzir seu próprio trabalho.

Disponibilize cartolina, canetinha, giz de cera, régua, lápis de cor, enfim todo o material necessário para essa produção gráfica.

Os trabalhos podem e devem ser expostos na escola, tanto na área externa, isto é, nos corredores, quanto na área interna, ou seja, na sala de aula.

Veja ao lado o modelo de quadro sinóptico construído por um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II.



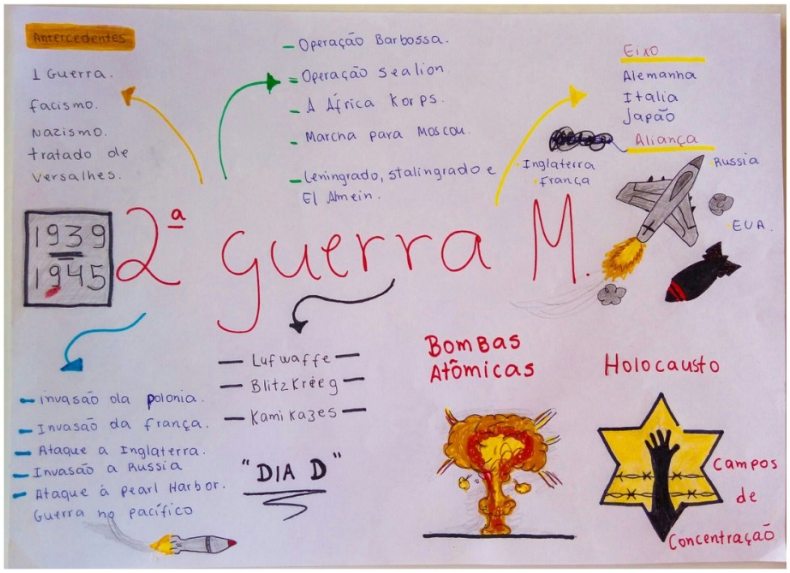




3ª Etapa - Módulo II



Figura - Modelo de quadro sinóptico



Fonte: Pinterest (2020)



Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo III

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Por isso, professor(a), propomos a seguinte atividade: exponha no datashow ou cole no quadro ou, ainda, entregue uma cópia dos seguintes gêneros: reportagem, notícia, artigo de opinião, editorial e carta de leitor. Não deixe de se certificar que os textos apresentem temas diversos, se possível polêmicos que tenham potencial para gerar discussão e múltiplos posicionamentos entre os adolescentes. Sugerimos alguns textos em anexo (confira os anexos 5, 6, 7, 8 e 9).



Módulo III

Em se tratando do ensino de gêneros discursivos, não podemos negligenciar o fato de que estes não se realizam isoladamente, pois mantêm com outros gêneros uma estreita relação e juntos compõem o que, segundo Alves Filho (2011, p. 136), tem se denominado de "conjunto ou sistema de gêneros". Esse entendimento é extremamente importante, pois a escrita de um gênero depende, muitas vezes, da leitura de outros gêneros.

Os gêneros que nos propomos a trabalhar nessa intervenção pertencem à esfera jornalística. A leitura de cada um deles cria condições para a compreensão de outro(s). Normalmente, a notícia é o ponto de partida, pois surge para informar sobre os acontecimentos diários considerados de relevância social. A partir dela podem surgir questionamentos que levem a necessidade de aprofundamento dos fatos noticiados e teríamos então a reportagem, que assim como a notícia, pode suscitar um posicionamento pessoal de um jornalista ou colaborador (o artigo de opinião) ou um posicionamento impessoal representativo do grupo ou empresa jornalística (o editorial). Há ainda outros gêneros desta esfera que podem também suscitar uma expressão que, embora pessoal, não se traduz na voz de um profissional da área, mas na voz do leitor, do cidadão que deseja ser ouvido ou que deseja se posicionar frente a questões sociais que considera relevante (a carta de leitor).

Solicite aos(as) estudantes que leiam todos os textos e anotem no caderno o gênero, o título dos textos.Depois de feita a leitura, peça que eles observem e anotem as seguintes questões em relação a cada texto lido.

- Qual é o assunto do texto?
- O texto dialoga com algum outro texto, ou seja, cita diretamente outro texto lido antes de sua produção? Se sim, qual?
- Qual seria, de acordo com seu entendimento, o objetivo do autor ao escrever esse texto?
- Existe alguma semelhança entre os textos lidos? Se sim, quais?
- O assunto tratado em determinado texto (gênero) poderia, também, ser tratado em outro dos textos lidos? Por quê?
- O que você pensa a respeito do assunto tratado em cada um dos textos lidos?
- Se você, como cidadão, quisesse expressar para a sociedade seu posicionamento a respeito de um dos temas trabalhados, qual dos gêneros lidos você usaria?



3ª Etapa - Módulo III



Professor(a), proponha a socialização dos resultados encontrados. Embora demande um pouco mais de tempo, sugerimos que esta seja uma atividade individual, justamente para oportunizar aos(as) estudantes perceberem as várias possibilidades de posicionamentos a respeito dos temas em estudo. A partir da socialização das respostas, conduza os(as) estudantes a perceberem como os textos, embora de gêneros diferentes, imbricam-se de tal forma que a escrita de um depende, em geral, da leitura do outro. Mostre a eles(as) que essa leitura pode se destinar a conhecer profundamente ou superficialmente o assunto, adquirir informações suficientes para se posicionar e convencer o outro ou criar a necessidade de uma resposta, que se materializa em uma carta de leitor.



Carga Horária: 3 aulas

3ª Etapa - Módulo IV

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), disponibilize um número considerável de jornais e revistas de diferentes empresas jornalísticas. Priorize exemplares voltados a diferentes públicos e assuntos, como revistas femininas (Claudia, Marie Claire etc.), revistas para adolescentes (Capricho, Querida, Atrevida etc.), revistas masculinas (Quatro rodas, Alfa), para público adulto interessado em política, economia e questões sociais (Veja) e jornais. Os jornais, a que tiver acesso, podem ou não ser mais formais como "O Popular", "Estadão", "Folha de São Paulo", dentre outros.

Solicite que folheiem as revistas e os jornais e encontrem a seção de cartas do leitor, leiam e escolham a carta que mais lhes chamem a atenção; recorte e anote o nome do veículo onde ela foi publicada.

Para que possamos alcançar os objetivos esperados para esta atividade, devemos ter uma quantidade considerável de exemplares de textos a serem lidos e analisados pelos(as) estudantes, porém uma quantidade exagerada de textos pode comprometer a eficácia da atividade, que passa pela criação de uma grande tabela no quadro; sugerimos um modelo que você poderá usar no quadro com tamanho ampliado. Por isso, recomendamos que a atividade comece com duplas para, posteriormente, envolver toda a turma.



Módulo IV

Professor(a), faça com que os(as) estudantes percebam que, em geral, o artigo de opinião e o editorial, embora possam tratar de assuntos variados, podem ser mais, ou menos, contundentes nas críticas, não fugindo muito a seu principal propósito comunicativo.

No caso de o editorial, faz-se necessário expor o posicionamento crítico de determinada empresa jornalística, com vistas a persuadir uma coletividade; e no caso do artigo de opinião, é mister expor um posicionamento crítico, que embora pessoal, parte de um jornalista, colaborador ou até mesmo de alguém que tenha certo prestígio social devido à sua profissão ou conhecimento sobre o assunto.

Diferentemente, a carta de leitor, embora frequentemente preserve sua intenção argumentativa e crítica, pode apresentar variados propósitos comunicativos, como: opinar, agradecer, solicitar, criticar, elogiar, dentre outros, associados a variados eventos deflagradores. Por considerarmos que conhecer o processo de composição das cartas de leitor é condição fundamental para que os(as) estudantes compreendam as ações sociais que, de fato, podem realizar através deste gênero (ALVES FILHO, 2011), propomos a seguinte atividade voltada ao reconhecimento dos possíveis propósitos comunicativos e eventos deflagradores da produção desse gênero.

3ª Etapa - Módulo IV



Então, divida a turma em duplas, diga-lhes que dentre os dois textos de que dispõem, poderão optar por apenas um. Explique a eles(as) como proceder para concluir a atividade. Proponha que leiam e analisem a carta escolhida, observando, identificando e anotando as seguintes questões:

- Em que veículo de comunicação o texto foi publicado?
- Qual é o tema do texto?
- Qual foi o evento deflagrador, o que motivou a escrita do texto?
- Qual o propósito comunicativo, ou seja, qual a finalidade do texto?
- Quem é o destinatário?
- As cartas de leitor geralmente apresentam três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida, mas devido à possibilidade de ser editada antes de sua publicação, essa estrutura pode se alterar.Como se estrutura a carta lida?Ela apresenta todas as partes normalmente comuns ao gênero? O que aparecer em cada uma dessas partes?
- Que tipo de linguagem predomina no texto? Essa linguagem se relaciona com o perfil de leitores, da empresa jornalística em que foi publicada?

Professor(a), para dinamizar a atividade, recomendamos que as questões sejam apresentadas em forma de tabela xerocopiadacom espaço para que os(as) estudantes possam anotar o resultado de suas análises.

Para auxiliá-los, disponibilizamos a tabela no Apêndice 1. Feitas as análises e as devidas anotações, ceda espaço para que as duplas leiam seu texto e apresentem seus resultados para a turma.

Depois, juntamente com a turma, produza no quadro uma única grande tabela que sintetize as principais regularidades dos gêneros e facilite a visualização de todos os resultados encontrados.

Finalizada essa etapa, peça para que eles observem o quadro e os conduza à discussão dos resultados, para que possam perceber o quão variados são os temas, os eventos deflagradores, os propósitos comunicativos, a estrutura, a linguagem e até mesmo o destinatário do gênero estudado.

Faça com que eles(as) percebam que essa realidade está condicionada ao perfil do veículo de comunicação no qual se pretende que ele seja publicado. Assim, o objetivo deste módulo é fazer com que os(as) estudantes percebam que não existe uma fórmula única e acabada para a produção desse gênero, já que esse se presta à expressão do leitor, que pode usá-lo de acordo com os propósitos comunicativos mais comuns: solicitar, agradecer, elogiar, criticar, reclamar, opinar, dentre outros, ou "inventar outros propósitos comunicativos, desde que adequadamente justificados" (ALVES FILHO, 2011, p.140).





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo V

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), para realizar esta atividade, você precisará se organizar com bastante antecedência, pois se trata de uma atividade interdisciplinar.

Converse com o(a) professor(a) de Sociologia da sua unidade escolar e proponha-lhe um trabalho em conjunto. Mas antes disso,vale lembrar que a Sociologia, como componente curricular, geralmente passa a fazer parte do currículo escolar das escolas públicas no Brasil apenas no Ensino Médio.

Isso implica a possibilidade de se deparar com uma situação em que você não possa contar com esse profissional, por se tratar de uma escola exclusivamente de Ensino Fundamental, ou mesmo por que o profissional não pode, por uma razão ou outra, estabelecer a parceria.



Módulo V

Variados são os fatores que determinam a produção de um texto de qualidade, dentre os quais podemos citar: conhecer o gênero proposto, saber por que se escreve, para quem se escreve e possuir considerável conhecimento sobre os recursos linguísticos indispensáveis à construção do texto. Entretanto, caso o produtor apresente conhecimento limitado a respeito da temática proposta, nem todos esses fatores serão o bastante para garantir que se tenha uma produção de qualidade.

Acreditamos que dispor de conhecimento sobre o tema colabora para que o(a) estudante argumente com mais propriedade. Assim, este é um dos módulos em que se dedica ao trabalho de conhecimento do tema proposto para esta intervenção: "A violência contra a mulher no Brasil".





3ª Etapa - Módulo V



A seguir, apresentamos algumas orientações, elaboradas sob a supervisão de Rogério de Fraça, professor de Sociologia na Escola Estadual José Bonifácio da Silva em Aparecida de Goiânia - Goiás.

Veja o apêndice 3.



O(a) professor(a)(a) de Sociologia ficará encarregado de ajudar a orientar os grupos para a produção e apresentação da exposição oral, mas o(a) professor(a) regente também deve participar ativamente, pois, como dito anteriormente, esta é uma atividade interdisciplinar.

A separação da turma em dois grupos, além de facilitar a divisão de tarefas, como a pesquisa para compilação de informações, produção de material como vídeo ou slides, a depender de como os grupos queiram se apresentar, pode ser necessária, pois, em muitas escolas, pode não ser possível que todas as outras turmas assistam ao evento ao mesmo tempo. Assim, cada grupo ficará responsável por apresentar para metade da escola. Deve-se ainda estipular um determinado tempo para que os grupos se organizem, e encontrem o melhor dia para a realização do evento, lembrando que isso deve acontecer antes da finalização da proposta de intervenção.

Caso sua escola disponha de professore(a) de Sociologia e ele(a) aceite a parceria explique-lhe sobre a proposta da atividade, para que ele(a) também possa se organizar: a ideia é que você ou mesmo outro(a) professor(a) da turma ceda duas aulas para que o(a) professor(a) de Sociologia possa apresentar a disciplina como ciência que sistematiza e analisa determinados comportamentos sociais; explicar como essa ciência surgiu e como ela se relaciona ao tema proposto, já que como dissemos, ela ainda é pouco conhecida dos(as) estudantes do Ensino fundamental, por isso a necessidade deste momento.

Na segunda aula cedida, o(a) professor(a) de Sociologia, já a par da situação, deverá dividir a turma em dois grupos e explicar-lhes que cada grupo estará encarregado de preparar uma exposição oral para ser apresentada para a escola sobre o tema violência contra a mulher no Brasil. É imprescindível explicar à turma que a apresentação deverá ser um evento educativo, que visa a proporcionar reflexão, bem como levar informação sobre todas as formas de violência contra a mulher, quais sejam: física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial. Os(as) estudantes devem ser levados a compreender que todos esses esclarecimentos são muito importantes, pois podem contribuir para que eles(as) sejam capazes não somente de identificar situações de violência contar a mulher, mas, principalmente, lutar para que essa prática seja erradicada de nossa sociedade.





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo VI

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), prepare-se com antecedência: escreva várias situações-problema, envolvendo o círculo familiar, a escola, a comunidade, de acordo com a faixa etária e/ou o cotidiano dos(as) estudantes. Escreva-as em pedaços de papel, dobre-os e coloque-os dentro de um balão (bexiga). Diga que você escolherá um estudante para começar a brincadeira. O(a) escolhido(a) deverá ir à frente, escolher e estourar uma bexiga, ler o papel e explicar como se sairia da situação descrita. Depois, ele deverá comentar se já viveu ou presenciou algo parecido e por fim indicar o próximo(a) estudante para continuar a brincadeira. Antes que o próximo participante continue, ceda espaço à turma para comentar se o colega se saiu bem, se seu discurso foi convincente.



Módulo VI

Um trabalho de intervenção no âmbito da língua, dentre outros aspectos,envolve o desenvolvimento da leitura, compreensão e/ou produção de um ou mais gêneros textuais. Assim,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e texto e tratamentos das linguagens (BRASIL, 2018, p. 67).

Embora, conscientes da necessidade de se trabalhar de forma integrada, ou seja, de modo que todos os conhecimentos sejam mobilizados em função do texto, para se aumentar a capacidade de compreensão e produção de textos de todos os gêneros, os próximos três módulos são dedicados, especificamente, a atividades que acreditamos contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos(as) estudantes. Partimos de atividades mais simples rumo as mais complexas, voltadas não apenas a conhecer e identificar, mas ampliar a capacidade de produzir, utilizando os vários tipos de estratégias argumentativas.

O objetivo deste módulo é desmistificar a ideia de que argumentar é algo muito difícil que está além da capacidade de pessoas comuns. Almejamos que os(as) estudantes percebam que argumentar é algo intrínseco ao ser humano, assim como falar ou andar.

3ª Etapa - Módulo VI



Professor(a), para auxiliá-lo, descrevemos aqui uma possível situação problema, e sugerimos outros exemplos (Anexos 1, 11, 13, 15). Entretanto, enfatizamos que são apenas sugestões, que podem e devem ser substituídas de acordo com faixa etária, interesses valores e situação sociocultural dos(as) estudantes. O importante é sejam propostas situações nas quais os(as) estudantes tenham facilidade para se imaginar envolvidos, isto é, que sejam possíveis de acontecer em seu cotidiano.

No quadro ao lado, vemos sugestões de situação-problema que podem contribuir para que os(as) estudantes exercitem a argumentação:

Quadro - Sugestões de situação-problema

• Final de semana chegando, seu(sua) melhor amigo(a) vai dar uma super festa, a galera toda vai estar lá. Mas seus pais proibiram você de participar, pois você tirou notas baixas e está de castigo. Você sabe que o certo é obedecer, mas esta festa é imperdível, e agora,como convencê-los de que você merece ir à festa?
• Você participou de algumas aulas on-line, mas não fez nenhuma atividade, mesmo com as insistentes cobranças do(a) professor(a). Sua estratégia era deixar para fazer mais no final do bimestre, mas, com o tempo escasso, não foi possível e você sabe que o(a) professor(a) é do tipo durão/durona. E agora? Como convencê-la(lo) a reconsiderar e te dar uma chance para recuperar sua nota?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Após essa atividade de sensibilização, pergunte aos(as) estudantes se foi muito difícil falar, buscar motivos, razões para convencer o outro a seu favor ou em favor de outros. É possível que, a essa altura, os(as) estudantes já tenham percebido que o que fizeram foi argumentar. Faça com que eles(as) reflitam, mencionem outras situações, incluindo exemplos da argumentação infantil, em que eles(as) tiveram de argumentar. Mostre a eles(as) que desde que aprendemos a falar, argumentamos a nosso favor. É assim que conseguimos convencer os adultos a fazer e, principalmente, a comprar o que desejamos. Assim perceberão que, na vida, são múltiplas as situações em que precisamos argumentar, e que o fazemos naturalmente, nem sempre com a destreza necessária ao intento, mas o fazemos de forma tão natural quanto respiramos. Enfatize que isso ocorre tanto na oralidade quanto na escrita.





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo VII

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Aproveite a situação para trabalhar também a temática da violência contra a mulher, com leituras que reforcem o conhecimento dos(as) estudantes sobre o assunto. Mais uma vez, divida a turma em duplas, distribua cópias de um exemplar de editorial, de artigo de opinião e de uma carta de leitor.



Módulo VII

Professor(a), após este primeiro momento de trabalho com a argumentação, é preciso adentrar ao texto. Seus(as) alunos(as) já sabem que argumentar é natural, mas ainda precisam aprender a identificar os argumentos, aprender que, embora argumentar seja inato, alguns o fazem com mais propriedade que outros, pois aprenderam a identificar e selecionar os melhores argumentos para cada situação.





3ª Etapa - Módulo VII



Proponha a leitura coletiva dos textos, depois oriente-os a identificar e demarcar o posicionamento do autor e os argumentos utilizados para defender seu posicionamento. Peça que, de alguma forma, destaquem o principal argumento, aquele que consideram mais forte. Após o término desta atividade, instrua-os a trocar observações com outra dupla, para que possam comparar os resultados das análises feitas. Peça que comentem se os resultados foram muito diferentes; se concordam ou discordam, total ou parcialmente, com as respostas dos colegas. Enfim, abra espaço para que comentem.

Professor(a), embora este não seja o objetivo de nossa proposta, não podemos deixar de enfatizar que ele é um ótimo exercício para reforçar as habilidades de saber respeitar o ponto de vista do outro, aceitar opiniões divergentes, saber a hora de ouvir, saber a hora de falar, etc. Para esta atividade sugerimos que você, professor(a), distribua cópias dos seguintes textos para os(as) estudantes: "Marielle Franco" (carta de leitor), "O grande sertão da misoginia" (artigo de opinião) e "Epidemia da violência" (editorial), disponíveis nos anexos 17, 18 e 19, respectivamente.



Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo VIII

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Aproveite esta aula para apresentar aos(as) estudantes alguns dos tipos de argumentos que podem ser utilizados num editorial, num artigo de opinião, numa carta de leitor ou em qualquer outro gênero predominantemente argumentativo, principalmente.

Não deixe de informar aos(as) estudantes que esses são apenas alguns dos tipos de estratégias argumentativas mais comuns ou mais frequentes na língua. Portanto, como apresentado no tópico "Técnicas argumentativas e tipos de argumentos", existem muitas outras técnicas argumentativas das quais podemos fazer uso em nossos textos. Após esse esclarecimento, entregue uma cópia xerocopiada do quadro de argumentos que sugerimos abaixo para cada estudante. Peça que a colem no caderno, depois faça uma boa explanação sobre o assunto, de preferência utilizando um texto, que pode ser uma carta de leitor, um artigo de opinião ou um editorial, para demonstrar e exemplificar alguns dos tipos de argumentos listados. Sugerimos que isso seja feito por meio de slides, para que todos tenham a oportunidade de ler o texto e de acompanhar a apresentação dos exemplos.



Módulo VIII

Professor(a), sabemos que, a grosso modo, a argumentação é um recurso que utilizamos com o objetivo de convencer alguém de "nossas verdades". Então, no momento da construção textual, os argumentos são essenciais, pois serão as provas que apresentaremos com o propósito de defender nossa ideia e convencer o leitor de que essa é a posição correta.

Agora que seus(as) alunos(as) também compartilham desse entendimento, eles precisam conhecer e saber utilizar os vários tipos de argumentos, entendendo que isso é fundamental para que se alcance a finalidade pretendida, ou seja, levar o(s) outro(s) a concordar(em) com eles.

Quadro - Tipos de argumentos com exemplos

Tipos de Argumentos	Exemplos
Argumento de autoridade: ajuda a sustentar sua posição, lançando mão da voz de um especialista, uma pessoa responsável (líder, artista, político, escritor, filósofo entre outros), uma instituição de pesquisa considerada autoridade no assunto.	Um ano depois de sediar a Copa do Mundo, a África do Sul ainda discute o que fazer com nove estádios deficitários. [...] "É mais fácil pôr abaixo o que dá prejuízo", diz Augusto Mateus, ex-ministro da Economia e ex-secretário da Industria de Portugal.
Argumento de exemplificação: relata um fato ocorrido com ele ou com alguém para dar um exemplo de como aquilo que ele defende é válido. Esse recurso argumentativo é amplamente usado quando a tese defendida é muito teórica e carece de esclarecimentos com mais dados concretos.	Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa [D]. Tantos exemplos levam a acreditar [J] que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos [C].

Continua...

Sugerimos, ainda, que você construa slides de modo a destacar, por meio de realce ou sublinhado, os tipos de argumentos, distinguindo-os uns dos outros, e nomeando-os. Procure deixar claro que saber argumentar é natural, mas conhecer e saber utilizar os tipos de técnicas argumentativas contribui, de forma bastante significativa, para que se desenvolva uma argumentação coerente e consistente.

3ª Etapa - Módulo VIII



Continuação...

Argumento de provas: comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios. .	Em outubro, seremos 7 bilhões de pessoas no planeta e a efemeridade nos faz pensar sobre os problemas da superpopulação no planeta[...]. Os números do aumento de população impressionam à primeira vista. Desde tempos imemoráveis erramos 300 milhões, algo como um Brasil e meio, mas com o planeta inteiro para si. A partir da revolução Industrial essa reta decolou como um foguete.
Argumento de princípio ou crença pessoal: refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis. 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.	A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país [D]. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área [C].
Argumento do desperdício - propõe-se à continuidade de uma empreitada, para não perder os esforços empenhados até o momento.	Você deve formar-se para não perder o que já fez e depois você se dedica a outra coisa (FIORIN, 2018,p.168)
Argumento de causa e consequência - é o argumento usado por aqueles que acreditam que os fins justificam os meios, "defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz." (FIORIN, 2018, p.165).	É necessário combater a violência nas relações pessoais. (FIORIN, 2018, p.165).

Fonte: Adaptado de Brasil, 2009; Fiorin, 2018.



A título de exemplificação, sugerimos o uso do artigo de opinião "Deficientes, feios e pobres", reproduzido a seguir:

Figura - Artigo de opinião com marcações

Deficientes, feios e pobres

Jessé Souza

Esse mundinho de criar frase politicamente correta para os excluídos ou injustiçados é mais que hipocrisia. É idiotizante. Querem transformar negros em afrodescendentes. Índios em nativos. Deficientes físicos em portadores de necessidades especiais.

Tudo isto não passa de uma forma que os politicamente corretos acharam para tentar esconder que - mesmo com o pomposo nome de portadores de necessidades especiais - os deficientes físicos continuam sem acesso, sem respeito e sem poder exercer plenamente sua cidadania.

Questão polemica: Tese

Posicionamento do autor: contrario a essas frases

Tenho um irmão cadeirante (que anda de cadeira de roda, um paraplégico T-4) - aviso logo, antes que digam que estou comentando algo que eu não entendo. E não é uma terminologia pomposa que o vai dignificar ou mudar a situação de exclusão em que vive mesmo rodeado de pessoas que o apoiam e o ajudam a ultrapassar obstáculos tanto físicos quanto psíquicos.

Argumento de exemplificação

Os prédios não dão acessibilidade, os taxistas fazem cara feia e não param os ônibus não estão adaptados e as pessoas, em vez de tratarem o deficiente físico como um cidadão, acabam os classificando como coitadinhos ou os rodeando de uma pena irritante.

Argumento de provas: fatos

Entre eles mesmos, os cadeirantes se divertem os colocando apelidos e chamando sem arrodeios ou hipocrisia por suas deficiências. E nós, tendo um em nossa família, aprendemos que essa história de palavras politicamente corretas não passa de uma cortina para esconder as graves falhas da sociedade com quem é diferente, feio, aleijado, pobre, de cor...

Argumento de exemplificação

Não importa se chamamos de puta, garota de programa, mulher da vida ou qualquer terminologia politicamente correta. O que importa é se este politicamente correto é só da boca para fora ou estamos carregados de preconceito ou exclusão.

Não interessa se o cadeirante é paraplégico, aleijado, deficiente ou portador de necessidades especiais. Importa é o engenheiro construir rampas, o taxista parar e dobrar sua cadeira no porta-malas, o prédio público ter banheiros adaptados e os meios fios adaptados.

Argumentum a contrario

Jamais iremos construir um mundo sem exclusão achando que buscando palavras politicamente corretas estamos acionando uma varinha de condão para incluir e dar acessibilidade aos deficientes ou mudando a mentalidade de quem discrimina e exclui.

Só vamos mudar a realidade de quem está em desvantagem em relação aos que se acham normais permitindo que os portadores ou deficientes de toda espécie exerçam sozinhos seu direito de ir e vir sintam-se cidadãos plenos e possam viver sem ser tratados como coitadinhos, que precisam de pena e dó para que as leis sejam respeitadas. Jessé de Souza é jornalista. Fonte: Folha da Boa Vista, 19/9/2007.

Conclusão: reafirmação da tese e posicionamento

Fonte: imagem adaptada de Souza (2007)



3ª Etapa - Módulo VIII



Editorial: Abusos inaceitáveis

Ao cabo do primeiro mês de quarentena, fez-se notar a grave situação das mulheres submetidas à violência doméstica. O caso não era exatamente novo, como se fosse fruto da ocasião. A "novidade" residia na armadilha em que haviam se convertido as regras de distanciamento social e a restrição de funcionamento das atividades econômicas, pensadas justamente para salvar vidas, no contexto da pandemia. Encerradas em casa com os agressores, elas sentiram o aumento dos abusos físicos e psicológicos e viram a redução das janelas de tempo que permitiram suas denúncias.

Não se trata de fenômeno restrito à realidade brasileira. Com infame regularidade, observou-se o mesmo mundo afora. É falso o silogismo que leva a questionar as medidas restritivas, em defesa de uma imprudente flexibilização do regramento, necessárias à contenção da propagação da Covid-19. É, ao contrário, mais um exemplo do alto preço que as sociedades têm pago por problemas preexistentes, questões graves e históricas, com números expressivos, que não foram superadas, nem devidamente enfrentadas. A pandemia foi pródiga em tornar realidades desiguais e injustas ainda mais perversas.

Também está inscrito nesta categoria de problemas que foram agravados e escancarados pela pandemia o aumento de casos de violência contra idosos em Fortaleza. Foi o que apontou balanço feito pelo Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), por meio da Secretaria Executiva das Promotorias de Justiça do Idoso e da Pessoa com Deficiência. O órgão considerou os dados relativos aos primeiros cinco meses do ano e os comparou com os índices de igual período do ano passado. Foram registrados 32,5% de episódios a mais.

Continua...

Para finalizar este módulo, distribua cópias de outro texto, que também pode ser um editorial, um artigo de opinião ou uma carta de leitor. Sugerimos o uso do editorial "Abusos inaceitáveis", já que na etapa de exemplificação, priorizamos o artigo de opinião.





Continuação...

O que observou é que a maioria dos casos de violência acontece na casa onde as vítimas residem e envolvem pessoas próximas a elas, não apenas parentes, mas também vizinhos e até cuidadores. Negligência, abusos físicos e psicológicos e violência patrimonial foram registrados pelo MPCE.

O momento já havia trazido consigo males para esta parcela da sociedade. Reconhecidos como integrantes do grupo de risco da Covid-19, os idosos precisam lidar com o peso psicológico da ameaça. O isolamento, ainda que necessário, impõe uma carga emocional a quem se vê, muitas vezes, alijado de suas atividades e do contato de seus entes queridos.

A situação - das mulheres, dos idosos e das crianças, de todas as vítimas de violência doméstica - exige, claro, medidas imediatas do Estado. São intoleráveis, põe em risco a saúde das vítimas e, por vezes, representam ameaças às suas vidas. Por tudo isso, não podem aguardar respostas. Estas precisam ser ágeis, precisas e rigorosas, acompanhadas de ações e políticas de acolhimento, para resguardar o presente e propiciar um futuro para quem é submetido a tais situações.

Tais abusos exigem, também, ações de combate a médio e longo prazo. Passa, sim, por ofensivas policiais e judiciais ágeis e rigorosas e pelo tratamento sistêmico do fenômeno, incluindo ações educativas e de conscientização. Defender vítimas de violência, subjugada por hábitos e costumes retrógrados e inaceitáveis, deve ser compromisso social de todos, manifesto na forma de denúncias e na acolhida daqueles que precisam sair do julgo de seus algozes.

Fonte: Diário do nordeste (2020)



3ª Etapa - Módulo VIII





Inicialmente, professor(a), peça que os(as) estudantes façam uma leitura coletiva, depois peça que cada estudante faça uma releitura silenciosa e analise o texto com cuidado, identifique e classifique os argumentos encontrados. Em seguida, disponha a turma em círculo e inicie a socialização das respostas. Você pode começar perguntando se alguém gostaria de ser o primeiro, e depois prosseguir conforme eles(as) forem se voluntariando.

Deixe claro, entretanto, que todos terão sua vez. Para criar um clima de brincadeira e descontração, sugerimos que ofereça um pequeno agrado a cada estudante à medida que forem se apresentado, que pode ser simplesmente um pirulito, uma bala ou um chocolate (de acordo com as condições financeiras dispensadas ao projeto).

Professor(a), neste momento você terá ampla percepção das dificuldades dos(as) estudantes com relação ao assunto tratado neste módulo. Por isso, a ocasião deve ser bem aproveitada, para sanar possíveis dúvidas ou oferecer mais esclarecimentos sobre os tipos de argumentos.



Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo IX

Tempo de duração: 2 aulas



Módulo IX

Como sabemos, redigir um texto envolve sempre saber o que dizer, para quem dizer, como dizer, com que propósito dizer e ainda ter conhecimento satisfatório sobre o gênero, a temática proposta e mecanismos linguísticos necessários a essa construção.

Acrescenta-se ainda que, em caso de texto argumentativo, a tomada de posição, a avaliação dos argumentos, contra argumentos e a definição das estratégias argumentativas, que darão fundamento à tese, como ações fundamentais a construção o texto. Assim esta atividade visa a familiarizar o(a) estudante com essa etapa da produção textual.

Professor(a), apresente aos(as) estudantes a seguinte temática:

O papel da educação na desconstrução de preconceitos também responsáveis pela violência contra a mulher.



3ª Etapa - Módulo IX



SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Isso pode ser feito por meio de um slide projetado no datashow para toda a turma ou ainda por meio de texto impresso, distribuindo uma folha para cada estudante. Explique que, com relação a essa temática, todos deverão tomar um posicionamento.

Depois, avalie os possíveis argumentos e defina os tipos de estratégias argumentativas (tipos de argumentos) que pretendem utilizar para fundamentar seu posicionamento. Professor(a), esteja atento, para auxiliar os jovens na realização desta atividade. Ao término desta etapa, proponha uma troca de experiências, ou seja, cada estudante deverá explicitar seu posicionamento, fazer a leitura dos argumentos e identificar os tipos de argumentos utilizados.

Professor(a), a temática proposta para esta atividade pode ser outra. Sendo desenvolvida esta ou outra proposta, acreditamos que essa seja uma excelente oportunidade para promover o pensamento crítico dos(as) estudantes em relação à temática proposta para esta intervenção.



Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo X

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Dessa maneira, professor(a), você irá precisar se organizar com bastante antecedência, já que vai precisar pedir auxílio aos(as) professores(as) dessas áreas.

Resolvida essa questão, faça o mesmo que fez com o(a) professor(a) de Sociologia. Divida a turma em grupos de 4 ou 5 estudantes. Explique a eles(as) que orientados pelo(a) professor(a) de geografia, juntamente com o(a) professor(a) de matemática, eles(as) irão pesquisar e criar um gráfico, um mapa da violência contra a mulher no Brasil, observando os índices desse tipo de violência em todas as regiões e estados.

Essa atividade é importante para que possamos constatar se, de algum modo, os índices mais elevados ou menos elevados se relacionam com as características da região, o modo de vida dos moradores etc.



Módulo X

Como já enfatizamos, conhecer amplamente a temática proposta é essencial para uma boa produção de texto.

Assim, para oportunizar aos(as) estudantes essa visão ampla, calcada em diferentes fontes de pesquisa, buscamos uma vez mais a interdisciplinaridade, desta vez com Geografia e Matemática.

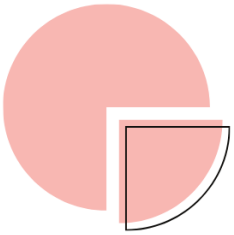




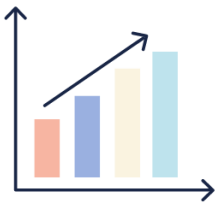
3ª Etapa - Módulo X











O(a) professor(a) de geografia orientará a pesquisa no que diz respeito às fontes, dados confiáveis, etc.; enquanto o(a) professor(a) de matemática ficará responsável por ajudar os(as) estudantesa organizar os dados e construir os gráficos.

A ideia é de que os gráficos possam ser reproduzidos em cartolina ou outro tipo de suporte que permita ser exposto para a comunidade escolar, podendo, também, ser transpostos para slides, vídeo ou outra mídia que permita sua utilização na apresentação da exposição oral proposta no módulo 5.





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo XI

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Deste modo, os próximos dois módulos não poderiam deixar de ser dedicados ao tratamento dos principais elementos articuladores, suas funções e usos. Assim, professor(a), prepare-se com antecedência e, se possível, aceite nossa sugestão de texto para esta atividade: o artigo "Mulheres precisam querer mais" (Anexo 1), escrito pela advogada Luiza Nagib Eluf, Procuradora de Justiça do Ministério Público de São Paulo, considerada autoridade no assunto, pois trabalhou também no Conselho Estadual a Condição Feminina. Para além disso, Eluf é autora de diversos textos que abordam o tema da violência contra a mulher. Caso contrário, encontre um texto de sua preferência e retire dele todos ou, pelo menos, boa parte dos elementos articuladores.

Organize-o de forma que não haja espaços em branco. Exponha esse texto no data show e, se possível, entregue também um cópia do texto escolhido para cada estudante. Proponha uma leitura compartilhada, depois peça que releiam, com atenção, e em silêncio. Ao término, faça-lhes perguntas, como: vocês compreenderam o texto? Qual o assunto do texto? - Dentre a diversidade de tipos de estudantes, sempre haverá os mais atentos, que muito provavelmente conseguirão perceber que o texto está incompleto, que falta algo, o que provoca dificuldade de compreensão.



Módulo XI

Professor(a), os operadores argumentativos, por vezes trabalhados como meros elementos relacionais, são responsáveis por garantir a articulação de ideias (coerência) e articulação gramatical entre orações, frases e partes maiores (coesão), contribuindo para que um texto não se torne apenas um amontoado de palavras e frases.

Para além disso, esses elementos são marcas textuais que acrescentam informações ao texto e auxiliam no direcionamento das intenções argumentativas de quem produz textos orais ou escritos.

Em conjunto com o uso de outras técnicas argumentativas, conhecer esses elementos e saber usá-los amplia consideravelmente as chances de se conseguir a adesão do interlocutor, ou seja, de que se tenha uma argumentação eficaz.



Explore esta oportunidade e questione qual foi a dificuldade que encontraram, se sabem o que causou esse problema de compreensão, se acreditam que a dificuldade foi por parte deles(as), ou se há algum problema com o texto. Peça a opinião de todos e conduza a discussão de modo a levá-los a concluir que faltam, no texto, termos que ligam suas partes e ajudam a lhe conferir sentido.

Após esse momento de reflexão, apresente aos(as) estudantes o mesmo texto, mas agora organize-o de forma deixar em branco espaços de onde foram suprimidos os elementos articuladores. Proponha que os(as) estudantes ajudem a estruturar o texto, inserindo nele os termos que contribuem para o(s) sentido(s).Vá anotando as sugestões para cada espaço e, por fim, faça uma espécie de correção interativa. Antes de oferecer a resposta, peça opinião da turma, se concordam com aquela escolha, se gostariam de mudar a resposta, e /ou porque acreditam que é a melhor escolha.



3ª Etapa - Módulo XI



Figura - Artigo de opinião com marcações

Elementos articuladores	
Tomada de posição: do meu ponto de vista, na minha opinião, pensamos que, pessoalmente acho...	**Penso que** devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção nos desmoraliza como povo.
Indicação de certeza: sem dúvida, está claro que, com certeza, é indiscutível...	Devemos ajudar nossos pais, pois, **sem dúvida** a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
Indicação de probabilidade: provavelmente, me parece que, ao que tudo indica, é possível que, é provável que...	Se o desmatamento não diminuir **é provável** que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
Relação de causa e consequência: porque, pois, então, logo, portanto, consequentemente...	O fumo faz mal à saúde, **portanto** as pessoas deveriam parar de fumar.
Acréscimo de argumentos: além disso, também, ademais e, também, ainda, não só…, mas também, além de…, aliás...	A limpeza de terrenos e casas é necessária par impedira propagação do mosquitoda dengue. **Além disso,** é importante que se faça uma campanha.
Organização geral do texto: inicialmente, primeiramente, em segundo lugar, por um lado, por outro lado, por fim...	**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.
Introdução de conclusão: assim, finalmente, para finalizar, concluindo, enfim, em resumo, consequentemente…	A agua doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta. **Assim,** é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
Indicação de e tempo: quando, assim que, logo que, no momento em que…	**Quando** as empresas, principalmente as "ancoras" de importantes setores econômicos entram para valer nesta briga, o impacto positivo é quase imediato.
Indicação de restrição, oposição/ideias contrárias: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, apesar de, não obstante, embora, ainda que, posto que,	As propagandas mostram produtos atraentes, **mas** cabe ao consumidor analisar e selecionar aquilo que realmente necessita.

Fonte: Adaptado de Fiorin (2018); Brasil (2009)

Para finalizar essa atividade, apresente o texto original aos(as) estudantes e fale sobre os elementos articuladores, conceituando e demonstrando suas funções, já que, como dissemos, não se limitam a conferir coerência e coesão. Exemplifique e enfatize sua orientação argumentativa.

Para esta aula, sugerimos o uso do quadro ao lado que apresenta os principais operadores argumentativos, inseridos num determinado contexto.

Professor(a), não se esqueça de esclarecer que a língua nos fornece uma vasta gama de possibilidades de articulação e que, portanto, a lista apresentada no quadro não contempla a totalidade de elementos articuladores disponíveis na língua. Para uma melhor compreensão desses elementos, retorne, se necessário, ao tópico "Operadores argumentativos" deste trabalho. Depois, discuta a importância desses elementos na composição de um editorial, de um artigo de opinião e de uma carta de leitor. Sugerimos o uso da carta de leitor "Pitdogs". (PIT..., 2018, p. 3), disponível no anexo 10, que possibilita a exemplificação e demonstração dessa importância.





Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo XII

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Divida a turma de modo que tenhamos seis grupos. Levando-se em conta que, em Goiás as turmas costumam ter em média 35 estudantes, teríamos grupos de mais ou menos seis integrantes. A esta altura, você, professor(a), deverá ter selecionado textos - uma carta de leitor, um editorial, e um artigo de opinião - de sua preferência ou aceitar nossa sugestão.

Desta forma, entregue um texto de cada gênero para dois grupos. Nesses textos devem estar faltando os elementos articuladores. Agora, familiarizados com a situação, seguramente os(as) estudantes entenderão a dinâmica da atividade, que consiste na reestruturação do texto, de forma que ele fique coerente e coeso.

Em seguida, os(as) estudantes devem explicar as relações discursivo-argumentativas, assim como as relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, temporalidade, conformalidade, etc.) estabelecidas por esses elementos no texto.



Módulo XII

Professor(a), dada a extrema importância dos operadores argumentativos para uma boa construção textual, assim como para melhores possibilidades de se garantir a adesão dos interlocutores, propomos uma atividade para aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao uso de alguns operadores argumentativos.



3ª Etapa - Módulo XII









Para dinamizar a atividade, sugerimos uma disputa: o grupo que melhor executar a atividade ganhará um prêmio que pode ser uma sessão de cinema na sala de vídeo/ou sala de cinema da escola com direito a pipoca, suco, escolha do filme e convidar mais 15 estudantes de qualquer turma da escola para participar.

É claro que tudo isso deve ser previamente combinado e aprovado pela coordenação pedagógica da escola.

Professor(a), para conferir imparcialidade e credibilidade ao julgamento dos textos e apresentações, sugerimos que você convide outros(as) professores(as), para que assistam as apresentações e atuem também como jurados.

Dê preferência aos profissionais da área, mas é importante que haja a diversidade.

Para essa atividade, sugerimos os textos: "Cuidar dos médicos" (editorial), "Fumante não é excluído. É vítima" (artigo de opinião) e "Educação" (carta de leitor), disponíveis no anexo 13, no anexo 15 e no anexo 11, respectivamente.





Carga Horária: 5 aulas

3ª Etapa - Módulo XIII

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

A reprodução do filme, ou seja, o uso do recurso audiovisual, já utilizado no início desta sequência, constitui-se como um excelente recurso para as aulas de Língua Portuguesa, pois a linguagem audiovisual, mais especificamente a fílmica, apresenta grande capacidade de sedução, prendendo a atenção dos(as) estudantes e consequentemente facilitando a apreensão dos conceitos, ideologias ou mensagens exibidas, estimula os comentários, a reflexão e até mesmo a argumentação a respeito do tema exibido.

Quanto à escolha do filme, acreditamos que aqueles que discutam e problematizem a desigualdade e os problemas sociais em nosso país seria uma boa escolha, pois os alunos poderiam falar, opinar, refletir e discutir sobre esses problemas.



Módulo XIII

Para continuarmos ampliando o conhecimento dos(as) estudantes a respeito dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor, assim como para potencializar sua capacidade de argumentar, utilizamos temas e recursos que despertem o interesse e prendam a atenção dos(as) estudantes. Nesse sentido, optamos pelo recurso audiovisual, mais especificamente o cinema.

Segundo Thiel; Thie (2009), o cinema amplia os horizontes do conhecimento humano. Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e a técnicas utilizadas para criá-lo, sua percepção da sociedade e da vida ganha novas perspectivas por um olhar diferenciado.

Por isso, escolhemos para ser exibido em sala o longa "Vidas Partidas", pois os recursos audiovisuais - a linguagem, o vídeo, a televisão, o cinema, etc., têm se mostrado sedutores, atrativos aos olhos, ao corpo e à mente, pois trabalham a emoção. Desse modo, concluímos que esses recursos facilitam a internalizarão daquilo que é dito, visto e sentido e o filme escolhido retrata uma situação persistente em nosso país: a violência contra a mulher.

3ª Etapa - Módulo XIII



Figura - Longa metragem "Vidas Partidas"



Título Original: Vidas Partidas
Gênero: Biografia /Drama
Direção: Marcos Schechtman
Tempo de Duração: 90 min
Ano de Lançamento: 2016
Estreia Brasil: 4 de Agosto de 2016
Baseado na história verdadeira de Maria da Penha, bioquímica respeitada que, após anos de violência e duas tentativas de assassinato, consegue provar nos tribunais a culpa do marido, dando nome a mais famosa lei contra violência doméstica no mundo.

Fonte: Disponível em:https://www.baixarfilmes.ws/vidas-partidas-nacional/. Acesso em: 19 mar. 2019.

Ao término do tempo, a equipe selecionada para começar terá um minuto para responder ou passar a oportunidade de resposta a outra equipe,que, por sua vez, deverá responder que tipo de argumento foi empregado na cena apresentada. Se a equipe acertar leva os pontos (10), se errar a segunda equipe terá um minuto para responder e ganhar os pontos. A ideia é que essa dinâmica se repita por no mínimo cinco vezes.

A equipe vencedora pode ganhar como prêmio, por exemplo, um recreio um pouco mais longo para que possam desfrutar de um lanche especial que lhes será oferecido. Caso sua escola não tenha refeitório, o lanche poderá ser servido na sala de vídeo, biblioteca ou no pátio. O lanche, embora seja algo do agrado dos(as) estudantes, deve estar de acordo com as A equipe vencedora pode ganhar como prêmio, por exemplo, um recreio um pouco mais longo para que possam desfrutar de um lanche especial que lhes será oferecido. Caso sua escola não tenha refeitório, o lanche poderá ser servido na sala de vídeo, biblioteca ou no pátio. O lanche, embora seja algo do agrado dos(as) estudantes, deve estar de acordo com as restrições impostas pela coordenação da merenda. E deve ser previamente informado aos grupos participantes da disputa, assim como o dia deverá ser marcado e avisado com antecedência. Então, professor(a), mais uma vez, organize-se com antecedência, para que tudo corra bem.

O longa "Vidas Partidas", disponível para baixar gratuitamente no link: https://www.baixarfilmes.ws/vidas-partidas-nacional/, seria uma boa opção para se trabalhar em sala de aula.

Antes de reproduzi-lo, faça um breve comentário sobre o fato de o filme ser baseado em uma história real, a vida de Maria da Penha.

Após a reprodução, converse com os(as) estudantes sobre o que eles(as) acharam do filme, principalmente sobre a relevância de produções como esta.

Vale lembrar que são inúmeras as produções dedicadas ao tema, então de acordo com o perfil da turma, seu gosto ou entendimento você poderá substituir nossa sugestão por outro filme que melhor atenda a seus objetivos. Recomendamos que a escolha seja feita com bastante cautela e antecedência.

Professor(a), além de proporcionar um momento lúdico de descontração para a turma, sugerimos que você aproveite o filme para reforçar o trabalho com os tipos de argumentos. Para isso, selecione previamente algumas cenas que possam representar os tipos de argumentos.

Divida a turma em dois grandes grupos. Apresente a brincadeira baseada no jogo "Passa ou repassa". Explique que você reproduzirá uma cena do filme assistido anteriormente e as duas equipes terão o mesmo tempo para fazer uma análise rápida, sendo que as equipes podem levar material de consulta que quiserem, em papel, por exemplo, o diário de bordo ou outro material que não seja eletrônico.



Carga Horária: 2 aulas

3ª Etapa - Módulo XIV

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Os(as) estudantes não devem ficar responsáveis por equipamentos como caixa de som, microfone, amplificador, datashow etc.

Esses objetos e tudo mais que mais que eles precisarem para a apresentação deve ser disponibilizado e organizado por você, professor(a). Busque o apoio da coordenação pedagógica, mas enfatizamos: não se esqueça de organizar tudo com antecedência.



Módulo XIV

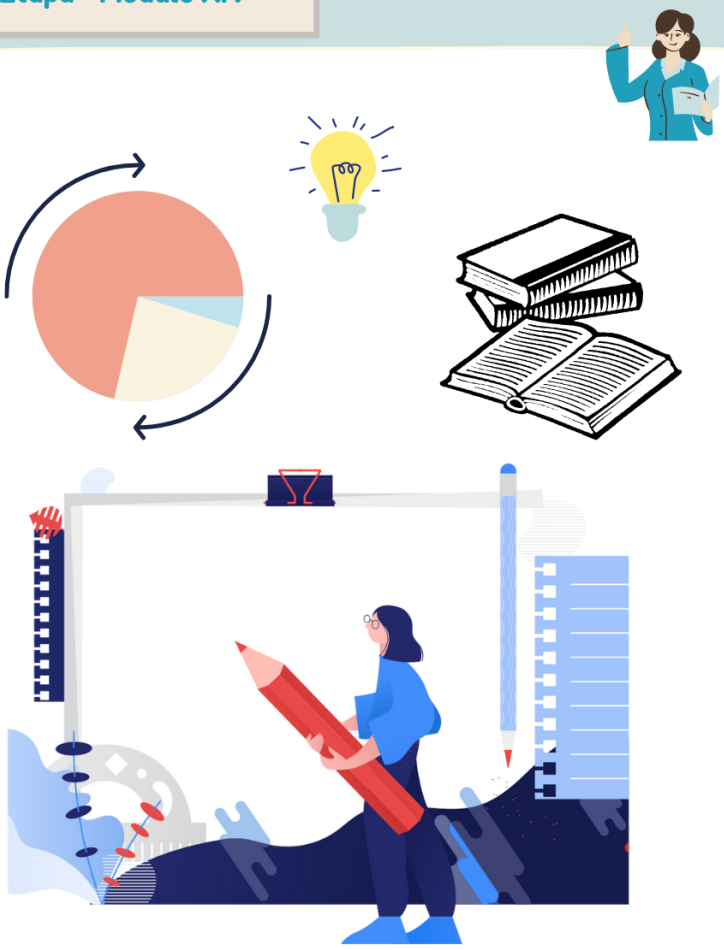
Professor(a), como estamos nos aproximando da etapa final desta proposta, é chegada a hora de retomar as atividades propostas nos módulos 05 e no módulo 10.

Tudo previamente organizado em conjunto com a coordenação pedagógica, os dois grupos devem, em horário marcado, apresentar para a escola a exposição oral organizada em conjunto com o(a) professor(a) de Sociologia.





3ª Etapa - Módulo XIV



Como anteriormente orientados, os grupos devem utilizar o gráfico que produziram com o auxílio dos(as) professores(as) de matemática e de geografia sobre violência contra mulheres em todas as regiões e estados brasileiros.

Os dados encontrados podem ser transpostos dos cartazes para slides ou outra mídia que permita fazer parte da apresentação.

Os gráficos no formato de cartaz podem ser afixados no pátio da escola. Conforme já havíamos determinado, cada grupo se apresentará para metade das turmas da escola.

Professor(a), além de ampliar o conhecimento dos(as) estudantes sobre a temática proposta, fornecendo-lhes subsídios extras para uma boa argumentação, o objetivo deste módulo é, também, modificar o comportamento dos(as) estudantes, que podem ampliar seu senso crítico e, consequentemente, seu desempenho escolar.



Carga Horária: 6 aulas

4ª Etapa - Produção final

Tempo de duração: 6 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), é interessante que você faça uma análise minuciosa dos resultados, a fim de avaliar a eficácia desta proposta, para que no futuro você possa adaptá-la às necessidades e realidades de outras turmas.



Produção final

Professor(a), inicialmente reapresente aos(as) estudantes as produções iniciais para que eles façam uma breve leitura, depois as recolha. Agora, reapresente a proposta de produção e solicite que reescrevam os textos.

O ideal é que você divida a reescrita em seis aulas, duas para cada gênero. Explique a proposta de produção. Revise oralmente as características dos gêneros e dê as orientações necessárias para a reescrita.

Sugerimos que comece com o artigo de opinião, seguido pelo editorial e pela carta de leitor anteriormente redigidos sobre o tema"A violência contra a mulher".

Devolva as produções iniciais para que os(as) estudantes possam reescrevê-las.





4ª Etapa - Produção final





Nesse sentido, recolha as produções inicial e final, depois, com tempo, analise-as: observe se a escrita do(a) estudante evoluiu. Se a resposta for positiva, em quais aspectos evoluíram?

O(a) estudante conseguiu tomar e defender um posicionamento? A qualidade dos argumentos usados melhorou? Observe ainda os aspectos estruturais: houve uma divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão? Se sim. Qual foi o tipo de conclusão elaborada? Observe e compare nos dois textos o uso dos elementos articuladores e o vocabulário.

Para finalizar, observe se o(a) estudante conseguiu se manter dentro do tema e do gênero proposto.

O que se espera com o momento da produção final é constatar, através dos textos reescritos, uma significativa melhora da turma na produção, na leitura, compreensão e produção dos gêneros jornalísticos argumentativos em foco neste estudo, comprovando que o uso da sequência didática pode potencializar a capacidade argumentativa de estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental.





Carga Horária: 2 aulas

5ª Etapa - Encerramento da proposta

Tempo de duração: 2 aulas

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS

Professor(a), para que fique claro que o objetivo do feedback não é exatamente avaliar você enquanto profissional, e sim a proposta, pode-se utilizar os seguintes métodos: pontos fortes e fracos da intervenção, atividades que mais apreciaram, e por que apreciaram, o que poderia ter sido melhor, quais atividades acreditam que mais contribuíram para sua aprendizagem e porque, etc.

Para que os(as) estudantes se sintam tranquilos em relação a dar feedbacks negativos, sugerimos um feedback objetivo, por meio de um formulário que poderá ser impresso, ou feito no googleforms. Enfatize a importância de se responder com sinceridade às perguntas, mostrando-lhes que o objetivo é obter subsídios para aprimorar a proposta para uma possível reaplicação em outras turmas, assim como aprimorar sua prática futura de modo geral.

Explique que, para isso, você precisa entender o que funcionou para o aprendizado deles(as), o que não deu certo de forma alguma e o que poderia ter sido melhor.



Encerramento da proposta

Sugerimos professor(a), que, para o encerramento deste trabalho, você planeje uma aula diferente para promover a interação entre o educador(você) e os(as) estudantes.

Um diálogo aberto com um momento para que os(as) estudantes comentem sobre o diário de bordo, façam uma auto-avaliação do período da aplicação da proposta didática, e por fim, deem um feedback em relação à proposta aplicada.



Professor(a),para que o aluno relembre com facilidade as atividades trabalhadas sugerimos que,no momento do feedback, você entregue para cada um deles uma cópia do quadro5, disponível no início da proposta didática, onde consta o resumo das etapas e atividades das propostas didáticas. Sugerimos em apêndice um modelo de formulário para o feedback.

Prepare o ambiente para que, de fato, os(as) estudantes se sintam à vontade. Sugerimos que retire todas as carteiras da sala, forre o chão em formato de círculo. Isso pode ser feito com TNT, material geralmente disponível em escolas. Se possível, coloque almofadas para que todos se sintam confortáveis. Para facilitar,cada estudante pode trazer a sua própria almofada. Todos devem se sentar no chão, inclusive você, professor(a).



5ª Etapa - Encerramento da proposta



Após se sentarem em círculo, explique a atividade com todos os detalhes já descritos. Sugerimos que inicie pelo feedback.

Depois, para continuara atividade, você precisará de uma bola ou de um bastão. Segure-o e comente sobre o seu diário de bordo, como foi a sua experiência com essa intervenção, como você avalia o engajamento da turma de modo geral, sem citar nomes. Depois passe o bastão para um estudante, que deverá fazer o mesmo, ou seja, relatar sua experiência com a intervenção. O bastão ou a bola deve ser passado até que todos(as) estudantes tenham a oportunidade de se expressar.

Aproveite este momento para combinar com os/as estudantes uma espécie de encerramento do projeto. Proponha que, novamente, apresentem a exposição oral sobre a violência contra a mulher, mas não apenas para os(as) estudantes, mas para a comunidade geral, na qual se incluem os pais ou responsáveis dos/pelos(as) alunos(as) da escola.

Ao final, enfatize que, como produto final desta intervenção, pretendemos, como já mencionado, publicar a apresentação em vídeo, publicar todos os textos no instagram e no facebook da escola, e ainda publicar pelo menos três textos em um jornal local.Para que a escolha dos textos não se torne desmotivadora para os(as) estudantes,sugerimos que essa escolha seja feita por meio de sorteio. Lembramos que os textos escolhidos devem passar por uma revisão, seguida da reescrita com orientação do(a) professor(a).

ANEXO 1 – Artigo de opinião sugerido no módulo 1 (articuladores suprimidos)

Mulheres precisam querer mais

Por Luiza Nagib Eluf

O último censo do IBGE mostrou que as mulheres têm, em média, mais dois anos de educação que os homens._____, em que pese esse diferencial positivo, os salários pagos à mulheres ainda são, em média, 30% menores que os dos homens, na mesma função. Outra constatação intrigante é a de que, _____maior o nível educacional, maior a diferença entre os rendimentos masculinos e femininos.

Sabemos que o patriarcalismo se sustenta na pobreza da mulher. A ideia é que as mulheres não tenham dinheiro nem poder, precisem vender seu corpo para se sustentar, seja pela prostituição ou pelo casamento. _____, essa pesquisa mostrou que não basta ter mais educação formal para que a violência doméstica diminua. A correlação de forças entre os gêneros continua desigual e as mulheres permanecem sofrendo discriminações, tanto no espaço público quanto no privado.

O Brasil já tomou várias medidas para promover a igualdade de gênero. Começou pela Constituição federal, que estabelece direitos iguais, reconhece a união estável, cria a licença-paternidade equipara os direitos dos filhos independentemente da situação dos pais. Vieram, também, as Delegacias de Defesa da Mulher, o crime de assédio sexual, a Lei Maria da Penha, as Varas de Violência Doméstica. Entendemos que a opressão feminina é milenar e não será banida do dia para a noite,_____ com as possibilidades que temos hoje é de espantar que a maioria das mulheres ainda esteja em tamanha desvantagem. Em outras palavras, a marcha para uma vida melhor está devagar demais.

A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres. Nos mínimos detalhes, as atividades profissionais remuneradas são organizadas para causar desconforto à mulher. Os ambientes são rígidos, os banheiros são sujos, o relacionamento com os outros é impessoal, os termos linguísticos são rudes, a nomenclatura dos cargos de comando está no masculino, as roupas são controladas e criticadas, isso tudo sem falar do assédio sexual ou moral, de forma que as mulheres sintam medo de ser mulheres._____, diante de tantas dificuldades, muitas desistem antes de tentar, outras alcançam uma posição razoável e se conformam; apenas algumas poucas ousam lutar para chegar o mais alto possível. É difícil resistir à tentação de se acomodar, de aceitar a subalternidade ou dedicar-se apenas ao marido e aos filhos.

Sim, gostamos de ser mães, de cuidar da casa e dos outros, _____isso não engloba todos os nossos anseios. Precisamos também de independência financeira, sexual e profissional, de respeito, de dignidade e de reconhecimento social. Para escapar da violência e mudar a correlação de forças temos de estar no poder. _____esse poder, instalado por homens para o bem dos homens, não seja o nosso ideal de vida. _____pareça difícil suportar as contrariedades do ambiente hostil, não será possível evitar esta etapa evolutiva: ocupar os espaços para depois fazer as transformações. Enquanto as mulheres não tiverem a clareza de que é preciso querer mais, ambicionar o máximo e não se contentar com o mínimo, os bons níveis de escolaridade não serão suficientes para vencer a imposição de inferioridade.

_____, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada. E eles precisam começar modificando a forma como encaram as relações afetivas. Sobre esse tema, David Servan-Schreiber, médico francês que escreveu dois livros para contar sua luta contra o câncer, sintetizou o assunto na obra Podemos Dizer Adeus Duas Vezes. Depois de muita meditação e durante os momentos finais em que passou a rever sua vida, reconheceu que não soube amar as mulheres como gostaria de ter amado. Em suas palavras: "Quando eu era muito jovem, tinha a cabeça cheia de ideias imbecis sobre o assunto. Para mim, amor era coisa que o homem impunha à mulher,_____ ela era por essência recalcitrante. O único modo de agir era subjugá-la. Uma história de amor era em primeiro lugar uma história de conquista, depois uma história de ocupação. Pura relação de força, na qual o homem tinha interesse em se manter na posição dominante. Nem pensar em deixar-se levar, mesmo depois de ela se render. Como a dominação era ilegítima, ele devia vigiar constantemente sua conquista, devia mantê-la sob sua influência, se quisesse evitar que ela se rebelasse. Impossível imaginar uma relação harmoniosa, uma relação baseada na troca ou numa igualdade qualquer dos parceiros. Ainda me pergunto de onde me vinham aquelas ideias idiotas que deterioraram minhas histórias de amor até por volta dos meus 30 anos. Eu me esforçava por me comportar como potência ocupante. Minha busca amorosa se resumia à procura de um território para conquistar. Resultado: eu amava, às vezes loucamente, mas não era amado. Ou mesmo quando o era, não me autorizava a me sentir amado._____, nesse caso, precisaria depor as armas. Que tristeza ter perdido tanto tempo e tantas oportunidades de felicidade!_____, acabei me desvencilhando daquelas ideias grotescas, dei um salto quântico que me projetou anos-luz, num universo encantado em que as mulheres são dotadas de inteligência e conseguem compartilhar comigo uma infinidade de interesses comuns._____, fui capaz de viver verdadeiras histórias de amor, com mulheres que eram iguais a mim, humana e intelectualmente. Consegui

abandonar o frustrante papel de tutor. Aprendi que há muito mais prazer em dar e receber do que em dominar ou impor-se pela sedução".

Talvez seja isso que nossas escolas tenham de ensinar para que os níveis de instrução formal possam fazer alguma diferença.

Fonte: ELUF, Luiza Nagib. Mulheres precisam querer mais. O Estado de São Paulo. São Paulo, 6 de dezembro de 2011. Disponível em: https://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,mulheres-precisam-querer-mais-imp-,807255. Acesso em: 20 abr. 2019.

ANEXO 2 – Exemplo de Carta Pessoal (Módulo 02)

Paris, 12 de maio de 1973

Queridos pai e mãe:

Há dias eu queria escrever contando tudo — mas não havia condições: sempre as transas apressadas de hotéis e coisas. Hoje estou mais descansado e melhor açomodado, num hotelzinho da rua du Cardinal-Lémoine, no Quartier Latin. Chegamos hoje de Barcelona, pelo ônibus, de manhã. Agora são 20:30 da noite e o sol acabou de se pôr.

Bem, PARIS É UMA GLÓRIA! Naturalmente ainda não deu para olhar tudo, nem a metade, apenas umas voltinhas. Mas estou impressionado com a liberdade: pelas ruas se vê todo tipo de pessoas, jovens e velhos, uns de cabelo curto, terno e gravata, outros com as roupas mais loucas que se possa imaginar — e todos convivendo na maior harmonia. Mulheres de cabelos pintados de verde ou roxo, homens maquiados, africanos com trajes típicos, penteados os mais extravagantes — uma babilônia. E nada de agressões ou risinhos pelas ruas.

O hotel onde estamos fica perto da margem direita do Sena (RIVE DROÎTE) e da Catedral de Notre-Dame, que fica numa ilha. Há jardins, fontes e escadinhas para se descer até o rio. As pessoas ficam sentadas por lá, comendo suas baguetes (um pão de mais de um metro de comprimento) e tomando vinho. As águas do Sena são dum verde escuro, profundo.

[...]

De saúde, estou bem. Faz frio aqui — a temperatura é mais ou menos como a do inverno daí, por volta de 10 graus — mas não me resfriei nem nada. Comprei em Madri, numa feira, um casaco marroquino maravilhoso, por uns 80 mil, em cruzeiros, e uma blusa de lã que saiu por menos de 30 cruzeiros. A língua também não deu problema: meu espanhol era muito bom e, de francês, sei o essencial para não ficar baratinado.

[...]

Concluindo: não há mistério nenhum na tal de Europa. As coisas só parecem difíceis e complicadas a distância — chegando aqui tudo é muito cotidiano, por assim dizer, e até mesmo fácil. Não me arrependo em nenhum momento de ter vindo — só ter caminhado por Paris foi uma das maiores sensações da vida. Pisar nas ruas francesas é como pisar no coração do mundo. Realmente não me importa ter que, um dia, começar tudo de novo. Estou me complementando aqui, eu acho, e depois não sei. Acho que a gente deve procurar viver o presente.

Espero que vocês dois, Gringo, Felipe, Márcia e Cláudia — estejam todos bem. Um abraço muito grande para cada um.

Beijos do filho

Caio

ABREU, Caio Fernando. In: MORAES, Marcos Antônio de (Org.). *Antologia da carta no Brasil*: me escreva tão logo possa. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 119-121. (Fragmento).

Fonte: Jornal O Popular.

ANEXO 3 – Exemplo de Carta de Reclamação (Módulo 02)

Perigo

Moro há 6 meses na Rua Campina de Taborda, Planalto Paulista, e estou espantado com a velocidade dos carros na Av. Ceci, que é de mão dupla, não tem semáforos, radares, ou placas de sinalização de velocidade — tudo isso somado à falta de educação e imprudência dos motoristas, que faz com que ocorram verdadeiras tragédias. Ando muito pela cidade, e não conheço nenhuma outra avenida tão perigosa. O mais incrível é que os moradores da região parecem estar acostumados com essas ocorrências. Quantos deverão morrer, para que se tomem providências? Nesses 6 meses já ocorreram 3 acidentes, sempre com a intervenção de equipes de resgate. No dia 9/5 (Dia das Mães) houve outra tragédia: um motorista de caminhão, em alta velocidade, perdeu o controle, atravessou a pista, subiu na calçada e foi parar dentro de uma mercearia, matando o zelador do prédio onde moro, que falava com a mãe ao telefone. A justificativa foi que uma picape teria atravessado a avenida de repente. Se o motorista estivesse a 40 km/h, teria perdido o controle? Não teria podido frear? Estou disposto a apelar a todos os órgãos, para conseguir que se trafegue civilizadamente nessa avenida, para que não seja mais uma rua onde sofremos traumas a cada mês.

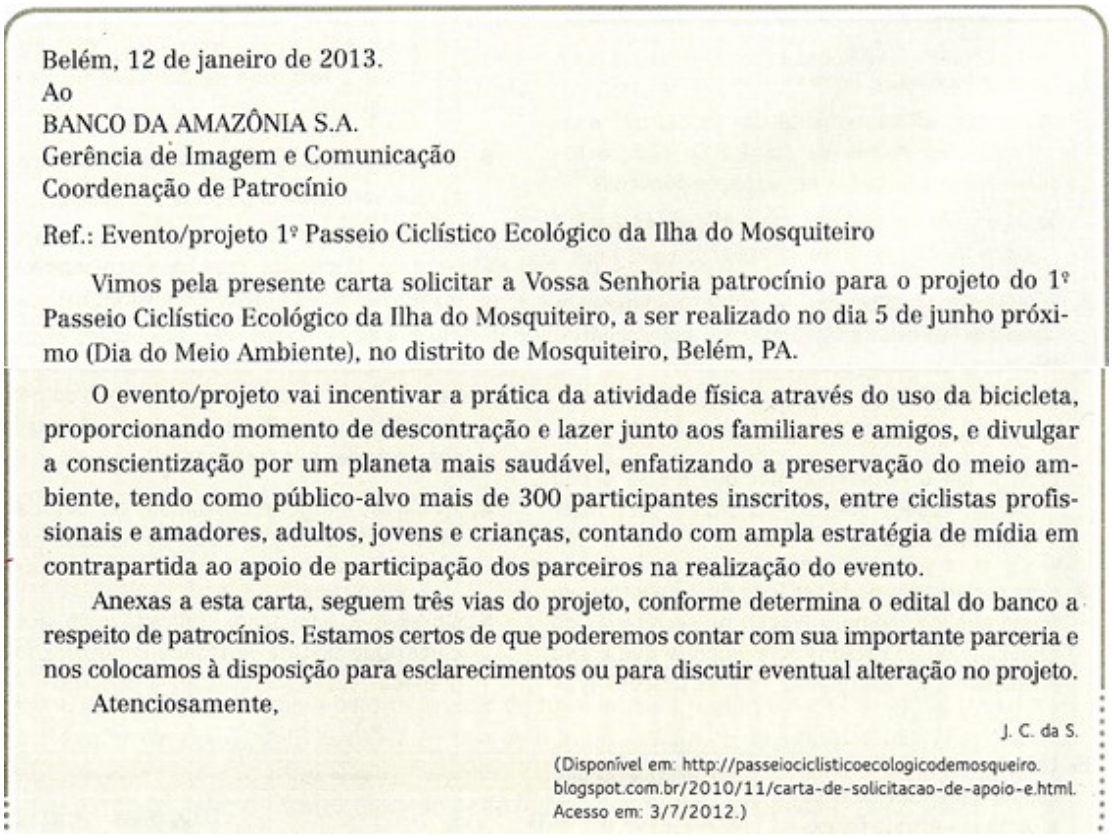


Fabio R. Martins

Alan Rodriguez Berti – Planalto Paulista

Fonte: BERTI, Alan Rodriguez. Perigo. Planalto Paulista. São Paulo, 20--. Acesso em: 20 abr. 2019.

ANEXO 4 – Exemplo de Carta de Solicitação (Módulo 02)



Belém, 12 de janeiro de 2013.
Ao
BANCO DA AMAZÔNIA S.A.
Gerência de Imagem e Comunicação
Coordenação de Patrocínio

Ref.: Evento/projeto 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro

Vimos pela presente carta solicitar a Vossa Senhoria patrocínio para o projeto do 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro, a ser realizado no dia 5 de junho próximo (Dia do Meio Ambiente), no distrito de Mosquiteiro, Belém, PA.

O evento/projeto vai incentivar a prática da atividade física através do uso da bicicleta, proporcionando momento de descontração e lazer junto aos familiares e amigos, e divulgar a conscientização por um planeta mais saudável, enfatizando a preservação do meio ambiente, tendo como público-alvo mais de 300 participantes inscritos, entre ciclistas profissionais e amadores, adultos, jovens e crianças, contando com ampla estratégia de mídia em contrapartida ao apoio de participação dos parceiros na realização do evento.

Anexas a esta carta, seguem três vias do projeto, conforme determina o edital do banco a respeito de patrocínios. Estamos certos de que poderemos contar com sua importante parceria e nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou para discutir eventual alteração no projeto.

Atenciosamente,

J. C. da S.

(Disponível em: http://passeiociclisticoecologicodemosqueiro.blogspot.com.br/2010/11/carta-de-solicitacao-de-apoio-e.html. Acesso em: 3/7/2012.)

Fonte: S. J.C. da. Carta de solicitação ao Banco da Amazônia. 12 de janeiro de 2013. Disponível em: https://passeiociclisticoecologicodemosqueiro.blogspot.com.br/2010/11/carta-de-solicitacao-de-apoio-e.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

ANEXO 5 – Exemplo de Reportagem (Módulo 03)

Desfecho do caso Lázaro Barbosa deixa lições e perguntas abertas

Especialistas dizem que o ideal seria a captura do criminoso, mas admitem que o contexto da caçada contribuiu para a morte pelas forças policiais

02/07/2021 - 22:05



Caçada ao fugitivo levou 20 dias e número de policiais aumentou até perto de 270, de várias forças (Foto: Wesley Costa/O Popular)

Excesso de mídia, emocional dos policiais, mistura com política, erros de estratégia e comunicação estão entre os fatores que explicam a "caçada" de Lázaro Barbosa ter durado 20 dias e ter terminado com a morte do criminoso, suspeito de cometer uma chacina em Ceilândia (DF), entre outros crimes bárbaros. Esses são alguns dos pontos levantados por quatro especialistas na área de segurança pública ouvidos pela reportagem, sendo dois na condição de anonimato.

Na manhã da última segunda-feira, 28 de junho, pipocou nas redes sociais o vídeo que mostra policiais militares carregando o corpo inerte de Lázaro em frente à base da força-tarefa de busca pelo fugitivo, em Girassol, distrito de Cocalzinho de Goiás. Depois de jogar o homem dentro de um veículo do Corpo de Bombeiros, os militares comemoram o resultado com sorrisos, abraços e gritos. O hospital era mais perto do local do confronto com o criminoso que a base para onde foi levado, que também era onde ficava parte da imprensa que acompanhava o caso.

"Os policiais estão em estado de quase êxtase. Não de felicidade, mas de missão cumprida. O policial quer levar, quer apresentar, faz parte. É uma emoção muito violenta. Querer que o policial racionalize nesse momento é querer muito", avalia um oficial da Polícia Militar de Goiás ouvido pela reportagem, sobre o momento mostrado no vídeo. Ele alega que a missão não terminou da melhor forma como deveria, mas que ela foi cumprida.

Perito criminal aposentado do Distrito Federal e membro do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Cássio Thyone defende que o melhor desfecho da operação seria capturar Lázaro vivo, inclusive para que as investigações avançassem com as informações que o fugitivo trouxesse. Ele aponta fatores externos que reverberam na tropa, como a repercussão nas redes sociais e o posicionamento de políticos.

"O clima que foi gerado entre os policiais é quase que de final de Copa do Mundo, da luta do bem contra o mal. Passou o tempo e virou para os policiais quase uma questão de honra. A pressão e o estresse que eles estavam, as chacotas que estavam sendo feitas no dia a dia com o Caso Lázaro", descreve o especialista.

Thyone também critica declarações de políticos, como quando o governador do DF, Ibaneis Rocha (MDB), disse que as polícias que procuravam pelo fugitivo estavam "quase sendo feito de bobas" e a resposta do governador Ronaldo Caiado (DEM). Para o membro do FBSP, isso não contribui para o andamento da operação.

Legado

O professor de sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Michel Misse avalia que a "caçada" por Lázaro deixa o pior legado possível para a segurança pública. Ele defende que o cerco e aperto do fugitivo foi feito até certo ponto, mas que faltou estratégia. Para o pesquisador, que fundou o Núcleo de Estudos em Cidadania, Conflito e Violência Urbana da UFRJ em 1999, a principal estratégia deveria ser a rendição.

Misse faz um paralelo com a busca por Manoel Moreira, criminoso brasileiro apelidado de Cara de Cavalo, que foi morto em 1964, em Cabo Frio (RJ), depois de uma busca policial que envolveu mais de mil homens e durou mais de um mês. Na ocorrência foram disparados mais de 100 tiros, sendo que 52 atingiram o bandido. No caso de Goiás, em 2021, foram disparados 125 e no corpo de Lázaro foram encontradas 38 perfurações pela equipe médica.

"Esse tipo de operação está sinalizando para o criminoso não se entregar. 'Não se entregue, porque se você se entregar, nós vamos chamar a bala'. O criminoso que poderia se entregar vai começar a andar cada vez mais armado, vai começar a enfrentar a polícia armado. Isso acontece no Rio de Janeiro e acontece cada vez mais no Brasil", define o professor.

Durante as buscas por Lázaro, o secretário de Segurança Pública de Goiás, Rodney Miranda, chegou a incentivar que a população reagisse a Lázaro e previu o desfecho da operação. "Se possível, chame a polícia para a gente poder fazer o confronto. Mas se não houver outra alternativa, tem que se defender", orientou, durante entrevista. Enquanto a reportagem esteve em Cocalzinho acompanhando as buscas, presenciou policiais e moradores defendendo a morte do criminoso assim que capturado. Dias antes de morrer, quando ocorriam as buscas, Lázaro atirou contra policiais da Rotam, atingiu um militar da inteligência de raspão no rosto e atirou contra um caseiro.

O oficial da PM-GO ouvido pela reportagem defende que no caso de Lázaro a rendição não era possível, já que ele tinha sérios problemas psiquiátricos e um ânimo agressivo muito alto. Um fator atípico no comportamento deste fugitivo, na visão do oficial, é que, em outros casos semelhantes, o criminoso foge na direção contrária da polícia. Já no caso de Lázaro, os indícios mostram que, durante os dias de fuga, ele sempre circulou em uma área próxima aos policiais. "De alguma forma, ele estava se sentindo 'positivado' com sua capacidade de estar ludibriando a polícia", acredita.

Para Misse, com a morte de Lázaro será difícil reconstituir o seu trajeto de fuga. Um integrante da Segurança Pública de Goiás ouvido pela reportagem enumera perguntas que ainda estão sem resposta. Como Lázaro conseguiu resistir tanto tempo? Qual apoio que Lázaro recebia? Lázaro cumpria tarefas? Qual a função de Lázaro durante sua vida que fez dele um mateiro tão competente? Como ele adquiriu o perfil de psicopata?

Para Misse, com a morte de Lázaro será difícil reconstituir o seu trajeto de fuga. Um integrante da Segurança Pública de Goiás ouvido pela reportagem enumera perguntas que ainda estão sem resposta. Como Lázaro conseguiu resistir tanto tempo? Qual apoio que Lázaro recebia? Lázaro cumpria tarefas? Qual a função de Lázaro durante sua vida que fez dele um mateiro tão competente? Como ele adquiriu o perfil de psicopata?

Fonte: DESFECHO do caso Lázaro Barbosa deixa lições e perguntas abertas. O Popular. Goiânia, 2 de julho de 2021. Disponível em: https://opopular.com.br/noticias/cidades/desfecho-do-caso-l%C3%A1zaro-barbosa-deixa-li%C3%A7%C3%B5es-e-perguntas-abertas-1.2278292. Acesso em: 4 jul. 2021.

ANEXO 6 – EXEMPLO DE REPORTAGEM



Rodney Miranda, secretário de Segurança Pública de Goiás (Foto: Fábio Lima/O Popular)

Membro do FBSP vê erro em comunicação

Membro do conselho do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Cássio Thyone identifica erros de comunicação durante os 20 dias de buscas por Lázaro Barbosa, que podem ter prejudicado a investigação. O especialista, que foi perito criminal durante 23 anos, lembra que existem detalhes sobre a apuração de um crime, no caso o paradeiro do fugitivo, que não deveriam ser divulgados.

Thyone cita como exemplo a declaração do secretário de Segurança Pública, Rodney Miranda, de que pode existir uma rede de apoio ajudando Lázaro. "Essa divulgação foi um pouco precipitada. As pessoas que por ventura estiverem por trás, elas estão completamente avisadas da investigação da polícia", explica.

O membro do FBSP lembra que o comentário do titular da SSP foi feito em um momento em que a investigação ainda não avançou. Ele defende que esse tipo de apuração policial deve ser feita sem pressão, para que se tenha sucesso, como é o caso agora, depois que Lázaro não é mais fugitivo. Além disso, durante as buscas foram divulgadas informações que, segundo Thyone, certamente chegaram até o criminoso e orientaram as decisões que ele tomava durante a fuga.

Outro problema na comunicação indicado por Thyone foram as declarações das por autoridades nos primeiros dias de força-tarefa. "A gente via o próprio comando da operação garantir que praticamente no dia seguinte ia ser efetivada a prisão e, no entanto, isso não acontecia."


O Popular

Desfecho do caso Lázaro deixa lições e perguntas abertas

SCOLA MUNICIPAL

Membro do FBSP vê erro em comunicação

https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/desfecho-do-caso-l%C3%A1zaro-barbosa-deixa-li%C3%A7%C3%B5es-e-perguntas-abertas-1.2278292acesso 04/07/21 .Acesso: 04/07/2021

Fonte: Jornal O Popular (2021)

ANEXO 7 – Exemplo de Notícia (Módulo 03)



SEGUNDA-FEIRA | 28 DE JUNHO DE 2021 — O Popular

PERSEGUIÇÃO

Ciclista denuncia intimidação e abordagem da PM

O ciclista e youtuber negro Filipe Ferreira postou um vídeo em suas redes sociais neste domingo (27) de uma nova abordagem policial. Segundo ele, sem motivo aparente, um policial militar deu tchau para ele e logo pediu para ele parar. Filipe sofreu abordagem truculenta, inclusive com arma de fogo em punho, de um policial militar no dia 28 de maio, na margem do Lago Jacob, em Cidade Ocidental. Depois daquele episódio, o Ministério Público de Goiás chegou a denunciar o cabo da PM por constranger o ciclista mediante grave ameaça, com emprego de arma de fogo, enquanto ele gravava manobras. A ação foi gravada pelo youtuber, ganhou as redes sociais e repercussão nacional. No vídeo postado ontem ele alegou que desde aquela abordagem vem sofrendo perseguição por parte de alguns policiais. "Outra vez. Mais uma vez. Estou sendo perseguido aonde eu vou e assim polícia me olhando e dando tchau, disparando sirene sempre me intimidando", afirmou. A assessoria da PM não se manifestou.

Fonte: CICLISTA denuncia intimidação e abordagem da PM. O Popular. Goiânia, 28 de junho de 2021. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANEXO 8 – Exemplo de Artigo de Opinião (Módulo 03)

Violência contra a mulher: silêncios oprimem e matam

Um país que prioriza o fim da violência contra a mulher não silencia nem promove cortes sucessivos de recursos para políticas de proteção

Há certa confusão sobre a função do Dia Internacional da Mulher. A data não pretende ser uma celebração do que se considera "feminino" ou um momento de congratulações. O 8 de Março é sobre ressaltar todas as injustiças, desigualdades e violências —visíveis e invisíveis, às quais seguimos expostas todos os dias—, e propor avanços. A violência contra a mulher tem padrões muito peculiares e particularmente complexos. Na maior parte das vezes, o agressor é uma pessoa do círculo de confiança da pessoa agredida; frequentemente, ela vê motivos para proteger seu agressor; atinge sobremaneira crianças e jovens; a violência física costuma ser precedida de abusos verbais e psicológicos.

Quando se trata de segurança pública, uma sociedade mais saudável não depende apenas de repressão a crimes. É necessário desenvolver políticas que compreendam a origem da violência e, dessa forma, evitem que um crime ocorra. O objetivo não deve ser simplesmente punir todos os crimes, mas, principalmente, ter cada vez menos crimes para punir. O mundo ideal precisa de menos impunidade, mas principalmente de menos vítimas.

Para combater a violência contra a mulher não precisamos, portanto, apenas de punição dos culpados: precisamos de dados que informem justamente as raízes da violência e permitam intervenções diretas nesses fatores. Quando iniciamos um projeto com o objetivo de reunir em um único lugar dados sobre violência contra a mulher, esperávamos colaborar com o poder público no combate à violência; ajudar a sociedade a compreender a gravidade do problema; e apoiar mulheres que sofreram ou sofrem violências, para que não se sintam sozinhas.

Os resultados desse trabalho estão presentes na Plataforma EVA - Evidências sobre Violências e Alternativas para mulheres e meninas. Contudo, tão importante quanto os dados obtidos é a ausência deles. As enormes lacunas mostram que não se dá a devida importância a essa questão.

Governos que priorizam a redução da violência contra a mulher sabem informar, em primeiro lugar, o número de mulheres que passou pelos sistemas públicos, para além do número de boletins de ocorrência ou de entradas em hospitais (uma mesma mulher pode passar por cada uma dessas situações diversas vezes, enquanto muitas não o fazem nenhuma e sofrem caladas e sozinhas). Sabem também informar a relação dos agressores com as pessoas agredidas, e o

perfil das vítimas: raça, faixa etária, se dependem economicamente dos seus agressores, se têm filhos e o grau de escolaridade.

Um país que prioriza o fim da violência contra a mulher não aceita nem promove cortes sucessivos de recursos para políticas de proteção. Não é leniente com (e muito menos fonte de) toda sorte de ofensa direcionada a mulheres usando seu gênero como forma de tentar diminui-las. Não chama denúncias de assédio, violência psicológica, desigualdade salarial e abandono paterno de "exageros".

A dura conclusão é que a maior parte dos gestores e agentes públicos ainda não reconhecem, ou não compreende, a importância da produção de dados de qualidade para a formulação de políticas públicas voltadas para a prevenção da violência e a proteção das mulheres. Temos poucos exemplos do contrário, como o Dossiê Mulher, elaborado pelo Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. Por mais raros que sejam, exemplos como esse mostram que é possível produzir as informações necessárias para apoiar políticas públicas com capacidade para interromper ciclos de violência contra mulheres no Brasil.

Muito do que aprendemos com os dados públicos está disponível na plataforma EVA. Mas os silêncios na informação ―os números não produzidos, não compartilhados, não consolidados― também nos ensinaram bastante. Para vencermos a violência contra mulheres precisamos romper todos os silêncios, inclusive o dos dados. *Carolina Taboada e Terine Husek são pesquisadoras do Instituto Igarapé.*

Fonte: VIOLÊNCIA contra a mulher: silênios que oprimem e matam. El País. Madri, 08 de março de 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-09/violencia-contra-a-mulher-silencios-oprimem-e-matam.html Acesso em: 27 abr. 2021.

ANEXO 9 – Exemplo de Editorial (Módulo 03)

2 / O POPULAR GOIÂNIA, 3 e 4 de julho de 2021

Editorial

A eficácia da vacinas

A matemática sempre oferece elementos consistentes para contrapor delírios de ordem ideológica, tão em voga desde o sucesso eleitoral obtido a partir deles. Reportagem nesta superedição de fim de semana indica que o porcentual de internações de pessoas na faixa de 60 a 69 anos caiu de 22% para 10% de janeiro para cá. O mesmo fenômeno já havia sido verificado junto à população na faixa de 70 e 80 anos, o que é um sinal inequívoco da eficácia do processo de vacinação. A isso soma-se a tendência otimista com o avanço da vacinação entre quem tem 40 e 50 anos, pelo menos com primeira dose, visto que é uma faixa que tem muita atividade social. Os ventos são refrescantes, nesse aspecto.

Em nível nacional, outro dado que aponta para benefícios coletivos da vacinação é a taxa de transmissão no País. Na última semana de junho, atingiu o menor nível em 40 dias. Segundo o Imperial College de Londres, que divulga o índice semanalmente, a taxa brasileira é de 0,98, contra 1,13 do levantamento anterior. Dados abaixo de 1, cabe destacar, indicam efetivamente uma retração da pandemia.

Por tudo isso, é sempre importante lembrar a quem serviu contestar a vacinação ao longo de 2020. E quantas vidas essa hesitação custou.

Fonte: A EFICÁCIA das vacinas. O Popular. Goiânia, 3 e 4 de julho de 2021. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 10 – Exemplo de Carta de Leitor (Módulo 03)

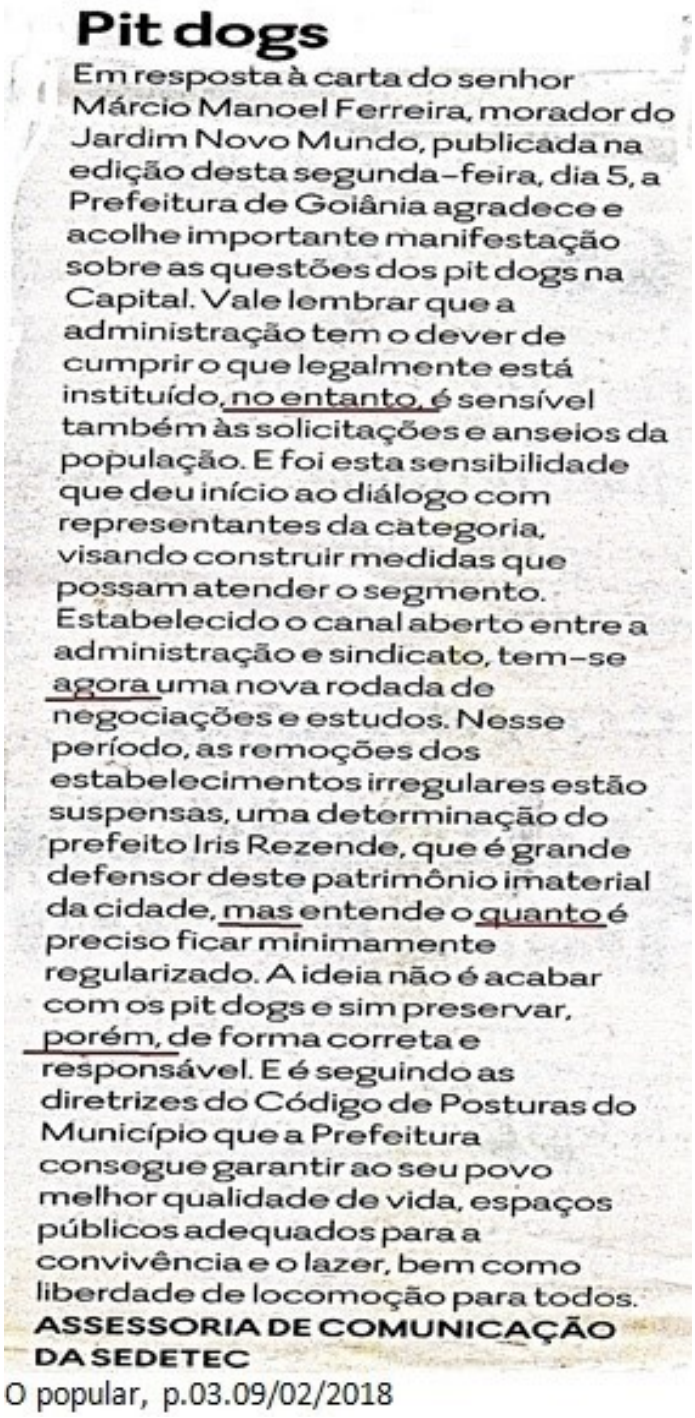
Artigo do professor

Li com regozijo o belo e oportuno artigo "O Brasil está nas ruas", de Arquidones Bites (O POPULAR, 28/6). Esclareça-se que o professor da cidade de Trindade foi agredido, preso, humilhado, porque afixou no carro uma faixa identificando Bolsonaro como genocida. O fato é que a Covid-19 levou um irmão de Arquidones, um tio, um primo, uma sobrinha e outros três familiares. Esses seus parentes, como 80% das pessoas mortas, não tiveram acesso à vacina. Então, cumprimento meu colega professor, de mãos dadas com ele. Assim como nós dois não soltamos as mãos das goianas e dos goianos ignorados pelo desastrado governo que não se preocupa com a vida das pessoas, sejam elas católicas, evangélicas ou de qualquer outra denominação.

JÚLIO ANDERSON BUENO
Setor Negrão de Lima – Goiânia

Fonte: BUENO, Júlio Anderson. Artigo do professor. O Popular. Goiânia, 20--. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 11 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 11



Pit dogs

Em resposta à carta do senhor Márcio Manoel Ferreira, morador do Jardim Novo Mundo, publicada na edição desta segunda-feira, dia 5, a Prefeitura de Goiânia agradece e acolhe importante manifestação sobre as questões dos pit dogs na Capital. Vale lembrar que a administração tem o dever de cumprir o que legalmente está instituído, no entanto, é sensível também às solicitações e anseios da população. E foi esta sensibilidade que deu início ao diálogo com representantes da categoria, visando construir medidas que possam atender o segmento. Estabelecido o canal aberto entre a administração e sindicato, tem-se agora uma nova rodada de negociações e estudos. Nesse período, as remoções dos estabelecimentos irregulares estão suspensas, uma determinação do prefeito Iris Rezende, que é grande defensor deste patrimônio imaterial da cidade, mas entende o quanto é preciso ficar minimamente regularizado. A ideia não é acabar com os pit dogs e sim preservar, porém, de forma correta e responsável. E é seguindo as diretrizes do Código de Posturas do Município que a Prefeitura consegue garantir ao seu povo melhor qualidade de vida, espaços públicos adequados para a convivência e o lazer, bem como liberdade de locomoção para todos.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDETEC

O popular, p.03.09/02/2018

Fonte: PIT Dogs. O Popular. Goiânia, 9 de fevereiro de 2018. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 12 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos)

Educação

Gustavo Ioschpe insiste, com razão, que o problema da educação no Brasil não reside unicamente no financiamento ("Dados novos, problema antigo", 10 de julho). , o argumento de que gastamos até mais que os outros países da OCDE pode ser questionado, com base no mesmo documento publicado recentemente pela OCDE citado pelo articulista. Falo do fato de o gasto porcentual em relação ao PIB per capita ser uma medida, , este é baixo (como no Brasil), o indicador pode mascarar um grave viés. O investimento público por aluno na educação no Brasil é de menos de 3 100 dólares (em geral, incluindo o ensino superior, no qual gastamos muito por aluno!), enquanto a média da OCDE é de 9 300 dólares. países como a Coreia, que pretende ser internacionalmente competitiva (como nós queremos ser), gastam 33% do PIB per capita por aluno do ensino médio (talvez o maior gargalo brasileiro), o que corresponde a 9 500 dólares. O Brasil, em comparação, gasta somente 2 150 dólares. A média de gastos nesse nível de ensino nos países citados no documento da OCDE é de 9 150 dólares por aluno. os países têm um PIB per capita baixo, priorizam o investimento em educação como condição necessária para alavancar o desenvolvimento, eles são forçados a aumentar os gastos da educação por estudante, mesmo à custa de reduzir outras prioridades, para romper o círculo vicioso e aumentar a produtividade.

ROBERTO LEAL LOBO E SILVA FILHO
Presidente do Instituto Lobo
Mogi das Cruzes, SP

Veja. Eedição 2330-ano 46- nº 29, 17 /07 2013.

Fonte: SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. Educação. Veja. São Paulo, 17 de julho de 2013. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 13 – Carta de Leitor sugerida no Módulo 12 (Texto Completo)

Educação

Gustavo Ioschpe insiste, com razão, que o problema da educação no Brasil não reside unicamente no financiamento ("Dados novos, problema antigo", 10 de julho). No entanto, o argumento de que gastamos até mais que os outros países da OCDE pode ser questionado, com base no mesmo documento publicado recentemente pela OCDE citado pelo articulista. Falo do fato de o gasto porcentual em relação ao PIB per capita ser uma medida, mas, quando este é baixo (como no Brasil), o indicador pode mascarar um grave viés. O investimento público por aluno na educação no Brasil é de menos de 3 100 dólares (em geral, incluindo o ensino superior, no qual gastamos muito por aluno!), enquanto a média da OCDE é de 9 300 dólares. Além disso, países como a Coreia, que pretende ser internacionalmente competitiva (como nós também queremos ser), gastam 33% do PIB per capita por aluno do ensino médio (talvez o maior gargalo brasileiro), o que corresponde a 9 500 dólares. O Brasil, em comparação, gasta somente 2 150 dólares. A média de gastos nesse nível de ensino nos países citados no documento da OCDE é de 9 150 dólares por aluno. Quando os países têm um PIB per capita baixo, mas priorizam o investimento em educação como condição necessária para alavancar o desenvolvimento, eles são forçados a aumentar os gastos da educação por estudante, mesmo à custa de reduzir outras prioridades, para romper o círculo vicioso e aumentar a produtividade.

ROBERTO LEAL LOBO E SILVA FILHO
Presidente do Instituto Lobo
Mogi das Cruzes, SP

Veja. Eedição 2330-ano 46- nº 29, 17 /07 2013.

Fonte: SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. Educação. Veja. São Paulo, 17 de julho de 2013. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 14 – Editorial sugerido no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos)

Cuidar dos médicos

É preocupante o resultado do exame de proficiência aplicado pelo conselho paulista de médicos aos alunos que se formam neste ano nas faculdades de medicina do Estado de São Paulo.

Nada menos que 54,5% dos futuros profissionais formados no Estado mais rico do país não acertaram nem 60% das 120 questões. São alunos que não dominam o conteúdo básico necessário para cuidar da saúde da população e, _____, foram reprovados pelo Cremesp (Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo).

A constatação da inépcia de mais da metade dos formandos já seria razão suficiente para inquietação _____ à qualidade dos cursos de medicina. A situação, _____, é ainda mais perturbadora: a reprovação no teste não impede o exercício da profissão.

Longe de serem um caso à parte, os resultados deste ano _____ repetem um padrão assustador. Desde 2005, _____ o exame foi aplicado pela primeira vez, o desempenho dos alunos tem sido pífio. Em 2008, por exemplo, o índice de reprovação chegou a 61%.

_____ do histórico negativo, o médico Bráulio Luna Filho, coordenador do exame do Cremesp, contava com cerca de 70% de aprovação. Segundo ele, países como Canadá e Estados Unidos têm, em média, taxa de 95% de aprovação.

Talvez o coordenador do Cremesp imaginasse que o resultado de 2012 seria melhor _____, pela primeira vez, fazer a prova foi pré-requisito para o registro profissional. _____, faculdades de prestígio, como USP e Unicamp, boicotavam a avaliação. Enquanto 418 alunos fizeram o teste em 2011, _____ foram quase 2.500.

_____ sejam pertinentes algumas críticas ao exame -em vez de se restringir a questões teóricas, deveria medir _____ a aptidão prática-, sua aplicação a todos os formandos permite um diagnóstico mais preciso sobre os cursos de medicina no Estado.

A formação dos médicos, não há como fugir à conclusão, é precária. Permitir que tais profissionais ingressem no mercado de trabalho é uma temeridade. Na medicina, o desconhecimento técnico pode ter consequências funestas.

O que está em jogo não é o interesse de proprietários de faculdades, _____ a segurança e a saúde dos pacientes. Passou da hora de o Congresso aprovar um exame de habilitação para a medicina. Não faz sentido permitir que a população fique nas mãos de médicos que não têm o conhecimento mínimo necessário.

Folha de S. Paulo, 10 de dezembro de 2012

Fonte: CUIDAR dos médicos. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 de dezembro de 2012. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 15 – Editorial sugerido no Módulo 12 (Texto Completo)

Cuidar dos médicos

É preocupante o resultado do exame de proficiência aplicado pelo conselho paulista de médicos aos alunos que se formam neste ano nas faculdades de medicina do Estado de São Paulo.

Nada menos que 54,5% dos futuros profissionais formados no Estado mais rico do país não acertaram nem 60% das 120 questões. São alunos que não dominam o conteúdo básico necessário para cuidar da saúde da população e, por isso, foram reprovados pelo Cremesp (Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo).

A constatação da inépcia de mais da metade dos formandos já seria razão suficiente para inquietação quanto à qualidade dos cursos de medicina. A situação, porém, é ainda mais perturbadora: a reprovação no teste não impede o exercício da profissão.

Longe de serem um caso à parte, os resultados deste ano apenas repetem um padrão assustador. Desde 2005, quando o exame foi aplicado pela primeira vez, o desempenho dos alunos tem sido pífio. Em 2008, por exemplo, o índice de reprovação chegou a 61%.

Apesar do histórico negativo, o médico Bráulio Luna Filho, coordenador do exame do Cremesp, contava com cerca de 70% de aprovação. Segundo ele, países como Canadá e Estados Unidos têm, em média, taxa de 95% de aprovação.

Talvez o coordenador do Cremesp imaginasse que o resultado de 2012 seria melhor porque, pela primeira vez, fazer a prova foi pré-requisito para o registro profissional. Antes, faculdades de prestígio, como USP e Unicamp, boicotavam a avaliação. Enquanto 418 alunos fizeram o teste em 2011, agora foram quase 2.500.

Ainda que sejam pertinentes algumas críticas ao exame -em vez de se restringir a questões teóricas, deveria medir também a aptidão prática-, sua aplicação a todos os formandos permite um diagnóstico mais preciso sobre os cursos de medicina no Estado.

A formação dos médicos, não há como fugir à conclusão, é precária. Permitir que tais profissionais ingressem no mercado de trabalho é uma temeridade. Na medicina, o desconhecimento técnico pode ter consequências funestas.

O que está em jogo não é o interesse de proprietários de faculdades, mas a segurança e a saúde dos pacientes. Passou da hora de o Congresso aprovar um exame de habilitação para a medicina. Não faz sentido permitir que a população fique nas mãos de médicos que não têm o conhecimento mínimo necessário.

Folha de S. Paulo, 10 de dezembro de 2012

Fonte: CUIDAR dos médicos. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 de dezembro de 2012. Acesso em: 7 julho. 2021.

ANEXO 16 – Artigo de Opinião sugerido no Módulo 12 (Articuladores Suprimidos)

Fumante não é excluído. É vítima

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. _____, 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. 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, _____, vai além: busca proteger este indivíduo. Para se ter uma ideia, na Itália, em 2005, um ano _____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 _____ alegações, _____ 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%), _____ 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(a) estudante, aconselho-o a informar-se, ler, pesquisar e atualizar-se.

_____ 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, _____ 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_____ 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. **Fumante não é excluído. É vítima.**

Fonte: CADERNO Educacional Goiás. Zero Hora, 18 de outubro de 200-. 9º ano. v. 03.

ANEXO 17 – Artigo de opinião sugerido no módulo 12 (texto completo)

Fumante não é excluído. É vítima

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 vendasde 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(a) 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.

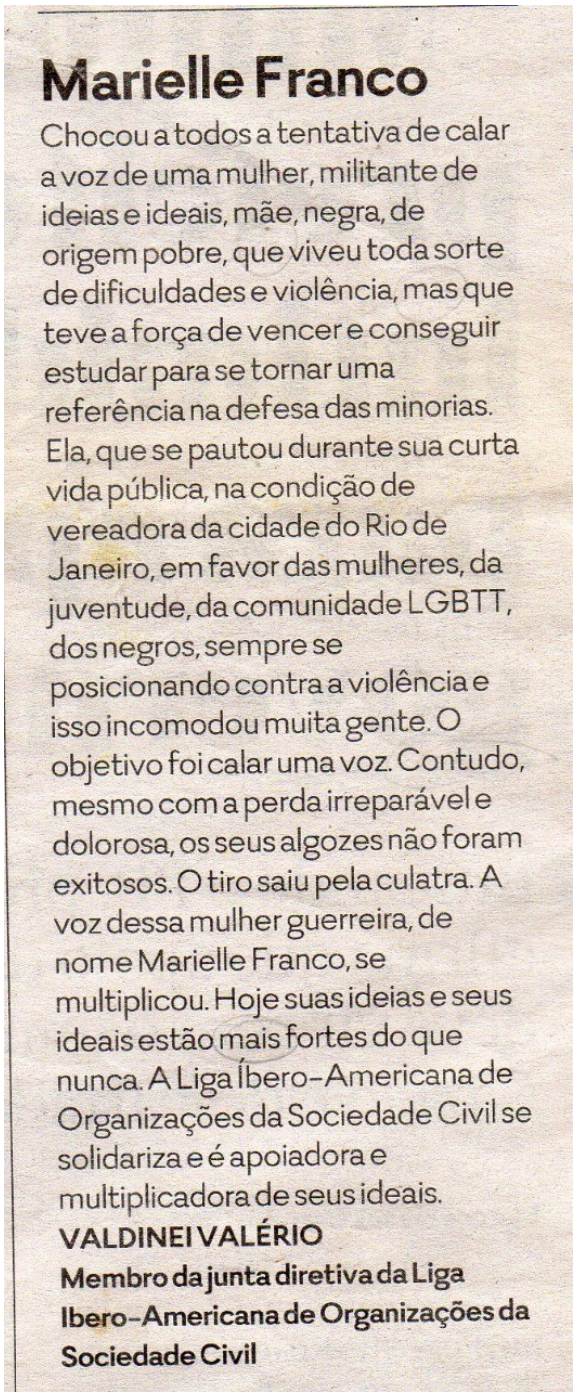
Ao suposto direito individual “para fumar” que postulam algumas organizações, há em contraposição um direito fundamental de “não fumar”, que apenas se manifesta no âmbito das liberdades reais quando o Estado intervém no domínio econômico, para restringir o nocivo efeito da publicidade e da influência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

Fumante não é excluído. É vítima.

Fonte: CADERNO Educacional Goiás. Zero Hora, 18 de outubro de 200-. 9º ano. v. 03.

ANEXO 18 – Carta de leitor "Marielle Franco"



Marielle Franco

Chocou a todos a tentativa de calar a voz de uma mulher, militante de ideias e ideais, mãe, negra, de origem pobre, que viveu toda sorte de dificuldades e violência, mas que teve a força de vencer e conseguir estudar para se tornar uma referência na defesa das minorias. Ela, que se pautou durante sua curta vida pública, na condição de vereadora da cidade do Rio de Janeiro, em favor das mulheres, da juventude, da comunidade LGBTT, dos negros, sempre se posicionando contra a violência e isso incomodou muita gente. O objetivo foi calar uma voz. Contudo, mesmo com a perda irreparável e dolorosa, os seus algozes não foram exitosos. O tiro saiu pela culatra. A voz dessa mulher guerreira, de nome Marielle Franco, se multiplicou. Hoje suas ideias e seus ideais estão mais fortes do que nunca. A Liga Íbero-Americana de Organizações da Sociedade Civil se solidariza e é apoiadora e multiplicadora de seus ideais.

VALDINEI VALÉRIO
Membro da junta diretiva da Liga Ibero-Americana de Organizações da Sociedade Civil

Fonte: VALÉRIO, Valdinei. Marielle Franco. [s.n.], 20--. Acesso em: 20 jun. 2020.

ANEXO 19 – Artigo de opinião “O grande sertão da misoginia”

Artigo - O grande sertão da misoginia*

Por Ivan Martins

Até ontem, eu não sabia da existência da dupla sertaneja Max e Mariano. Ninguém sabia, na verdade. Os dois saltaram de Goiás para a infâmia nacional na semana passada, com o clipe de uma música chamada “Eu vou jogar na internet”. A letra da música explica a confusão em que se meteram:

“*Semana passada mesmo a gente ficou. E, sem que você percebesse, eu gravei de nós dois um vídeo de amor. Eu vou jogar na internet, nem que você me processe. Eu quero ver a sua cara quando alguém te mostrar, quero ver você dizer que não me conhece”*.

A tempestade que caiu sobre a cabeça enchapelada dos apologistas do crime nos dá alguma esperança no Brasil, mas é pequena. Embora eles tenham sido massacrados nas redes sociais e lembrados até no Congresso – onde o senador Romário defende a criação de uma lei específica contra a exposição da intimidade alheia na internet – eu não tenho dúvida que no grande sertão da misoginia onde esses caras brotaram há muito mais gente que pensa como eles, homens e mulheres capazes de cometer de alma leve o crime que eles celebram e incentivam com a sua música ruim.

Quando se trata de respeito e consideração pelas mulheres, o Brasil é uma catedral do atraso. Algumas leis são bacanas, mas os costumes são medonhos.

Outro dia, uma moça que eu conheço quase foi agredida numa balada por se recusar a conversar com um sujeito que achara ela bonita. O cara a agarrou pelo braço e teve de ser afastado por outros homens, depois de enfrentar as amigas dela que tentavam expulsá-lo. Isso é um exemplo de conduta criminosa tristemente comum.

Depois de duas latas de cerveja, jovens da melhor classe média brasileira sentem que podem se impor fisicamente às mulheres que desejam. Passam a mão, puxam o cabelo, agarram. Alguns insultam e dão porrada quando recusados. Como esse tipo de comportamento não brota do nada deve haver gente ao redor deles dando exemplo - ou sendo leniente com seus meninos.

Por isso eu acho a cultura brasileira misógina: o comportamento escroto em relação às mulheres é socialmente tolerado em todas as classes sociais e geografias, embora em toda parte seja coisa de minoria.

No caso da moça que eu conheço, havia por perto homens dispostos a correr o risco de enfrentar o marginal e defendê-la. Nem sempre esse tipo de cavalheirismo e de coragem estão

disponíveis. Os canalhas frequentemente saem impunes de agressões públicas contra as mulheres, quando deveriam ser retirados sob escolta do local, levados à delegacia e indiciados como agressores sexuais.

Agarrar uma mulher estranha pelo braço e tentar forçá-la ao que quer que seja - "Me dá um beijo, senão eu não te largo!"- é uma forma de agressão sexual. Comprovada na justiça, ela deveria ficar na ficha policial do jovem musculoso para que seus futuros empregadores saibam como ele pode ser obstinado.
[..]

Que tipo de sociedade produz esse tipo de gente? Que tipo de instituições permitem que continuem agindo impunemente por tanto tempo?

A resposta é simples: a mesma sociedade em que uma dupla sertaneja grava uma música incentivando o pornô de vingança. A mesma em que moleques mimados agridem as garotas impunemente. A mesma em que o machismo prolifera insidioso, na forma de um profundo e ostensivo desrespeito pelos direitos mais elementares das mulheres: andar na rua sem ser incomodada, estar sozinha em público sem ser abordada, dançar com as amigas sem ser agarrada, dizer não sem ser agredida ou morta. Falamos do Brasil, naturalmente.

misoginia*: repulsa , desprezo ou ódio contra as mulheres.

Fonte: MARTINS, Ivan. O grande sertão da misoginia. Época. Rio de Janeiro, 15 de abril de 2014. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/ivan-martins/noticia/2015/04/o-grande-sertao-da-misoginia.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

ANEXO 20 – Editorial “Epidemia da violência”

Editorial: Epidemia da violência

Em pouco mais de uma década da Lei Maria da Penha, tivemos avanços, mas ainda há um longo caminho pelo fim da violência contra a mulher.

A luta pelo fim da violência contra a mulher teve grandes conquistas. A Lei Maria da Penha, em pouco mais de uma década de aplicação, mostrou-se essencial e deu a muitas mulheres a coragem para buscar ajuda e denunciar o agressor. Pedidos de medidas protetivas aumentaram significativamente no Estado nos últimos anos, como mostra reportagem de hoje do Correio do Estado.

Mas os números mostram que o Brasil ainda está longe de vencer essa batalha. No País, 600 mulheres são agredidas todos os dias. Só em Mato Grosso do Sul são 16 casos a cada 24 horas, o que rendeu ao Estado a 6ª posição entre as unidades federativas em casos de feminicídios, conforme o último Atlas da Violência.

Não são apenas números. São mulheres, mães, filhas que, levando em consideração a média nacional, foram agredidas de duas a três vezes antes de terem força para denunciar. Esse cenário mostra que, além de incentivar a mulher a denunciar, ainda se fazem necessárias no Brasil ações práticas para reverter esse quadro.

O primeiro passo é garantir a segurança da vítima e a punição dos agressores. A medida protetiva aparece como uma ferramenta para garantir essa proteção. Hoje, mais de três mil mulheres estão sob medida protetiva somente em Mato Grosso do Sul. Ao garantir a prisão do agressor em caso denúncia de descumprimento, a ferramenta torna-se essencial nessa luta, mas não pode ser a única. Alguns municípios brasileiros, por exemplo, estão adotando o uso do botão do pânico para aumentar a segurança de mulheres sob ameaça. Na Capital, há projeto aprovado nesse sentido, mas não chegou a sair do papel.

Um dos principais obstáculos da violência doméstica é que, na maioria das vezes, o agressor vê a companheira (vítima) como propriedade. Logo, pouco se importa com o cumprimento da lei.

Recentemente, boa parte da população ficou chocada com o caso de um ex-policial militar que, não bastasse um passado de agressão contra a vítima, não a respeitou mesmo depois de morta, furtando o corpo do cemitério. A vítima havia sido assassinada por outro suspeito. Por isso, paralelamente à ação da polícia para prender os acusados – e da Justiça para garantir

que haja a devida punição –, também é preciso um profundo trabalho de conscientização sobre violência doméstica.

É importante que mulheres tenham cada vez mais informações sobre seus direitos, onde buscar ajuda, como proceder e o apoio necessário para fazer a denúncia. Essa luta tem de ser de todos. Só assim o Brasil poderá vencer o que o relatório mundial da ONG Human Rights Watch, especializada em direitos humanos, classificou como "epidemia da violência doméstica".

Fonte: EPIDEMIA da violência. Correio do Estado. Campo Grande, 25 de fevereiro de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 21 – Editorial "Injusta Desvantagem"

SEXTA-FEIRA | 30 DE NOVEMBRO DE 2012

Editorial

Injusta desvantagem

Não se pode pôr em dúvida o progresso político e profissional das mulheres no País e em Goiás. Elas eram discriminadas no processo eleitoral durante os primeiros tempos da República, quando não podiam votar e muito menos ser votadas. Só em meados na década de 1930 surgiram as primeiras eleitoras. E só recentemente deixaram o fundo do palco para ocupar lugares no proscênio. Uma mulher é hoje presidente da República.

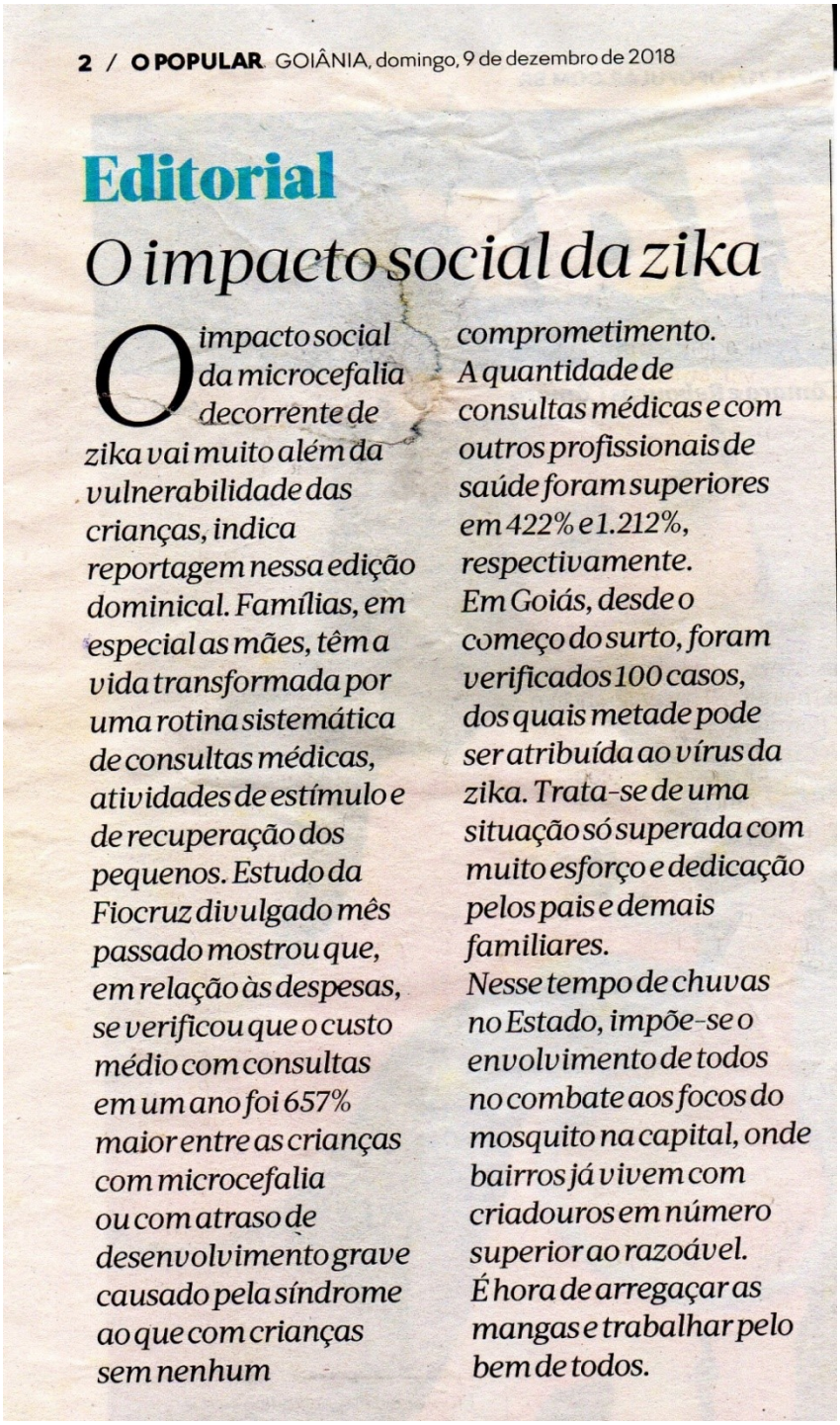
Não existiam no começo do século passado mulheres profissionais de medicina, medicina veterinária e engenharia, entre outras profissões de nível superior. Hoje elas estão em todas as áreas do mercado de trabalho, mas ainda lhes falta romper uma barreira: trabalham mais e ganham menos do que os homens.

A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), que acaba de ser divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que em 2011 as mulheres brasileiras ganhavam em média R$ 1.020,31, o equivalente a 67,8% do rendimento dos homens, que era de R$ 1.505,08. E a jornada de trabalho, considerando também os afazeres domésticos, era 2,4 vezes maior do que a de trabalhadores do sexo masculino.

A desvantagem é muito grande e totalmente injusta, tornando imperiosa a necessidade de correção dessa distorção discriminatória. Cabe pressionar no sentido de que esta anomalia desapareça do mercado de trabalho.

Fonte: INJUSTA desvantagem. O Popular. Goiânia, 30 de novembro de 2012. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 22 – Editorial "O Impacto Social Da Zika"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, domingo, 9 de dezembro de 2018

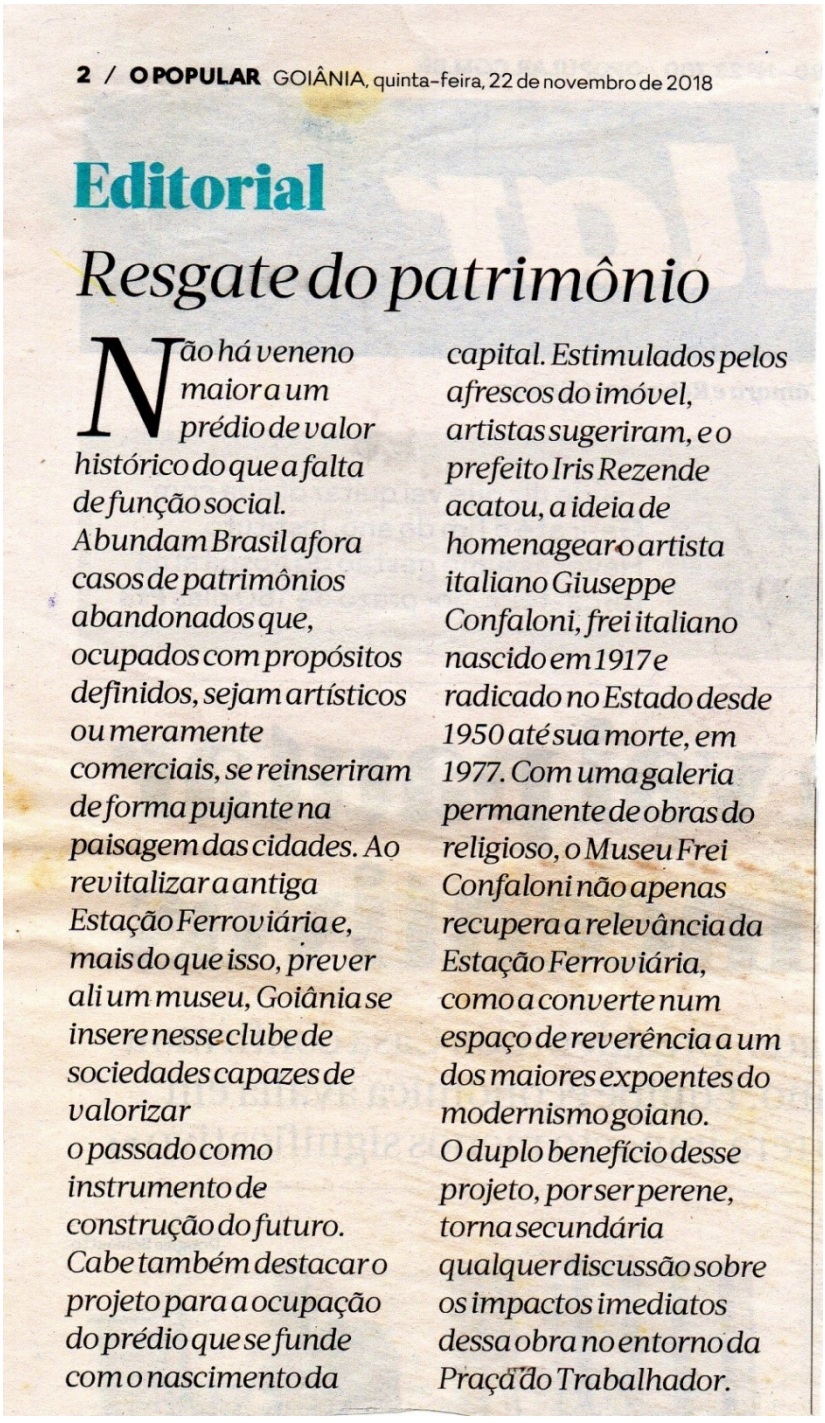
Editorial

O impacto social da zika

O impacto social da microcefalia decorrente de zika vai muito além da vulnerabilidade das crianças, indica reportagem nessa edição dominical. Famílias, em especial as mães, têm a vida transformada por uma rotina sistemática de consultas médicas, atividades de estímulo e de recuperação dos pequenos. Estudo da Fiocruz divulgado mês passado mostrou que, em relação às despesas, se verificou que o custo médio com consultas em um ano foi 657% maior entre as crianças com microcefalia ou com atraso de desenvolvimento grave causado pela síndrome ao que com crianças sem nenhum comprometimento. A quantidade de consultas médicas e com outros profissionais de saúde foram superiores em 422% e 1.212%, respectivamente. Em Goiás, desde o começo do surto, foram verificados 100 casos, dos quais metade pode ser atribuída ao vírus da zika. Trata-se de uma situação só superada com muito esforço e dedicação pelos pais e demais familiares. Nesse tempo de chuvas no Estado, impõe-se o envolvimento de todos no combate aos focos do mosquito na capital, onde bairros já vivem com criadouros em número superior ao razoável. É hora de arregaçar as mangas e trabalhar pelo bem de todos.

Fonte: O IMPACTO social da Zika. O Popular. Goiânia, 9 de dezembro de 2018. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 23 – Editorial "Resgate do Patrimônio"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, quinta-feira, 22 de novembro de 2018

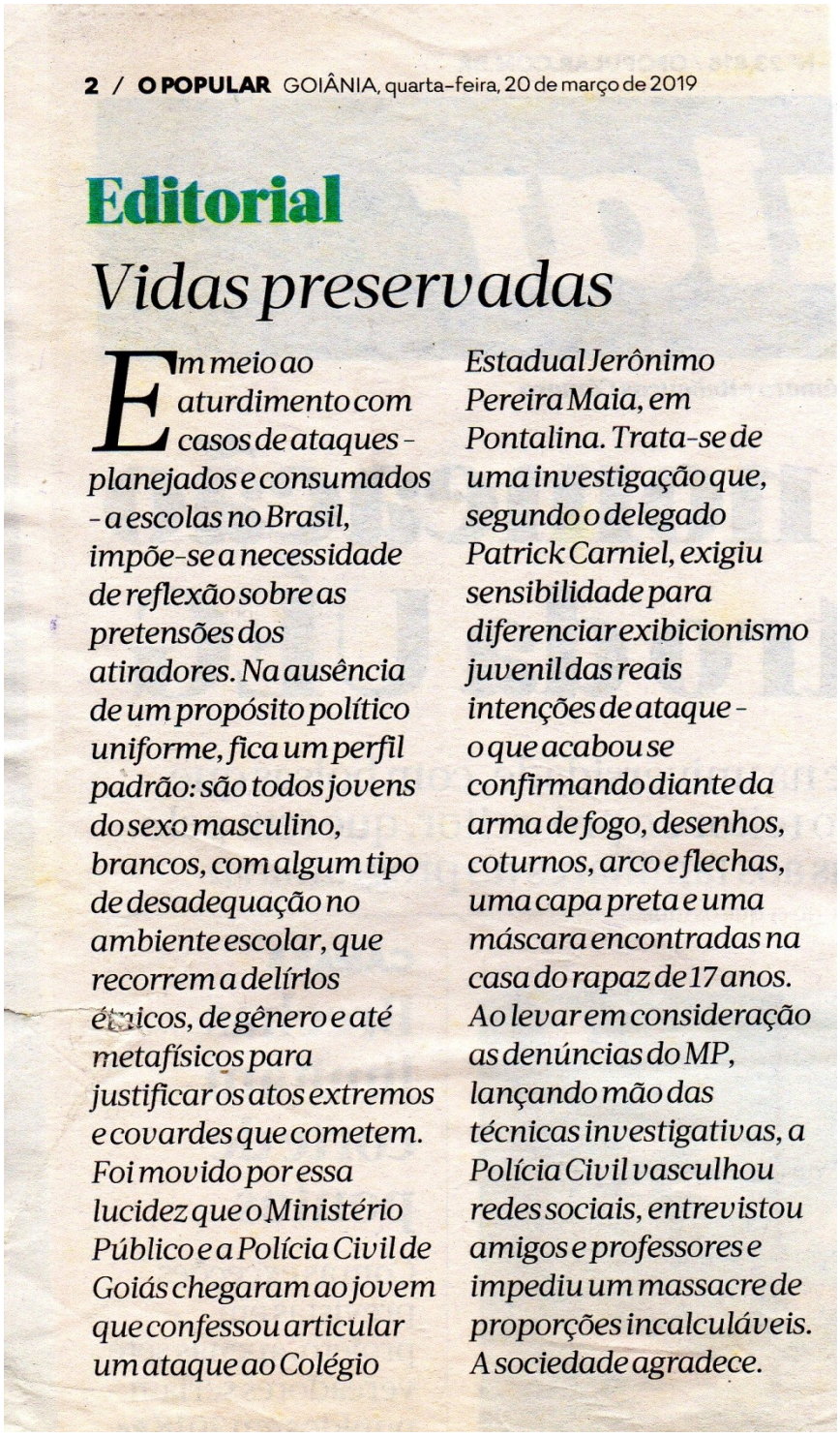
Editorial

Resgate do patrimônio

Não há veneno maior a um prédio de valor histórico do que a falta de função social. Abundam Brasil afora casos de patrimônios abandonados que, ocupados com propósitos definidos, sejam artísticos ou meramente comerciais, se reinseriram de forma pujante na paisagem das cidades. Ao revitalizar a antiga Estação Ferroviária e, mais do que isso, prever ali um museu, Goiânia se insere nesse clube de sociedades capazes de valorizar o passado como instrumento de construção do futuro. Cabe também destacar o projeto para a ocupação do prédio que se funde com o nascimento da capital. Estimulados pelos afrescos do imóvel, artistas sugeriram, e o prefeito Iris Rezende acatou, a ideia de homenagear o artista italiano Giuseppe Confaloni, frei italiano nascido em 1917 e radicado no Estado desde 1950 até sua morte, em 1977. Com uma galeria permanente de obras do religioso, o Museu Frei Confaloni não apenas recupera a relevância da Estação Ferroviária, como a converte num espaço de reverência a um dos maiores expoentes do modernismo goiano. O duplo benefício desse projeto, por ser perene, torna secundária qualquer discussão sobre os impactos imediatos dessa obra no entorno da Praça do Trabalhador.

Fonte: RESGATE do patrimônio. O Popular. Goiânia, 22 de novembro de 2018. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 24 – Editorial "Vidas Preservadas"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, quarta-feira, 20 de março de 2019

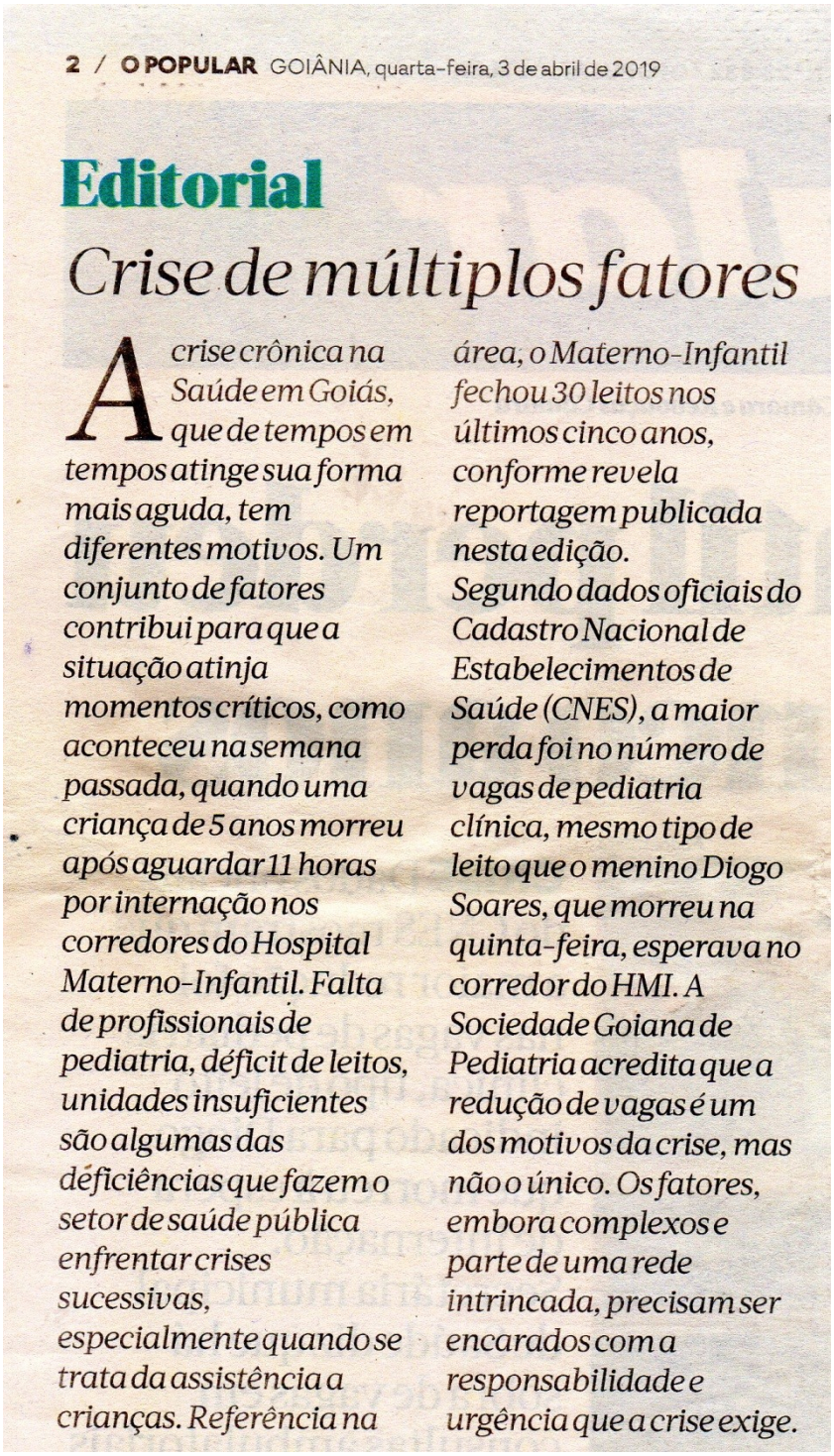
Editorial

Vidas preservadas

Em meio ao aturdimento com casos de ataques - planejados e consumados - a escolas no Brasil, impõe-se a necessidade de reflexão sobre as pretensões dos atiradores. Na ausência de um propósito político uniforme, fica um perfil padrão: são todos jovens do sexo masculino, brancos, com algum tipo de desadequação no ambiente escolar, que recorrem a delírios étnicos, de gênero e até metafísicos para justificar os atos extremos e covardes que cometem. Foi movido por essa lucidez que o Ministério Público e a Polícia Civil de Goiás chegaram ao jovem que confessou articular um ataque ao Colégio Estadual Jerônimo Pereira Maia, em Pontalina. Trata-se de uma investigação que, segundo o delegado Patrick Carniel, exigiu sensibilidade para diferenciar exibicionismo juvenil das reais intenções de ataque - o que acabou se confirmando diante da arma de fogo, desenhos, coturnos, arco e flechas, uma capa preta e uma máscara encontradas na casa do rapaz de 17 anos. Ao levar em consideração as denúncias do MP, lançando mão das técnicas investigativas, a Polícia Civil vasculhou redes sociais, entrevistou amigos e professores e impediu um massacre de proporções incalculáveis. A sociedade agradece.

Fonte: VIDAS preservadas. O Popular. Goiânia, 20 de março de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 25 – Editorial "Crise de Múltiplos Fatores"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, quarta-feira, 3 de abril de 2019

Editorial

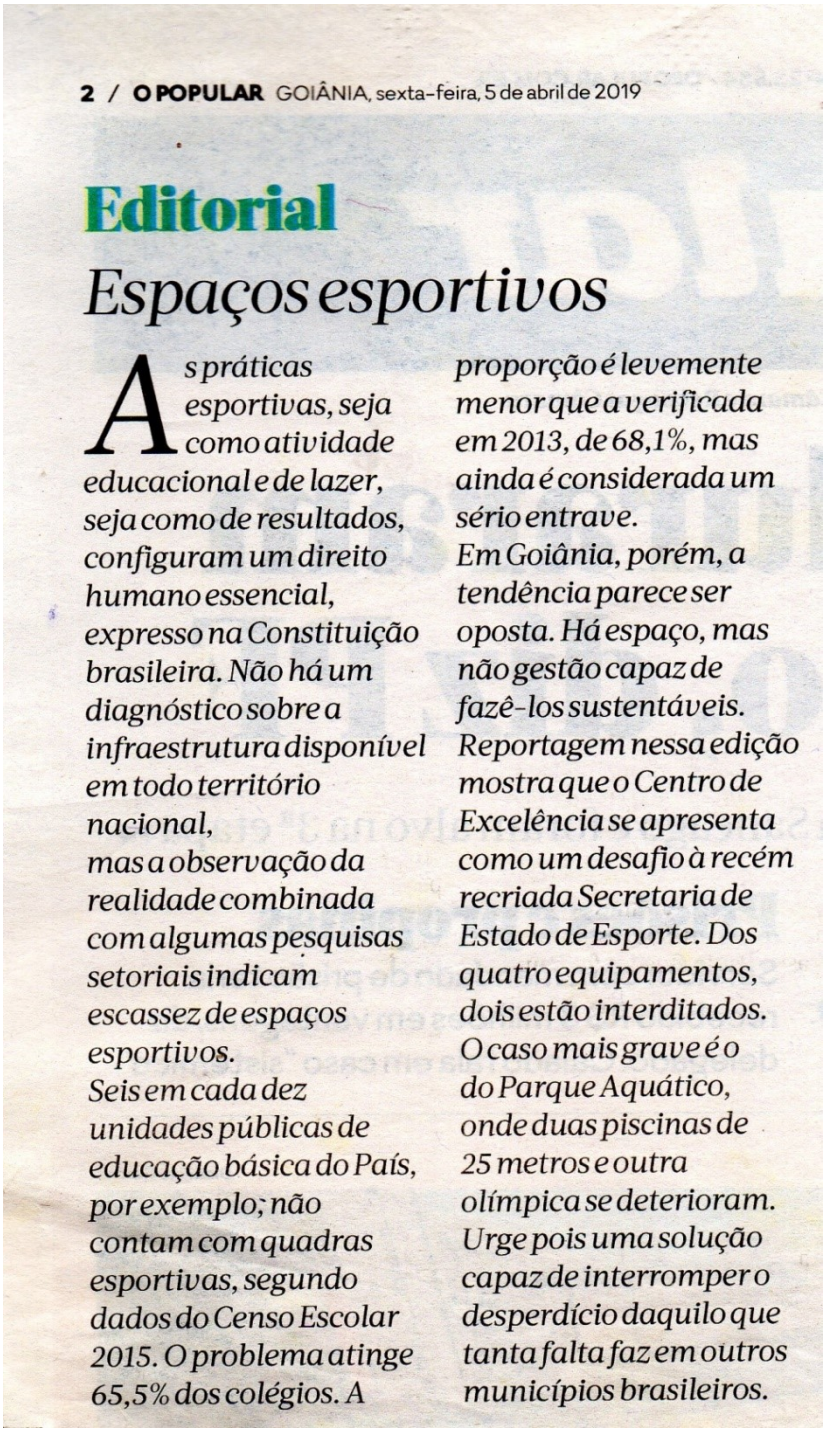
Crise de múltiplos fatores

A crise crônica na Saúde em Goiás, que de tempos em tempos atinge sua forma mais aguda, tem diferentes motivos. Um conjunto de fatores contribui para que a situação atinja momentos críticos, como aconteceu na semana passada, quando uma criança de 5 anos morreu após aguardar 11 horas por internação nos corredores do Hospital Materno-Infantil. Falta de profissionais de pediatria, déficit de leitos, unidades insuficientes são algumas das deficiências que fazem o setor de saúde pública enfrentar crises sucessivas, especialmente quando se trata da assistência a crianças. Referência na área, o Materno-Infantil fechou 30 leitos nos últimos cinco anos, conforme revela reportagem publicada nesta edição.

Segundo dados oficiais do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), a maior perda foi no número de vagas de pediatria clínica, mesmo tipo de leito que o menino Diogo Soares, que morreu na quinta-feira, esperava no corredor do HMI. A Sociedade Goiana de Pediatria acredita que a redução de vagas é um dos motivos da crise, mas não o único. Os fatores, embora complexos e parte de uma rede intrincada, precisam ser encarados com a responsabilidade e urgência que a crise exige.

Fonte: CRISE de múltiplos fatores. O Popular. Goiânia, 3 de abril de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 26 – Editorial "Espaços Esportivos"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, sexta-feira, 5 de abril de 2019

Editorial

Espaços esportivos

As práticas esportivas, seja como atividade educacional e de lazer, seja como de resultados, configuram um direito humano essencial, expresso na Constituição brasileira. Não há um diagnóstico sobre a infraestrutura disponível em todo território nacional, mas a observação da realidade combinada com algumas pesquisas setoriais indicam escassez de espaços esportivos.

Seis em cada dez unidades públicas de educação básica do País, por exemplo; não contam com quadras esportivas, segundo dados do Censo Escolar 2015. O problema atinge 65,5% dos colégios. A proporção é levemente menor que a verificada em 2013, de 68,1%, mas ainda é considerada um sério entrave.

Em Goiânia, porém, a tendência parece ser oposta. Há espaço, mas não gestão capaz de fazê-los sustentáveis. Reportagem nessa edição mostra que o Centro de Excelência se apresenta como um desafio à recém recriada Secretaria de Estado de Esporte. Dos quatro equipamentos, dois estão interditados. O caso mais grave é o do Parque Aquático, onde duas piscinas de 25 metros e outra olímpica se deterioram.

Urge pois uma solução capaz de interromper o desperdício daquilo que tanta falta faz em outros municípios brasileiros.

Fonte: ESPAÇOS esportivos. O Popular. Goiânia, 5 de abril de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 27 – Editorial "Desempenho no Campo"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, terça-feira, 9 de abril de 2019

Editorial

Desempenho no campo

Com a expectativa de movimentar R$ 2,5 bilhões, a Tecnoshow Comigo 2019 começou ontem, em Rio Verde, com o propósito de internacionalizar ainda mais a produção agrícola. Serão 550 expositores num cenário onde o crédito para o setor se manteve. Trata-se de um reflexo do ambiente diagnosticado em março pela Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil, pelo qual a safra de grãos será maior em 2019, o clima será mais favorável, o PIB do agro crescerá 2% e o Valor Bruto da Produção será 4,3% maior.

São prognósticos positivos após um 2018 afetado pelas condições meteorológicas, pela greve dos caminhoneiros e o consequente tabelamento do frete, o que promoveu alta no preço dos alimentos e dos insumos agrícolas.

Presente na abertura, a ministra da Agricultura, Tereza Cristina, lembrou do impacto negativo dessas variantes na rentabilidade do produtor. Em sua fala, o governador Ronaldo Caiado citou projetos para a melhoria das condições das estradas rurais e da segurança no campo.

Ano passado, o agronegócio brasileiro gerou sozinho um saldo de US$ 88 bilhões na balança comercial - dos quais US$ 41 bilhões veio do complexo da soja.

O que se espera, pois, é uma reciprocidade do poder público.

Fonte: DESEMPENHO no campo. O Popular. Goiânia, 9 de abril de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 28 – Editorial "Custeio do Transporte"



2 / O POPULAR GOIÂNIA, quinta-feira, 25 de abril de 2019

Editorial

Custeio do transporte

Há um entendimento consolidado no meio acadêmico de que uma mudança positiva e consistente no transporte coletivo passa pela observação de três pilares: infraestrutura, financiamento e gestão. Se o enfrentamento a essas três frentes se der de forma dessincronizada, o que se verá é uma eterna discussão sobre reajuste da tarifa de ônibus, legítimo à luz do contrato, mas sempre imerecido segundo a percepção do usuário. Não se criará um ambiente capaz de sustentar serviço tão essencial sobre bases mais sólidas.

Por essa razão, merece olhar atento a proposta da Companhia Metropolitana de Transportes Coletivos (CMTC) de discutir formas de financiamento do sistema para além da tarifa, conforme reportagem na edição de ontem. Uma das propostas que será levada pela nova direção do órgão ao governo do Estado seria a taxa extra no licenciamento dos veículos particulares, que parte do entendimento que o transporte coletivo é uma responsabilidade da sociedade como um todo, e não apenas de quem efetivamente o usa. O mérito da sugestão precisa ser discutido à exaustão, mas a simples iniciativa de discutir fontes de receita para além do que o usuário paga na catraca sofistica a busca de soluções para a mobilidade urbana.

Fonte: CUSTEIO do transporte. O Popular. Goiânia, 25 de abril de 2019. Acesso em: 01 abr. 2021.

ANEXO 29 – Formulário de avaliação da proposta didática aplicada para o ensino dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor

Avaliação da proposta didática aplicada para o ensino dos gêneros artigo de opinião, editorial e carta de leitor.

Nome:_____

1. De maneira geral, como você avalia a proposta didática aplicada?
   muito boa ( ) boa ( ) regular ( ) precisa melhorar ( )

2. Você acredita que a proposta trabalhou elementos importantes para melhorar sua produção de textos argumentativos?
   Sim ( ) não ( ) alguns( )

3. Em se tratando do trabalho com as características dos gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor, você considera que as atividades foram:
   muito boas ( ) boas ( ) regulares ( ) precisam melhorar ( )

4. Em se tratando do trabalho com os tipos de argumentos, você considera que as atividades foram:
   muito boas ( ) boas ( ) regulares ( ) precisam melhorar ( )

5. Em se tratando do trabalho com os elementos articuladores, você considera que as atividades foram:
   muito boas ( ) boas ( ) regulares ( ) precisam melhorar ( )

6. Quanto às atividades (módulos de atividades) apresentados: Você entendeu todos?
   sim ( ) não ( ) nem todas( )

7. Quais atividades (módulos) você teve mais dificuldade para entender?

Módulo 1 ( )
Módulo 2 ( )
Módulo 3 ( )
Módulo 4 ( )
Módulo 5 ( )
Módulo 6 ( )
Módulo 7 ( )
Módulo 8 ( )
Módulo 9 ( )
Módulo 10 ( )
Módulo 11 ( )
Módulo 12 ( )
Módulo 13 ( )
Módulo 14 ( )

8. Quais atividades (módulos) você teve mais facilidade para entender e realizar?

Módulo 1 ( )
Módulo 2 ( )
Módulo 3 ( )
Módulo 4 ( )
Módulo 5 ( )
Módulo 6 ( )
Módulo 7 ( )
Módulo 8 ( )
Módulo 9 ( )
Módulo 10 ( )
Módulo 11 ( )
Módulo 12 ( )
Módulo 13 ( )
Módulo 14 ( )

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)