



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

ALEX DE CASTRO DA COSTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desenvolvendo as capacidades de
língua**

BACABAL
2023

ALEX DE CASTRO DA COSTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desenvolvendo as capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

**BACABAL
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

de Castro da Costa, Alex.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
desenvolvendo as capacidades de linguagem / Alex de Castro da Costa.
– 2023.

158 p.

Orientador(a): Paulo da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras -
Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal-MA, 2023.

1. Capacidades de linguagem. 2. Gêneros textuais. 3. Interacionismo
sociodiscursivo. 4. Produção de textos. 5. Sequência didática. I. da
Silva Lima, Paulo. II. Título.

ALEX DE CASTRO DA COSTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desenvolvendo as capacidades de
linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovada em _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima - Orientador
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira – Membro interno
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Waltersar José de Mesquita Carneiro – Membro externo
Universidade Estadual do Maranhão

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelos cuidados e por sempre estar ao meu lado; à Mariana, pelos constantes incentivos e incansáveis demonstrações de afetos dedicados a mim; e aos meus alunos, por me motivarem a pesquisar e buscar ser um professor melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado forças e ter plantado no meu coração o desejo de ser professor e pesquisador. Reconheço que Ele abriu as portas para mim e me sustentou durante toda a jornada.

Ao meu orientador, professor Dr. Paulo da Silva Lima, por ter acreditado no meu potencial e ter me orientado da melhor forma possível. Sua dedicação e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da turma do mestrado 2022.1, que compartilharam comigo as dificuldades e as vitórias ao longo desse percurso. Juntos, enfrentamos os desafios que nos foram postos e alcançamos os objetivos almejados.

À minha mãe, que está sempre presente comigo, motivando-me e ajudando em tudo.

À Mariana, pessoa maravilhosa com quem tenho a sorte e o prazer de compartilhar os momentos mais felizes da vida. Mesmo estando perto, estive “distante” ao longo da realização deste trabalho, porém, sua compreensão da minha ausência e incentivos me proporcionaram ir além do que eu imaginava.

À Escola Senador Alexandre Costa, na pessoa da diretora geral Ermice Silva, por ter permitido que eu aplicasse a pesquisa durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Aos professores Dr. Waltersar e Dr. Magno, pelas ricas contribuições dadas a este trabalho durante o período de qualificação.

Por fim, agradeço a mim mesmo, por ter persistido e nunca desistido. Reconheço a importância de minha dedicação e esforço pessoal para alcançar este resultado.

EPÍGRAFE

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe; entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas.

(SCHNEUWLY e DOLZ)

RESUMO

O presente trabalho aborda a prática de escrita/reescrita na Educação Básica, propondo uma intervenção em textos escolares por meio do ensino do gênero textual artigo de opinião, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. A pesquisa foi conduzida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Pio XII-MA. A questão central da pesquisa é: quais as dificuldades que os alunos do 9º ano de uma escola pública em Pio XII/MA enfrentam ao mobilizar suas capacidades de linguagem na produção do gênero artigo de opinião? Por conseguinte, tem-se por objetivo geral: promover a competência comunicativa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por meio da prática de escrita/reescrita de textos. Como objetivos específicos: utilizar a correção textual-interativa e a lista de constatações como reguladoras do processo de produção de textos; verificar a mobilização das capacidades de linguagem dos discentes na produção do artigo de opinião; empregar a sequência didática como ferramenta auxiliar na produção de textos na escola; averiguar em que sentido a sequência didática contribui para a produção dos textos dos estudantes. Em concordância com os objetivos propostos, a pesquisa adota uma perspectiva metodológica qualitativa que, segundo Lara e Molina (2011), visa a uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural. Assim sendo, sob o ponto de vista da abordagem do problema de pesquisa, a investigação realizada é de cunho qualitativo e colaborativo, sendo, portanto, classificada como pesquisa-ação. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa empregada é a bibliográfica. O embasamento teórico que sustenta este trabalho está ancorado nos estudos de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1999, 2004, 2004b), Cristovão (2001, 2007), Machado (2004), Machado e Cristovão (2006), Gonçalves e Barros (2010), Barros (2012), Gonçalves e Ferraz (2014), Nascimento e Pereira (2014), Gonçalves (2007, 2011), dentre outros autores. Os resultados do estudo revelaram uma significativa evolução entre a primeira e a última produção dos discentes, demonstrando, assim, o aprimoramento de sua competência comunicativa e um desenvolvimento considerável das suas capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas).

Palavras-chave: Produção de textos; Interacionismo sociodiscursivo; Sequência didática; Gêneros textuais; Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

The present work addresses the practice of writing/rewriting in Basic Education, proposing an intervention in school texts through the teaching of the textual genre opinion article, based on the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism. The research was conducted with 9th-grade students from a public school in the city of Pio XII-MA. The central question of the research is: what difficulties do 9th-grade students from a public school in Pio XII/MA face when mobilizing their language abilities in the production of opinion articles? Consequently, the general objective is to: promote the communicative competence of 9th-grade students through the practice of writing/rewriting texts. The specific objectives are: to use interactive textual correction and the list of findings as regulators of the text production process, verify the mobilization of the language abilities of the students in the production of opinion articles, employ didactic sequences as an auxiliary tool in text production at school, and investigate in what way didactic sequences contribute to the production of the students' texts. In line with the proposed objectives, the research adopts a qualitative methodological perspective, which, according to Lara and Molina (2011), aims for a direct investigation of data in their natural environment. Therefore, from the standpoint of the research problem approach, the investigation carried out is qualitative and collaborative, thus classified as action research. As for the technical procedures, bibliographic research is employed. The theoretical framework supporting this work is anchored in the studies of Bronckart (1999), Dolz and Schneuwly (1999, 2004, 2004b), Cristovão (2001, 2007), Machado (2004), Machado and Cristovão (2006), Gonçalves and Barros (2010), Barros (2012), Gonçalves and Ferraz (2014), Nascimento and Pereira (2014), Gonçalves (2007, 2011), among other authors. The results of the study revealed a significant evolution between the students' first and last productions, thus demonstrating an improvement in their communicative competence and a considerable development of their language abilities (action abilities, discursive abilities, and linguistic-discursive abilities).

Keywords: Text production; Sociodiscursive Interactionism; Didactic sequence; Textual genres; Language abilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema de uma sequência didática.....	72
Figura 2: Elementos do folhado textual X Capacidades de linguagem.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Coordenadas gerais dos mundos discursivos.....	32
Quadro 2: Exemplo da utilização da voz do autor para fundamentar seu posicionamento.....	59
Quadro 3: Emprego de vozes sociais como estratégia argumentativa.....	60
Quadro 4: Exemplo de modalização lógica.....	61
Quadro 5: Exemplo de modalização deôntica.....	62
Quadro 6: Exemplo de modalização apreciativa.....	62
Quadro 7: Exemplo de modalização pragmática.....	63
Quadro 8: Capacidades de linguagem e suas operações.....	80
Quadro 9: Capacidade de ação do gênero artigo de opinião.....	84
Quadro 10: Capacidade discursiva do gênero artigo de opinião.....	86
Quadro 11: Capacidade linguístico-discursiva do gênero artigo de opinião.....	88
Quadro 12: Síntese da SD do gênero artigo de opinião.....	90
Quadro 13: Apresentação da situação – realização de duas atividades.....	93
Quadro 14: Artigo utilizado para leitura e questões de reconhecimento de suas características.....	94
Quadro 15: Apresentação da situação – realização de uma atividade.....	98
Quadro 16: Atividade acerca das estratégias argumentativas.....	99
Quadro 17: Atividades realizadas na 1ª oficina.....	100
Quadro 18: Artigo utilizado para o estudo da sequência argumentativa.....	101
Quadro 19: Lista de constatações utilizada como referência para correção dos artigos.....	104
Quadro 20: Atividades realizadas na 2ª oficina.....	106
Quadro 21: Lista de operadores lógico-argumentativos e suas respectivas funções.....	107
Quadro 22: Atividades realizadas na 3ª oficina.....	108

Quadro 23: Atividades realizadas na 4ª oficina.....	109
Quadro 24: Primeira versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)	112
Quadro 25: Lista de constatações da primeira versão do artigo do Aluno A-1 (14 anos)	114
Quadro 26: Última versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)	119
Quadro 27: Lista de constatações da última versão do artigo do Aluno A-1 (14 anos)	122
Quadro 28: Primeira versão do artigo produzido pelo Aluno A-2 (14 anos)	129
Quadro 29: Lista de constatações da primeira versão do artigo do Aluno A-2 (14 anos)	131
Quadro 30: Última versão do artigo produzido pelo Aluno A-2 (14 anos)	137
Quadro 31: Lista de constatações da última versão do artigo do Aluno A-2 (14 anos)	140

LISTA DE ABREVIATURAS

- SD Sequência Didática
ISD Interacionismo Sociodiscursivo
MDG Modelo Didático de Gênero

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
1.1 Caracterização da pesquisa.....	19
1.2 Conjuntura educacional do município e da escola.....	21
1.3 Delimitação do <i>Corpus</i>	23
2 A ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS PROPOSTA PELO ISD	24
2.1 O interacionismo sociodiscursivo.....	24
2.1.1 O texto para o ISD.....	26
2.2 A arquitetura interna dos textos.....	30
2.2.1 A infraestrutura geral do texto.....	30
2.2.1.1 Plano geral.....	30
2.2.1.2 Os tipos de discurso.....	31
2.2.1.2.1 O discurso interativo.....	33
2.2.1.2.2 O discurso teórico.....	33
2.2.1.2.3 O relato interativo.....	34
2.2.1.2.4 A narração.....	34
2.2.1.3 Sequências textuais.....	35
2.2.1.3.1 Sequência narrativa.....	36
2.2.1.3 Sequência descritiva.....	37
2.2.1.3.3 Sequência argumentativa.....	38
2.2.1.3.4 Sequência explicativa.....	40
2.2.1.3.5 Sequência dialogal.....	41
2.3 Os mecanismos de textualização.....	42

2.3.1 Os mecanismos de conexão.....	43
2.3.2 Mecanismos de coesão nominal.....	45
2.3.3 Mecanismos de coesão verbal.....	47
2.3.3.1 Os tipos de discurso e a realização da coesão verbal.....	50
2.4 Mecanismos enunciativos.....	56
2.4.1 As vozes enunciativas.....	58
2.4.2 As modalizações.....	61
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	64
3.1 O trabalho com gêneros na escola: o mesmo objeto, novas questões.....	64
3.2 O modelo didático de gêneros: do plano teórico para o ensinável.....	68
3.3 Elaboração de uma sequência didática.....	71
3.4 Capacidades de linguagem.....	77
3.5 Concepção do modelo didático do gênero artigo de opinião	82
4 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4.1 Aplicação da sequência didática.....	89
4.2 Análise das produções do Aluno A-1.....	111
4.3 Análise das produções do Aluno A-2.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

Introdução

A produção de textos é uma atividade linguística, cognitiva e social de extrema importância, pois é por meio dela que interagimos com os outros e realizamos nossas atividades de comunicação. Nesse processo, fazemos uso de propriedades linguísticas essenciais. Entre essas propriedades, estão os textos.

A escrita, por ser uma forma de interação social, exige que consideremos um interlocutor e um propósito. Ao termos essas informações, podemos escolher o gênero de texto que melhor se adequa ao nosso contexto sociodiscursivo, bem como os recursos linguísticos a serem empregados.

Na sala de aula, a escrita assume um papel de suma importância no processo de aprendizagem dos estudantes, bem como em seu desenvolvimento como cidadãos. Isso ocorre porque, por meio da produção de textos, os educandos expressam suas ideias, desempenham um papel ativo na interação com o outro e constroem suas identidades como sujeitos. Portanto, é essencial que a produção textual dos alunos na escola se aproxime o máximo possível de suas interações comunicativas cotidianas. Em outras palavras, como bem destaca Geraldi (1997), os discentes devem produzir textos que estejam de acordo com suas realidades na sociedade. Porque de nada adianta levá-los a elaborarem textos que sejam discrepantes daquilo com que se deparam cotidianamente; caso contrário, as produções dos alunos se encontrarão vazias de posicionamentos, pontos de vista e fatos relevantes que dizem respeito a eles.

Diante desse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) ressaltam a necessidade de as escolas adotarem uma concepção sociointeracionista de língua, priorizando as atividades de leitura e escrita como objetivos primordiais da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, essas atividades devem ser vistas não como meros artefatos de codificação e decodificação, mas sim como práticas sociais, possibilitando aos educandos um aprendizado eficaz acerca do que leem e escrevem. Para tanto, o desenvolvimento em sala de aula de contextos significativos de produção textual e leituras a partir do uso de variados gêneros se faz primordial nesse processo.

Não obstante, sabendo da relevância da escrita para nossas vidas e para o contexto educacional, nossas práticas em sala de aula evidenciam as dificuldades que os alunos possuem no

momento de produzir um texto. Essas dificuldades se encontram, sobretudo, na escolha temática, na composição e no estilo da produção.

Frequentemente, ao propormos um gênero a ser trabalhado em sala de aula, percebemos que os estudantes, ao partirem para a escrita, não conseguem adequar sua produção ao gênero proposto, seja porque nunca tiveram contato com ele ou porque lhes falta prática. Além disso, é comum observar a recorrência de erros pontuais, como questões de gramática, estrutura de parágrafos, coerência e coesão, entre outros aspectos.

Diante dessa realidade, torna-se evidente a importância não apenas da leitura, mas também da prática de escrita. Esse fato nos impulsionou a investigar mais profundamente essa prática, com foco específico na produção de textos do gênero artigo de opinião. Assim, neste trabalho, analisamos as dificuldades enfrentadas na produção desse gênero por discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Pio XII/MA, com atenção especial à mobilização das capacidades de linguagem, conforme proposto por Bronckart (1999).

Baseando-nos em trabalhos já realizados sobre a produção do artigo de opinião nas aulas de Língua Portuguesa, como as pesquisas de Castro (2019) e Silva (2021), obtivemos uma perspectiva das dificuldades que os educandos apresentam em relação à adequação desse gênero às estruturas do folhado textual, mais especificamente quanto à mobilização das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essa perspectiva orientou a formulação do questionamento central desta pesquisa: quais as dificuldades que os alunos do 9º ano de uma escola pública em Pio XII/MA enfrentam ao mobilizar suas capacidades de linguagem na produção do gênero artigo de opinião?

Em vista disso, levantamos algumas hipóteses: 1) os alunos apresentam familiaridade com o contexto de produção (capacidades de ação); no que concerne à infraestrutura geral do gênero artigo de opinião, os discentes não possuem domínio da sequência argumentativa (capacidades discursivas); 2) quanto aos mecanismos atrelados à conexão, os aprendizes não conseguem organizar as associações argumentativas necessárias por meio dos elementos de textualização (capacidades linguístico-discursivas); 3) em relação ao conteúdo temático, os educandos apresentam dificuldade para estabelecer as modalizações e o posicionamento das vozes enunciativas adequadas ao gênero (capacidades linguístico-discursivas).

Portanto, buscando intervir de maneira efetiva nesses problemas, estabelecemos como

objetivo geral neste trabalho: promover a competência comunicativa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por meio da prática de escrita/reescrita de textos. Como objetivos específicos, propomos: utilizar a correção textual-iterativa e a lista de constatações como reguladoras do processo de produção de textos; verificar a mobilização das capacidades de linguagem dos discentes na produção do artigo de opinião; empregar a sequência didática como ferramenta auxiliar na produção de textos na escola; averiguar em que sentido a sequência didática contribui para a produção dos textos dos estudantes.

Dessa maneira, a escolha do tema abordado em nossa pesquisa se justificativa, em primeiro lugar, pela importância contida em nossas discussões de propor um ensino de produção textual que busque atender às necessidades dos discentes quanto aos processos sociocomunicativos. Por isso, apresentamos propostas interventivas que possam direcionar os textos produzidos às reais funções dos gêneros, oportunizando reflexões sobre o propósito de trabalhar tais gêneros.

Em segundo lugar, a justificativa deste trabalho se sustenta por acreditarmos que esta pesquisa seja pertinente por abordar em seu escopo um gênero da ordem do argumentar, o qual possibilita, conseqüentemente, por meio de sua apropriação pelo educando, o aprendizado de habilidades argumentativas importantes não apenas para o ambiente escolar, como também para o contexto social em que o discente esteja inserido. Por essa razão, o trabalho com esse gênero estará favorecendo o desenvolvimento da argumentação nos alunos envolvidos, contribuindo com outras pesquisas que se interessem pela temática aqui abordada.

Quanto aos pressupostos metodológicos, nesta dissertação, a perspectiva metodológica adotada foi a qualitativa que, segundo Lara e Molina (2011), visa a uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural. A escolha desse paradigma metodológico ocorreu devido ao fato de que nele o contexto situacional passa a ser considerado, de modo que, além dos resultados, o processo também é qualificado. Dessa maneira, sob o ponto de vista da abordagem do problema de pesquisa, a investigação efetuada é de cunho qualitativo e colaborativo, sendo, portanto, classificada como pesquisa-ação. No que tange aos procedimentos técnicos, a pesquisa empregada foi a bibliográfica.

Como embasamento teórico, ancoramo-nos nos estudos de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1999, 2004, 2004b), Cristovão (2001, 2007), Machado (2004), Machado e Cristovão (2006), Gonçalves e Barros (2010), Barros (2012), Gonçalves e Ferraz (2014), Nascimento e

Pereira (2014), Lima (2014), Gonçalves (2007, 2011), dentre outros. Esses autores foram importantes em nosso trabalho em virtude de apresentarem pressupostos que nos auxiliaram no desenvolvimento das atividades e na proposta de intervenção.

No primeiro capítulo, tratamos acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa, em que discorremos a respeito da metodologia empregada. Abordamos, ainda, a conjuntura do município e da escola, e por fim, apresentamos a delimitação do *corpus* da pesquisa.

No segundo capítulo, discorremos sobre a corrente teórica que embasa este trabalho, o interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD). Nesse sentido, abordamos as principais concepções e pressupostos dessa perspectiva teórica, destacando a relação intrínseca entre a linguagem, o contexto social e as interações humanas na construção dos significados e na produção de textos. Exploramos como o ISD considera o sujeito como um ser ativo no processo de aprendizagem e como as capacidades de linguagem são desenvolvidas a partir das interações do indivíduo com seu ambiente físico e social. Por conseguinte, a partir dessas capacidades de linguagem, abordamos a arquitetura interna dos textos, isto é, as camadas do folhado textual proposto por Bronckart (1999), a saber: infraestrutura geral do texto, que diz respeito ao nível mais geral dos textos; mecanismos de textualização, considerado o nível intermediário e responsável pela coerência temática; e mecanismos enunciativos, nível mais inferior, sendo relacionado à interação entre os interlocutores.

No terceiro capítulo, tratamos dos gêneros textuais e seus desdobramentos teórico-metodológicos. Assim, primeiramente, falamos a respeito do trabalho com os gêneros na escola e como eles se relacionam com as práticas de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Destacamos a importância de compreendermos os gêneros textuais não apenas como formas fixas e estáticas, mas como práticas discursivas dinâmicas, moldadas pelos contextos sociais, culturais e comunicativos em que estão inseridos. Ainda nesse capítulo, abordamos o modelo didático de gêneros proposto por De Pietro e Schneuwly (2003) e como essa ferramenta didática pode orientar o trabalho com gêneros nas aulas de língua materna. Também tratamos da sequência didática (doravante, SD) e sua utilização no trabalho com gêneros. Discutimos, ainda, a respeito das capacidades de linguagem e como elas estão intrinsecamente relacionadas à produção e compreensão dos gêneros textuais. Por fim, abordamos a concepção do modelo didático do artigo de opinião.

No quarto capítulo, focamos no desenvolvimento da proposta de intervenção aplicada ao artigo de opinião. Dessa maneira, detalhamos como foram desenvolvidas as atividades e como ocorreram as ministrações das oficinas da SD desenvolvida. Também realizamos a análise dos textos dos discentes, focando nas capacidades de linguagem.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à realização deste trabalho, no tocante aos objetivos, a pesquisa adotada tem caráter colaborativo e descritivo, em virtude de termos realizado um estudo em colaboração direta com os participantes envolvidos, bem como pelo fato de termos efetivado uma investigação detalhada, com coleta de dados e suas respectivas análises e interpretações, expondo as características do nosso objeto de estudo, oportunizando ter uma visão acurada acerca do ensino e do desenvolvimento das capacidades de linguagem pelos estudantes a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião.

Com relação à abordagem de análise dos dados, a pesquisa empregada possui natureza qualitativa. Buscamos compreender as percepções, dificuldades e progressos dos alunos em relação à produção do gênero proposto para estudo por meio da análise detalhada dos textos produzidos ao longo do desenvolvimento da sequência didática. Além disso, realizamos observações e registros das interações em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades, a fim de obter detalhamentos sobre o envolvimento dos estudantes e sua participação nas discussões e revisões interativas. Nesse sentido, a abordagem qualitativa nos permitiu uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos observados, possibilitando uma análise cuidadosa das nuances e particularidades presentes no processo de produção textual dos discentes.

Nossa pesquisa é qualitativa também pelo fato de esse tipo de pesquisa ter como foco o ambiente natural a ser pesquisado e o pesquisador que irá realizá-la. Conforme Lara e Molina (2011, p. 5), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve começar sua investigação embasado em uma ampla fundamentação teórica, realizando uma análise minuciosa da literatura existente acerca do tópico em questão. Ademais, essa forma de pesquisa possibilita a investigação de uma realidade que vai para além do âmbito quantificável, uma vez que essa realidade pode ser analisada nas suas dimensões de crenças, valores, emoções, significados e atitudes. Isso, portanto, se configura nas relações, fenômenos e processos que não são traduzidos de forma única nas operações variáveis.

Por conseguinte, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, no referido trabalho, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, tendo em vista que, conforme Gil (2008), esse tipo de

pesquisa possibilita o contato direto com o campo de estudo, permitindo ao pesquisador reconhecer visualmente o local, observar e envolver-se com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa, bem como consultar documentos diversos.

A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005). Esse tipo de pesquisa se divide em algumas categorias, como pesquisa-ação: técnica, prática e política. A depender do objetivo do pesquisador, pode-se utilizar uma dessas categorias. Em nosso trabalho, optamos pela categoria técnica, uma vez que esta constitui uma abordagem específica na qual o pesquisador adota uma prática existente de outro contexto e a implementa em sua própria esfera de atuação com o propósito de promover melhorias.

Em vista disso, a pesquisa-ação foi importante em nossa investigação por se tratar de uma estratégia que agrega variados métodos de pesquisa social e estabelece uma estrutura de caráter ativa e participativa com relação aos graus de captação das informações relevantes para a pesquisa.

No tocante aos procedimentos técnicos, a pesquisa empregada foi a bibliográfica. Realizamos uma ampla revisão de literatura, buscando embasamento teórico em obras de renomados pesquisadores e estudiosos da área da Linguística, Educação e ensino de Língua Portuguesa. A consulta a livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais acadêmicos relevantes foi fundamental para que pudéssemos compreender a fundamentação teórica do interacionismo sociodiscursivo, dos estudos sobre os gêneros textuais, das abordagens no ensino de escrita e das estratégias de intervenção propostas por outros pesquisadores.

Isto posto, a pesquisa foi conduzida na Escola Municipal Senador Alexandre Costa, na cidade de Pio XII-MA. De forma específica, a investigação foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com vista a alcançar nossos objetivos.

Diante das características gerais e específicas que constituem a pesquisa qualitativa e a metodologia da pesquisa-ação, é importante efetivar um detalhamento das ações realizadas pelo pesquisador, para que se possa identificar e compreender a articulação entre a prática de pesquisa com as teorias discutidas, e o quanto os dois pressupostos (teóricos e práticos) se complementam. Desse modo, esta investigação foi desenvolvida nos seguintes momentos:

1) revisão do referencial teórico referente ao tema proposto; 2) visita à escola, para assim conhecer o local de aplicação da pesquisa e também para entender o funcionamento das aulas; 3) apresentação do projeto de pesquisa à coordenação da escola e à docente que atua na turma escolhida; 4) análise conjunta do plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa disponível na escola; 5) entrevista inicial com os alunos da turma escolhida; 6) planejamento semanal das aulas; 7) elaboração e aplicação de atividades em sala referentes à nossa proposta; 8) encontros periódicos com a docente da turma para tratar de questões relacionadas às atividades que seriam aplicadas e elaboração de planos de aula; 9) coleta de dados.

O procedimento que adotamos para a coleta de dados foi a realização de uma atividade de produção textual do gênero artigo de opinião, ou seja, os textos escritos pelos discentes. A coleta das produções dos alunos serviu para que pudéssemos promover uma análise do nível de desenvolvimento linguístico-textual desses estudantes no que diz respeito à escrita do gênero proposto, mediante alguns tipos de observações estabelecidos.

Sendo assim, a pesquisa foi conduzida ao longo de 4 (quatro) meses (abril, maio, junho e julho) durante o ano de 2023, em colaboração conjunta com a docente da turma. A turma escolhida era composta por 15 discentes matriculados. Durante a pesquisa, foi possível identificar os problemas relacionados às dificuldades e habilidades dos estudantes na escrita do artigo de opinião. Com base na identificação dessas nuances, foram propostas intervenções nas aulas com o intuito de abordar esses problemas e melhorar as habilidades identificadas.

1.2 Conjuntura educacional do município e da escola

Situado na mesorregião do centro maranhense, o município de Pio XII tem uma população de aproximadamente 22.000 habitantes, e possui 46 anos de emancipação política. Esse município comporta 25 instituições de ensino: uma (01) escola privada de Ensino Fundamental e Médio; três (03) escolas estaduais oferecendo Ensino Médio pelo governo do estado; e vinte (20) escolas municipais ofertando desde a Pré-Escola aos anos finais do Ensino Fundamental nas zonas urbana

e rural. Desde 2022 há um polo do Centro Universitário Leonardo Da Vince (Uniasselvi) no município ofertando o curso de licenciatura em Pedagogia.¹

A instituição na qual esta pesquisa se desenvolveu foi fundada em 1994, por iniciativa do poder público municipal, na gestão do prefeito da época, Jônatas Jeová da Silva Filho, e recebeu sua denominação em homenagem ao Senador Alexandre Costa. Embora inaugurada em 1994, a referida escola só passou a funcionar realmente em 1997. Inicialmente, a escola oferecia o ensino de 1ª a 4ª série e ensino médio integrado a cursos profissionalizantes. Em 2006, a escola passou por uma reforma administrativo-pedagógica e passou a ministrar o Ensino Fundamental regular de 1ª a 8ª série, porém só foi reconhecida oficialmente em 22/03/2007, pela resolução Nº. 046/2007-CEE/MA. Com essa reforma, ela tornou-se uma escola pública municipal autorizada a ministrar o Ensino Fundamental regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.²

A escola atende discentes das áreas periféricas, sendo o perfil socioeconômico dos pais de baixa renda, funcionando em três turnos: matutino atendendo alunos de 5º ao 8º ano; no vespertino de 5º ao 8º ano; e na EJA de 5º ao 8º ano.

O projeto político-pedagógico da escola, atualizado em 2021, aponta que 80% dos alunos são oriundos da zona urbana, e uma parte significativa das famílias destes discentes não possui escolaridade básica completa. Além disso, cerca de 70% dessas famílias recebem algum benefício do governo federal.

Em seu quadro, a escola possui 420 alunos matriculados nos três turnos, com 178 no período matutino, 182 no vespertino e 60 no turno noturno. Em relação ao seu corpo docente, 22 professores lecionam nesses três períodos. Quanto a sua estrutura física, a instituição conta com 05 salas de aulas, 01 sala de professores, 01 sala multimeios, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 depósito e 01 pátio coberto.

¹ Informações colhidas na Secretaria Municipal de Educação da cidade.

² Essas informações foram retiradas do projeto político-pedagógico da escola, o qual nos foi disponibilizado pela direção.

1.3 Delimitação do *Corpus*

Para a delimitação do corpus, selecionamos 4 textos, sendo dois da primeira versão e dois da última versão do artigo. O critério de escolha desses textos foi baseado no fato de que os alunos que os produziram participaram integralmente de todas as etapas da pesquisa, engajando-se nas atividades propostas durante o processo de intervenção com a sequência didática e a prática de escrita/reescrita. Isso nos permitiu analisar de forma mais abrangente a evolução e o desenvolvimento das habilidades de linguagem dos estudantes ao longo da intervenção. Essas circunstâncias foram consideradas no processo de seleção para garantir a qualidade e relevância do *corpus* para nossa análise. Assim sendo, os estudantes autores dos textos analisados serão identificados como Aluno A-1 e Aluno A-2, como forma de preservar suas identidades.

2 A ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS PROPOSTA PELO ISD

2.1 O interacionismo sociodiscursivo

A teoria do interacionismo sociodiscursivo tem suas raízes no interacionismo social de Vygotsky³. Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, dentre eles Schneuwly e Dolz, são os expoentes dessa corrente epistemológica. Baseados na perspectiva interacionista, esses estudiosos sustentam que a atividade de linguagem é o lugar e meio de constituição do conhecimento humano (CHIAPINOTTO, 2009).

Bronckart (1999, p. 34) considera, em primeiro lugar, que a linguagem é “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.” Segundo o autor, os signos⁴ operam como instrumentos reguladores dessa atividade, em que eles se estruturam como ferramentas cuja finalidade é proporcionar representações individuais e sociais, possibilitando, assim, o desenvolvimento e a concretização das ações dos indivíduos.

Desse modo, esse processo de semiotização, conforme Bronckart (1999), proporciona o surgimento de uma atividade de linguagem que está organizada em discursos ou textos, e que estes, por conseguinte, dependendo da diversificação das atividades linguísticas, estão organizados em gêneros.

Em vista disso, duas noções são fundamentais nas asserções do ISD: *atividade* e *ação de linguagem*. A noção de *atividade* refere-se às dimensões sociológicas e históricas das condutas humanas. Já a *ação de linguagem* possui duplo estatuto, pois pode estar ligada às atividades sociais atribuídas a um indivíduo particular, ou pode estar relacionada ao agrupamento de representações consolidadas por ele durante sua participação na atividade.

³ Outros teóricos também serviram como influência para o ISD, como Saussure, Habermas, Spinoza, Ricouer, Leontiev e Piaget.

⁴ Para Habermas os signos são dotados de conhecimentos coletivos acumulados, assim como de aspectos convencionais de organização e de colaboração entre os membros de um grupo.

Isto posto, o ISD tem como tese matriz a asserção de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). De acordo com essa vertente teórica, o infante, solitariamente, não é capaz de ter contato com os signos, e muito menos recriar a língua da sociedade da qual faz parte; é através do convívio com seu meio social que a criança consegue transformar suas produções vocais iniciais em ações de linguagem, e assim tornar-se um agente verbal habilitado para agir e interagir na coletividade. Dessa forma, essa constituição do agente verbal é inerente à constituição da pessoa humana.

Fundamentado em Vygotsky, o ISD ratifica que após a compreensão pela criança de que através da linguagem é possível agir sobre outros sujeitos, ela acaba por compreender que também pode agir sobre si mesma e os seus comportamentos, e então desenvolve o pensamento⁵. Assim, esse agir por meio da linguagem é efetivado por intermédio dos gêneros textuais⁶, os quais estão disponíveis na sociedade e viabilizam as várias situações de comunicação. Outrossim, os gêneros apresentam-se como se fossem instrumentos, capazes de reconfigurar as ações dos indivíduos (LIMA, 2014).

Assim sendo, as interações dos seres humanos em sociedade acontecem mediante a produção de discursos; e esta produção tem como objeto o texto, o qual é tido como unidade discursiva por excelência para o interacionismo sociodiscursivo. O texto é definido, nesta corrente teórica, como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação) (BRONCKART, 1999, p. 75).

⁵ Para Vygotsky (1984), a linguagem é uma das formas mais estruturantes do pensamento, ou seja, por meio dela, este é exteriorizado, permitindo, como resultado, a interação e realização de atividades pelo ser humano. O autor discute que apesar de esses dois processos serem diferentes e independentes, é a partir da introdução da criança em um grupo sociocultural que eles se encontram e, posteriormente, propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas mais aprimoradas.

⁶ Sob esse prisma, as contribuições de Bakhtin são importantes para o ISD, haja vista que esse pensador estabeleceu as bases de uma teoria do discurso que trouxe o enunciado como unidade de comunicação ao centro dos estudos linguísticos. Bakhtin (2011) apresenta em sua teoria a concepção de linguagem como interação social, discutindo que a linguagem é realizada através de enunciados concretos e únicos, em que tais enunciados são denominados de gêneros discursivos e concretizados mediante a demanda de atos comunicativos. Para a perspectiva bakhtiniana, a estrutura desses enunciados é composta por três elementos: conteúdo temático (que diz respeito ao tema ou temas que se constroem e circulam no enunciado), estilo de linguagem (a forma como os recursos da língua é organizada) e construção composicional (organização linguística do gênero). Por conseguinte, os gêneros são entendidos ainda como tipos de enunciados relativamente estáveis, os quais se realizam nas mais diversas situações de comunicação estabelecida, compartilhada por indivíduos de qualquer comunidade.

Nessa perspectiva, para a produção de um texto, conhecimentos adquiridos a partir de experiências cognitivas e sociolinguageiras devem ser mobilizados pelos agentes verbais. Tais conhecimentos são referidos como capacidades de linguagem e estão subdivididos em três: *capacidade de ação* (inclui a adaptação do produtor às características do contexto e do referente); *capacidade discursiva* (compreende as escolhas empreendidas pelo falante em relação à infraestrutura geral do texto); *capacidade linguístico-discursiva* (refere-se às operações psicolinguísticas e às unidades linguísticas implicadas na produção de um texto) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Esse quadro revela que os textos se apresentam como unidades, em que sua organização e seu funcionamento irão depender de propriedades multifacetadas e heterogêneas: situações de comunicação; tipos discursivos; condições sociopsicológicas; modelo de gêneros; regras do sistema da língua.

Portanto, observa-se que o panorama epistemológico do ISD centra seus estudos, em um primeiro momento, nas condições sociais e psicológicas de produção dos textos e, em um segundo momento, na investigação das propriedades estruturais e funcionais internas destes. Dessa forma, a seguir, passemos a analisar como se dá a organização e funcionamentos dessas propriedades.

2.1.1 O texto para o ISD

A apropriação de uma língua natural pelos sujeitos é concretizada através de produções verbais efetivas, sendo que, dependendo das situações de comunicação, esses interactantes irão empreender as mais diversas expressões discursivas. É essa maneira de realização empírica da língua que o interacionismo sociodiscursivo denomina de texto.

Desse modo, em um sentido geral, a noção que o ISD apresenta de texto diz respeito às produções de linguagem situadas em um determinado contexto, orais ou escritas, portadoras de uma mensagem linguística e que estejam destinadas a um destinatário. Essas produções podem ser uma conversa de salão, um bate-papo online, um romance, um artigo científico, um pedido de namoro; todos apresentando tamanhos e características bastante diferentes. Essa noção, conseqüentemente, é considerada por Bronckart (1999) e seus colaboradores como uma unidade

comunicativa de nível superior.

Os textos, dessa maneira, são considerados produtos da atividade humana, estando intrinsecamente vinculados às necessidades dos indivíduos. Devido ao contexto social destes ser diversificado e apresentar um quadro evolutivo na história, os textos também são caracterizados por uma grande diversidade, o que levou os respectivos estudiosos dessa vertente teórica a denominarem essa variedade de “espécies de textos”. Essa noção refere-se à agregação de textos que apresentam traços comuns. Assim, novas espécies de textos vão surgindo à medida que novas demandas sociais e conjunturas comunicativas aparecem.

Por conseguinte, buscando compreender o funcionamento, organização e circulação dos textos, o ISD apresenta proposições acerca de suas condições de produção. Dessa maneira, é apresentada a ideia de *situação de ação de linguagem*, a qual diz respeito às “propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 1999, p. 91). Esses respectivos mundos formam aquilo que essa corrente teórica entende por *representações sociais*.

Não obstante, é apresentada uma certa distinção no núcleo das *situações de ação de linguagem*, sendo elas classificadas em ações externas e internas. Aquelas apresentam características dos mundos formais a partir da perspectiva descritiva de observadores de uma determinada comunidade; já estas também apresentam essas mesmas características, só que da forma como os produtores as interiorizam⁷.

À vista disso, Bronckart (1999) considera que, na produção de um texto, representações sobre esses mundos devem ser mobilizadas pelos agentes verbais. Tais representações serão representadas através do **contexto** de produção, que diz respeito à situação de comunicação em que o agente se encontra; e do **conteúdo temático**, sendo este relativo aos temas abordados e que impactam nos aspectos locucionais ou declarativos do processo de construção textual.

O contexto de produção está atrelado aos fatores que exercem influência sobre a organização do texto, e esses fatores encontram-se agrupados em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito ao mundo físico; o segundo refere-se aos aspectos dos mundos social e subjetivo.

⁷ Consoante Bronckart (1999), são essas ações internas que impactam diretamente na produção dos textos por parte dos agentes.

No tocante a esse primeiro grupo, o produtor acha-se situado em coordenadas espaço-temporais, e suas produções decorrem de um comportamento verbal concreto. Outrossim, o status desse contexto/mundo físico pode ser dividido em quatro princípios: ***lugar de produção***, espaço onde o texto é produzido; ***momento de produção***, tempo em que o texto é realizado; ***emissor***, sujeito produtor do texto; e ***receptor***, pessoa ou conjunto de pessoas que recebem o texto.

Para exemplificar esse mundo físico postulado pelo ISD, mencionamos o contexto de produção dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa. Desse modo, no que se refere à escrita do artigo de opinião, este é produzido na U. E. Senador Alexandre Costa, tendo como seu produtor um estudante matriculado nessa instituição de ensino. O momento da produção é a hora/aula da disciplina de Língua Portuguesa. Os receptores incluem o professor-pesquisador, que é alguém com formação em Letras, os colegas da turma, da escola e a comunidade em geral⁸.

Quanto ao segundo grupo, a produção textual acha-se inscrita no panorama das atividades de interações comunicativas, as quais são fruto das normas ou regras oriundas do mundo social e das questões subjetivas do mundo subjetivo. Tal contexto sociosubjetivo é decomposto em quatro critérios: ***lugar social***, esfera da formação social em que o texto é produzido, como família, escola, igreja; ***posição social do emissor***, papel que o produtor exerce durante a produção, seja como professor, amigo, namorado, pai; ***posição social do receptor***, figura social atribuída a quem recebe o texto; ***objetivo***, resultado produzido no destinatário após o recebimento do texto.

Em nossa pesquisa, no contexto sociosubjetivo, o emissor é um discente que produz um artigo de opinião evidenciando seu posicionamento acerca de uma temática tida como pertinente e polêmica, apresentando argumentos com a finalidade de convencer os seus destinatários quanto ao que é discutido. O receptor, por sua vez, nesse contexto, num primeiro momento é o professor-pesquisador, que desempenha o papel de leitor e irá mediar a produção do gênero; e em seguida os colegas da sala, da escola, e os indivíduos da sociedade que leem o blog que há na cidade destinado à publicação de artigos e crônicas, os quais desempenham o papel de leitor também. A escola, nesse contexto, é uma instituição social e formadora responsável por proporcionar o ensino-

⁸ Como já mencionamos anteriormente, a escola onde realizamos a pesquisa está situada na cidade de Pio XII/MA. Nessa cidade, há um blog intitulado “*Prazer em aprender*”, destinado a publicações de artigos e crônicas de autoria do administrador do blog, bem como de outras pessoas interessadas em publicar também. Objetivamos publicar os artigos dos alunos participantes desta pesquisa nesse referido blog, podendo ser lidos pelas pessoas da comunidade que acessam ao blog.

aprendizagem aos educandos, buscando torná-los cidadãos conscientes e críticos na sociedade em que se encontram e prepará-los para o mundo do trabalho.

Essas representações são sobejamente importantes na produção dos textos, haja vista que elas impactam tanto os produtores quanto os destinatários e também corroboram para a organização textual.

Sendo assim, outro fator bivotal nesse quadro é o conteúdo temático; ele remete às informações presentes no texto. Essas informações são caracterizadas como representações concebidas pelos produtores, e tratam de conhecimentos acumulados por eles. De acordo com Bronckart (1999, p. 98), “quando uma ação de linguagem se desencadeia e um texto é produzido, esses conhecimentos são necessariamente submetidos a uma reestruturação.” Dessa forma, dois pontos entram em jogo: o primeiro aspecto reside no fato de que os conhecimentos prévios precisam estar organizados de forma sucessiva, possibilitando ao produtor mobilizá-los nos planos e nas sequências de texto; bem como eles são constitutivos de mundos discursivos, os quais são diferentes dos parâmetros ordenados do mundo ordinário. O segundo ponto reflete o tipo de discurso através do qual esses conhecimentos serão mobilizados no ato da produção textual.

Nesse ínterim, para o ISD, os textos expressam-se, então, como “manifestações linguísticas/empíricas das ações de linguagem, construídos a partir dos recursos de uma língua natural e dos modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa língua” (GURGEL, 2016, p. 175). Ademais, conforme Bronckart (1999), o texto comporta ainda propriedades genéricas, as quais resultam da escolha feita do gênero textual que se adequa melhor à situação em que o produtor se encontra.

Portanto, após compreender a maneira como o texto é tratado pelo ISD a partir da observação de suas condições de produção e funcionamento, no tópico seguinte discorreremos acerca da sua organização, empreendendo uma análise sobre sua arquitetura interna.

2.2 A arquitetura interna dos textos

Para Bronckart (1999), todo texto no que diz respeito à sua organização possui uma arquitetura interna, a qual é passível de ser analisada em três níveis distintos. A esse arranjo

organizacional é dado o nome de *folhado textual*, sendo ele constituído por três camadas superpostas: *infraestrutura geral do texto*, que trata do nível mais geral dos textos; *mecanismos de textualização*, nível intermediário e responsável pela coerência temática; e *mecanismos enunciativos*, nível mais superficial, estando relacionado à interação entre os produtores e os destinatários.

Essa proposta de analisar o texto em forma de folhado é bastante propositiva no sentido de contribuir para o estudo e compreensão organizacional dos textos de um modo conceitual e delimitado. Ratificando essa asserção, Bronckart (1999, p. 119) diz que “essa distinção de níveis responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama da organização textual.”

Assim, esclarecemos a seguir de maneira detalhada, para um melhor entendimento acerca do que sejam essas três camadas, cada tópico do folhado textual conforme o autor propõe.

2.2.1 A infraestrutura geral do texto

Este nível é considerado por Bronckart (1999) o mais profundo das camadas do folhado, sendo composto por três elementos: *plano geral*, que está relacionado à organização do conteúdo temático; *tipo de discurso*, que se refere aos diferentes segmentos que o texto comporta; *noção de sequência textual*, que constitui os modos de planificação de linguagem desenvolvidos no interior do plano geral.

2.2.1.1 Plano geral

Este elemento, conforme Bronckart (1999, p. 120), “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático”, e é notoriamente perceptível no processo de leitura.

O plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto (BRONCKART, 1999, p. 248).

Neste plano está presente a organização esquemática do tema do texto, incluindo sua estrutura hierárquica. Dependendo do gênero, esse arranjo organizacional pode se estabelecer de diversas formas. Em textos dissertativos-argumentativos, por exemplo, pode haver um esquema padrão, como parte introdutória, de desenvolvimento e conclusão. Outros fatores também são relevantes nesse plano, como o tamanho do texto, a natureza do conteúdo temático e as condições de produção, próprios de cada gênero.

2.2.1.2 Os tipos de discurso

Para Bronckart (1999, p. 120), a noção de tipos de discurso “designa os diferentes segmentos que o texto comporta.” Eles são considerados formas linguísticas identificáveis na estrutura dos textos, podendo desvelar os mundos discursivos presentes nestes. A configuração articulada dos discursos pode se revelar de várias maneiras, isto é, pode ocorrer a união de dois ou mais tipos de discurso em um mesmo segmento de texto, como também pode acontecer de um mesmo texto conter segmentos com tipos diferentes. Além disso, esses tipos também comportam articulações entre si através dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, os quais assumem papel preponderante na manutenção da coerência sequencial e configuracional do texto.

Os tipos de discurso culminam na criação dos mundos discursivos, em que estes representam os mundos virtuais gerados pela atividade de linguagem. Esses mundos discursivos são construídos, primeiramente, a partir da organização do conteúdo temático e dos elementos do mundo ordinário responsável pelo desenvolvimento de uma ação de linguagem; em seguida, por meio do âmbito das instâncias de agentividade, manifestadas no texto através das personagens, dos grupos e instituições, estando estes situados num espaço-tempo dentro do texto, e também por fatores de ordem física referentes à ação de linguagem, como agente/produtor, interlocutor e condições de produção.

Esse procedimento de construção dos mundos discursivos faz com que Bronckart (1999) proponha a distinção terminológica de dois mundos: um que seja da ordem do *narrar* e outro que esteja atrelado à ordem do *expor*. Neste primeiro, o mundo discursivo se encontra localizado num “outro lugar”, mas que deve permanecer como um mundo parecido, para que assim seja um mundo

possível de análise e interpretação pelos indivíduos que lerão ou ouvirão o texto. Por outro lado, no segundo, esse quadro se configura de forma diferente, haja vista que na ordem do expor os mundos discursivos devem ser interpretados mediante avaliações calcadas no mundo ordinário. Ademais, o referido autor acrescenta à delimitação desses respectivos mundos outras duas distinções: relação de *implicação* e relação de *autonomia*. Estas duas distinções reverberam a relação entre a ação de linguagem e sua interpretação, no sentido da necessidade de mobilização ou não de conhecimentos das condições de produção dos textos por parte dos interactantes.

Por conseguinte, Bronckart (1999) apresenta o cruzamento dessas devidas distinções, definindo, conseqüentemente, quatro mundos discursivos e quatro respectivos tipos de discurso: a) mundo do expor implicado (relacionado ao discurso interativo); b) mundo do expor autônomo (referente ao discurso teórico); c) mundo do narrar implicado (vinculado ao relato interativo); d) mundo do narrar autônomo (narração). Para uma melhor compreensão dessa junção, apresentamos abaixo um quadro com base no que o autor propôs.

Quadro 1: Coordenadas gerais dos mundos discursivos

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptação de Bronckart (1999, p. 157).

2.2.1.2.1 O discurso interativo

Este tipo de discurso se caracteriza “pela presença de unidades que remetem à própria

interação verbal, quer seja real, quer seja encenada, e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 1999, p. 168). Nele há a predominância de elementos linguísticos que remetem a objetos disponíveis ao alcance dos sujeitos, como os dêiticos espaciais e temporais: *aqui, lá, este, agora, daqui a pouco*.

Outra característica desse tipo de discurso é a existência e recorrência de verbos, nomes próprios, pronomes e adjetivos tanto na primeira como na segunda pessoa, os quais fazem alusão aos agentes verbais. Igualmente, outro fator marcante no discurso interativo é a presença de uma alta densidade verbal em detrimento de uma baixa densidade sintagmática.

Deste modo, neste tipo de discurso, se observa a criação de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário, estando essa criação corroborando para a configuração de um expor dialogado, que é caracterizado pela implicação de propriedades físicas da ação de linguagem ocorrida. Portanto, nele é possível a identificação de mecanismos textuais que fazem referência aos agentes da interação, como produtor, interlocutor e ao espaço/tempo que a interação acontece.

2.2.1.2.2 O discurso teórico

O discurso teórico se configura como monologado e escrito, e sua estrutura comporta a ausência de frases não declarativas. Neste discurso, a autonomia do mundo construído é marcada a partir de alguns fatores, dentre os quais se destacam: a predominância de verbos no tempo presente e a ausência de verbos no tempo futuro; a escassez de elementos dêiticos, como também de nomes próprios e de adjetivo e pronomes de primeira e segunda pessoa; presença de variados organizadores de valor lógico-argumentativo; a abundância de modalizações lógicas; uma constante presença de anáforas nominais e pronominais e também de modos de referenciação dêitica intratextual.

Dessa forma, no discurso teórico, não é feita referência aos produtores do texto nem a elementos do espaço-tempo em que eles se situem. Conseqüentemente, a organização do conteúdo temático se dá através de um mundo discursivo que é, em princípio, simultâneo ao mundo do agente produtor do texto.

2.2.1.2.3 O relato interativo

Este “é um tipo de discurso, em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral), ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como romance ou a peça de teatro” (BRONCKART, 1999, p. 175). A caracterização desse discurso é feita mediante a criação de um mundo discursivo disjuncto do mundo próprio dos agentes verbais. Em consequência, nesse mundo disjuncto, há um narrar que figura personagens e acontecimentos, que se evidencia por meio da existência de elementos físicos de uma ação de linguagem.

O relato interativo apresenta como traços marcantes em sua estrutura composicional a ausência de frases declarativas e a presença de verbos no tempo imperfeito, pretérito perfeito e futuro simples e composto; além também da presença de organizadores temporais, como advérbios e sintagmas preposicionais, subordinativos e coordenativos.

2.2.1.2.4 A narração

A narração se configura como um discurso que se apresenta corriqueiramente na forma escrita e de maneira monologada, possuindo em sua estrutura frases declarativas. Esse tipo de discurso apresenta um mundo discursivo disjuncto do mundo ordinário dos agentes produtores e leitores. Nele é desenvolvido um mundo que envolve tanto os personagens como os acontecimentos a eles relacionados de modo autônomo no que diz respeito ao contexto físico que ele ocorre. Tal fato implica na observação de que, dificilmente, na narração, é feita remissão aos escritores da história, o que corrobora para a ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa, seja no singular ou plural.

Por conseguinte, esse discurso apresenta, como forma de demarcar os personagens, a presença de anáforas pronominais e nominais. Nele também há uma densidade verbal que se situa entre a dos discursos interativo e teórico, sendo, portanto, média; e uma densidade verbal também média.

2.2.1.3 Sequências textuais

No que concerne à planificação da infraestrutura geral dos textos, os tipos de discurso se constituem como elementos fundamentais dessa planificação. Não obstante, outro aspecto possui proporção significativa em termos de importância na infraestrutura do texto, que é justamente a forma como o conteúdo temático deste é organizado. Desse modo, Bronckart (1999) apresenta a noção de *sequência textual*, que ele considera, juntamente com outras formas de organização linear (*planos* e *esquemas*) formar as superestruturas textuais.

Usando como base os pressupostos teóricos de Adam, é afirmado pelo autor (1999, p. 218) que as sequências são caracterizadas como:

unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Podemos observar, portanto, que as sequências textuais funcionam como modelos abstratos que agem na articulação e organização linguística do texto, colaborando, por conseguinte, para a produção e compreensão deste por parte dos agentes verbais. Elas são, desse modo, entendidas com tipos linguísticos variados, comportando uma estrutura hierárquica.

Adam (2008) propõe a existência de cinco tipos de sequência: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. De acordo com esse autor (2008, p. 204), as sequências podem ser compreendidas como “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).” À vista disso, a depender do gênero que as comportem, elas podem ser combinadas entre si em variadas modalidades, seja em forma de encaixamento ou mescla. Para Bronckart (1999), essa diversidade de articulação que as sequências possuem justifica a heterogeneidade dos textos, podendo por esse motivo um mesmo texto apresentar várias sequências textuais.

Marcuschi (2002, p. 23) classifica ainda as sequências como tipos de texto ou tipologias textuais, e as entende como sendo “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas

intrínsecas.” Na visão desse autor, essas tipologias podem estabelecer a forma de interação e interlocução nos processos comunicativos, e não se confundem com os gêneros, pois estes apresentam um número ilimitado de manifestação, enquanto elas possuem um número reduzido.

Sendo assim, a seguir, iremos explicar de forma detalhada cada um desses tipos de sequência, mostrando como se dá a planificação de cada um deles.

2.2.1.3.1 Sequência narrativa

Os primeiros estudos da sequência narrativa remetem à Poética de Aristóteles, sendo posteriormente retomados e reformulados por correntes teóricas diversas. A partir da conceitualização atribuída a essa sequência, entende-se que ela possui um processo de **intriga**, formado mediante o mobilizar de personagens e acontecimentos oriundos de cada história narrada. Esse processo consiste, dessa forma, “em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (BRONCKART, 1999, p. 220).

Em vista disso, um estado de tensão é criado, ocasionando transformações nos personagens e acontecimentos, para que no fim seja formado um novo estado de equilíbrio. Por conseguinte, devido a essas transformações, na narração, a ordem interpretativa dos fatos é superior à ordem cronológica.

A estrutura dessa sequência é composta de forma simples pela situação inicial, meio e fim, mas pode também, conforme o plano apresentado por Labov e Waletzky, apresentar uma estrutura mais complexa no que concerne à sucessão dos fatos narrados na história. Nesse sentido, essa sucessão é composta por: *fase de situação inicial*, período que acontece a exposição de um estado de coisas que irá se desenrolar ao longo da história e possivelmente culminar em uma perturbação; *fase de complicação*, momento no qual uma transformação acontece, introduzindo uma perturbação e criando conseqüentemente um clima de tensão; *fase de ações*, ponto que engloba os acontecimentos ocasionados pela perturbação; *fase de resolução*, os acontecimentos são levados a um encadeamento que culminam em uma solução dos momentos de tensão criados; *fase de situação final*, um novo estado de equilíbrio é criado a partir da resolução das perturbações

anteriores.

Outras duas fases podem ser acrescentadas a essas cinco no protótipo da sequência narrativa, as quais, a depender do posicionamento do narrador, podem aparecer na história de modo menos restrito ou não. A primeira é a *fase de avaliação*, em que o narrador propõe comentários acerca do desenrolar da história, podendo, assim, acontecer de forma livre ao longo desta. A segunda, por sua vez, é a *fase de moral*, cuja função é explicitar a significação global da narrativa, podendo surgir no início ou fim.

2.2.1.3 Sequência descritiva

Diferentemente da sequência anterior, a descritiva não apresenta em seu protótipo fases que se organizam de maneira linear, mas sim de forma hierárquica. Por esse modo, esta sequência é composta por três fases: *ancoragem*, *aspectualização* e *relacionamento*.

Na primeira fase, ocorre a apresentação do tema-título; este geralmente aparece no início (funcionando como ancoragem) dessa tipologia textual, entretanto, pode vir ao final também (afetação), ou ainda pode surgir ao longo da sequência e posteriormente ser recuperado (reformulação).

A fase de *aspectualização* apresenta a enumeração dos aspectos contidos no tema-título. Dessa forma, na respectiva fase, dá-se a decomposição do tema em partes, sendo atribuídas a elas propriedades.

De modo consequente, na fase de *relacionamento*, acontece a assimilação dos elementos descritos na sequência a outros através de unidades metafóricas ou comparativas. Destarte, este modelo pode apresentar uma forma simples, como apenas uma enumeração de suas partes, como também pode retratar uma forma mais complexa. No caso desta, segundo Bronckart (1999, p. 223), “as propriedades atribuídas às partes tornam-se um subtema, que se decompõe em partes, às quais são atribuídas propriedades, propriedades que podem constituir, elas mesmas, um subtema.”

2.2.1.3.3 Sequência argumentativa

Desde a antiguidade, é atribuída a Aristóteles a sistematização da argumentação, haja vista que esse pensador buscou propor estudos que fossem baseados nos princípios da não contradição e de conformidade com a realidade, tentando, conseqüentemente, se diferenciar dos filósofos que propunham estudos de retórica em sua época, que para ele era mais uma forma de manipulação e enganação.

Com o passar dos tempos, a argumentação foi retomada e desenvolvida por outros estudiosos, que conforme Rodriguez (2017), tinham por objetivo principal reconstruir empiricamente a teoria da argumentação em função dos diferentes tipos de discurso, analisando os meios de provas dos quais se servem os mais diversos discursos. Desse modo, no campo da Linguística, os estudos da argumentação começaram na França na década de 1980, com os linguistas e professores Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe. Estes buscaram ir na contramão dos estudos de argumentativistas que, até o momento, observavam a questão calcada na retórica ou na lógica, sendo, portanto, tais autores responsáveis por inaugurar uma nova linha de pensamento pautada na semântica. Além desses estudiosos, outros também se destacaram na retomada e empreitada de pesquisas sobre a argumentação, como Borel e Grize, com trabalhos realizados no Centro de Pesquisas Semiológicas de Neuchâtel.

Bronckart (1999) se baseia nos trabalhos destes últimos, e justifica que seu embasamento acontece pelo fato de esses autores proporem a descrição dos processos de lógica natural a partir da forma como eles são desenvolvidos nos textos presentes nas línguas naturais.

Assim, esses processos de lógica natural se concretizam mediante esquematizações de objetos de discursos, que se planificam de maneira argumentativa ou descritiva. Por sua vez, essas esquematizações só podem ser observadas empiricamente nos textos, o que segundo Bronckart (1999, p. 225), “não impede, entretanto, a possibilidade de fornecer, a posteriori, por abstração-generalização, modelos cognitivos, que formalizam ou tornam explícito o conjunto das operações de raciocínio que parecem mobilizar.”

Isto posto, o autor considera que o raciocínio argumentativo implica alguns princípios, como primeiramente a presença de uma tese, que venha admitir algum aspecto acerca de um tema

(*Alex é focado na academia que frequenta*); em seguida é necessário a introdução de dados que sirvam de base para essa tese (*ele malha todos os dias, como também faz dieta e usa suplementos alimentares*); ademais, esses dados são tidos como instrumentos de um processo de inferência (*quem malha tem uma vida saudável*); que por conseguinte direcionam para uma conclusão ou então a criação de uma nova tese (*Alex tem apresentado melhoras em sua saúde e também tem ficado sarado com o shape obtido em seus treinos*).

Outrossim, quanto ao processo de inferência, esse arranjo argumentativo pode ter como suporte certas justificações ou ser freado por restrições, e, por conseguinte, a força conclusiva da tese dependerá dessas justificações ou restrições.

Assim sendo, a estrutura da sequência argumentativa apresenta quatro fases⁹ com uma certa ordem sucessiva entre si, a saber: **fase de premissas**, parte em que uma constatação inicial é proposta (*atualmente, a população tem desfrutado de acesso irrestrito às redes sociais, depositando total confiança nelas e, muitas vezes, sem considerar as consequências dessa confiança*); **fase de apresentação de argumentos**, informações são apresentadas como forma de orientar para uma conclusão provável (*atuando como uma resposta às problemáticas enfrentadas nas mídias sociais, o Projeto de Lei 2.630/2020¹⁰, conhecido como “PL das fake news”, foi elaborado pelo senador Alessandro Vieira (Cidadania-SE), em parceria com outros parlamentares. Compreendendo a necessidade de regulamentar o ambiente digital e proteger os que fazem uso desse espaço, o projeto propõe medidas para combater a disseminação de informações falsas, a manipulação de conteúdo e os discursos de ódio*); **fase de apresentação de contra-argumentos**, os quais funcionam como restrição ao direcionamento argumentativo, buscando uma refutação dos elementos apresentados para sustentação da tese (*todavia,*

⁹ Para elucidar as fases dessa sequência, utilizamos como exemplo trechos dos textos analisados no *corpus* de nossa pesquisa.

¹⁰ A temática sobre a qual os discentes escreveram seus artigos estava centrada nas discussões em torno do Projeto de Lei 2.630 de 2020, também conhecido como o PL das Fake News, especialmente durante o primeiro semestre de 2023, quando o Congresso Nacional propôs sua votação. O objetivo desse projeto era estabelecer a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, com a intenção de fortalecer a fiscalização e a regulamentação das plataformas digitais. Como resultado, surgiram discussões nos meios de comunicação online e televisivos sobre as possíveis consequências da aprovação dessa lei, despertando o interesse da sociedade em debatê-la. Diante disso, surgiram diferentes posicionamentos em relação a essa lei. Alguns defendiam a ideia de que ela poderia impor censura às publicações e divulgações na internet, comprometendo assim a liberdade de expressão dos usuários de mídias sociais e aplicativos de mensagens. Por outro lado, havia aqueles que argumentavam que, se aprovada, essa lei seria capaz de reprimir a disseminação de notícias falsas, discursos de ódio e compartilhamento de desinformação.

contrapondo tal posicionamento, em nossa visão, acreditamos que não ocorrerá nenhuma censura, pois o que se busca de fato é implementar um conselho/órgão de transparência e fiscalização que possa monitorar e punir as plataformas de mídia por publicações falsas, preconceituosas, xenofóbicas e racistas realizadas por seus usuários); e a fase de conclusão, que é a etapa de integração dos argumentos e contra-argumentos introduzidos ao longo do processo argumentativo (é crucial estabelecer diretrizes claras e responsabilidades para as plataformas, garantindo a verificação de informações, a transparência nas políticas de uso e a adoção de mecanismos eficientes de denúncia e remoção de conteúdos danosos).

Igualmente às sequências anteriores, esta pode apresentar um modelo simples em seu protótipo, como ir diretamente dos argumentos à conclusão, ou pode apresentar uma forma mais complexa, contendo “explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros” (BRONCKART, p. 227).

2.2.1.3.4 Sequência explicativa

O raciocínio explicativo emerge de um fenômeno incontestável, que é a questão inerente à mudança permanente das línguas naturais. Sendo de ordem natural ou fruto da ação humana, este fenômeno se apresenta, inicialmente, como incompleto ou como necessitando de respostas a questões que se mostram evidentemente contraditórias.

Para um melhor desenvolvimento dessas questões, é preciso a ação de um agente que seja competente a ponto de esclarecer as causas ou razões acerca da afirmação inicial e também das possíveis contradições que ela faz emergir. Posteriormente à conclusão desse desenvolvimento, acredita-se que a constatação inicial esteja reformulada e indiscutivelmente enriquecida.

Em se tratando de sua textualização, a sequência explicativa apresenta em seu protótipo quatro fases bastante simples: *fase de constatação inicial*, sendo ela responsável pela inclusão de objetos, situações ou acontecimentos tidos como fenômeno não contestável; *fase de problematização*, relacionada a questões da natureza do como ou porquê são desenvolvidas, buscando, assim, uma casual associação a uma visão contraditória; *fase de resolução*, nesta há a

inserção de informações adicionais que sejam capazes de dar respostas às questões que forem propostas; *fase de conclusão-avaliação*, parte final na qual acontece a reformulação e integralidade da constatação inicial.

Da mesma maneira como ocorre nas sequências já apresentadas, o protótipo da sequência explicativa pode apresentar em seu desenvolvimento variações quanto a sua extensão e complexidade.

2.2.1.3.5 Sequência dialogal

Esta sequência comporta como traço marcante a possibilidade de ser concretizada apenas em trechos de discursos interativos dialogados. Dessa maneira, os trechos que a compõem são estruturados em turnos de fala, os quais são tomados por agentes-produtores que estejam diretamente participando de uma interação verbal de um mundo fictício ou ordinário.

Bronckart (1999) apresenta comentários a partir das proposições de Kerbrat-Orecchioni (1990) sobre a característica básica do diálogo. Assim, para que este ocorra é necessário o engajamento de interlocutores em uma conversação, podendo os respectivos enunciados por eles produzidos serem determinados de forma mútua para o desenvolvimento posterior de uma coprodução que englobe um todo coerente.

Segundo as proposições do autor que Bronckart (1999) utiliza como referência, o protótipo da sequência dialogal se organiza em três níveis encaixados. No primeiro, considerado como nível supraordenado, três fases gerais compõem sua estrutura: *fase de abertura*, em que acontece o contato dos interlocutores mediante suas formações sociais construídas, portanto, uma fase de caráter fático; *fase transacional*, momento no qual o assunto a ser tratado na interação é construído pelos agentes verbais; *fase de encerramento*, de natureza fática, nesta fase se dá o encerramento da interação.

Adiante, no segundo nível, as três fases consideradas gerais vistas acima podem se decompor através de trocas, sendo estas, por sua vez, transformadas em intversões, ou dito de outra forma, em turnos de fala que podem assumir estruturas simples ou complexas.

Por fim, no terceiro nível, as intervenções têm a possibilidade de se decomporem em atos de fala, podendo criar enunciados utilizados pelos interactantes para exprimirem seus desejos, ordens, reprovação etc.. Sendo assim, o protótipo dessa sequência apresenta a propriedade de ser realizado de maneiras variadas, pois a depender da exigência podem apresentar um certo grau de amplitude e complexidade.

Portanto, tendo analisado a infraestrutura geral dos textos e compreendido como é o seu funcionamento, no tópico seguinte, daremos continuidade à análise do folhado textual, detendo-nos, desta vez, nos mecanismos de textualização.

2.3 Os mecanismos de textualização

Os textos são dotados de um todo coerente, sendo as unidades comunicativas que compõem sua estrutura articuladas a uma dada situação de ação e tendo por objetivo a sua respectiva interpretação e compreensão pelos seus destinatários. Por isso, essa coerência é resultante da operação dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos que fazem parte do quadro composicional dos textos.

No que pese aos mecanismos de textualização, Bronckart (1999) os considera relacionados à articulação da progressão do conteúdo temático, sendo responsáveis pela organização dos elementos que integram esse conteúdo em suas diversas facetas. Eles, portanto, agem caracterizando os encadeamentos de contraste ou ruptura e também de continuidade, favorecendo, assim, a possível instituição da coerência temática que o texto precisa conter para o seu entendimento. Em vista disso, a depender do seu propósito:

os mecanismos de textualização distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, sendo capazes, portanto, de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes) (BRONCKART, 1999, p. 260).

Assim, esses mecanismos são organizados em cadeias de unidades linguísticas, possuindo às vezes grande extensão, e funcionando, conseqüentemente, como elementos referenciais dessas

próprias unidades ou como constituintes de outras. Além disso, estando vinculados à linearidade dessas unidades, tais mecanismos possuem uma extensa articulação entre as características hierárquicas, lógicas e temporais dos textos.

Tais mecanismos de textualização são divididos em três grupos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Vejamos, a seguir, cada um deles:

2.3.1 Os mecanismos de conexão

A conexão no texto está vinculada à organização dos distintos níveis que ele comporta. Assim, os mecanismos de conexão trabalham na demarcação da articulação de sua progressão temática, por meio de um subconjunto de unidades que Bronckart (1999) denomina de organizadores textuais. Por meio desses organizadores é possível ser realizada a passagem de um tipo de discurso a outro, bem como a modificação entre sequências textuais.

Quanto a esses níveis, e a organização deles por intermédio dos mecanismos de conexão, há um mais abrangente em que esses mecanismos expressam a forma como o plano do texto é articulado, fazendo com que ocorra, dessa maneira, o respectivo delineamento desse plano e a denotação dos múltiplos tipos de discurso que ele possui. Nesse nível, então, a conexão tem um papel de segmentação.

Ademais, há também um nível inferior. Neste, os mecanismos operam articulando as partes das sequências textuais, exercendo assim uma posição de balizamento ou demarcação. Além desse nível, existe outro considerado ainda mais inferior, nele a ação dos mecanismos é unir frases sintáticas para formar uma sequência textual, realizando um processo de empacotamento. Assim sendo, além do empacotamento, esse processo de união de frases sintáticas para formar uma estrutura sintática única através dos mecanismos de conexão pode desempenhar um papel de ligação (coordenação) ou encaixamento (subordinação) entre as partes das sequências textuais.

Bronckart (1999) assegura que as marcas de conexão se manifestam por meio de unidades linguísticas de natureza heterogênea. Segundo o autor, essas unidades podem ser compiladas em quatro categorias básicas.

Dessa forma, a primeira dessas unidades remete ao subconjunto dos advérbios ou locuções adverbiais de natureza transfrástica. Nesta, é possível aparecer elementos como: *igualmente, logo mais, por vezes, em breve*. Grande parte desses elementos em razão de não serem subordinados a princípios da microssintaxe, não possuem papel sintático na estrutura da frase em que estão presentes. Entretanto, em certos casos, alguns deles podem exercer função de adjunto adverbial.

Por sua vez, a segunda está ligada ao subconjunto dos sintagmas preposicionais, sendo de um lado dirigidos pela macrossintaxe, e de outro pela microssintaxe. Quando regidos por esta, esses sintagmas desempenharão o encargo de adjunto adverbial: *malharei pesado nestes próximos dois meses*. Já quando estiverem subordinados àquela, possuirão o estatuto de estruturas adjuntas, como: *para realização do projeto de leitura, o professor se empenhou muito*. Outrossim, neste subconjunto, é possível aparecer sintagmas nominais que também funcionam como adjuntos adverbiais.

A terceira categoria está referida ao grupo das conjunções de coordenação em sua forma simples (*ou, mas, e, nem*), ou das locuções conjuntivas coordenativas (*mesmo assim, não obstante, ou seja, etc.*). Por fim, a quarta categoria se encontra atrelada ao conjunto das conjunções subordinativas (*desde que, a não ser que, uma vez que, embora*), que conforme Bronckart (1999, p. 266), “encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa.”

Desse modo, se observa que os mecanismos de conexão estão diretamente ligados aos elementos constitutivos da gramática, como substantivo, advérbio, conjunções ou locuções conjuntivas, preposição etc.. Esses elementos se estruturam em sintagmas nominais ou preposicionais, desempenhando posições particulares no plano da macro ou microssintaxe.

Esses mecanismos funcionam como organizadores textuais nos níveis do texto, podendo assinalar tanto marcas de segmentação como também de balizamento nas sequências textuais. Também exercem função de empacotamento mediante a relação existente entre frases sintáticas individuais, como é o caso das duas primeiras categorias de unidades linguísticas mencionadas anteriormente (*então, depois, após*). Além do mais, tais organizadores podem assumir função de ligação ou encaixamento, aplicando-se às duas últimas categorias mencionadas.

À vista disso, há relação entre esses organizadores textuais e os tipos de discursos em que estejam presentes. Assim, as quatro categorias de conexão que foram mencionadas acima se caracterizam pelo valor semântico que possuem. Por esse motivo, determinados organizadores

podem apresentar um valor de natureza temporal (*amanhã, agora, cedo*); outros carregarem um valor lógico (*porque, pois, em razão de*); e alguns terem valor espacial (*em cima, aqui, longe, acolá*).

Sendo assim, é notória a presença de organizadores que esboçam valor temporal em discursos da ordem do *narrar*; enquanto os que têm valor lógico podem ser mais recorrentes nos discursos da ordem do *expor*; e aqueles de valor espacial serem predominantes das sequências descritivas. Essa correlação entre os mecanismos de conexão e os tipos de discurso é de certa forma limitada, tendo em vista que certos operadores temporais se manifestam em discursos da ordem do *expor*, e alguns operadores lógicos podem aparecer em discursos da ordem do *narrar*.

Após termos explanado essas considerações acerca dos mecanismos de conexão, falaremos adiante a respeito da coesão nominal.

2.3.2 Mecanismos de coesão nominal

De acordo com Bronckart (1999), os mecanismos de coesão nominal são responsáveis por estabelecer as relações de dependência entre seções textuais que partilhem um vínculo de correferencialidade. Para explicitar essa associação, são utilizados sintagmas nominais ou pronomes, cuja função é formar cadeias anafóricas dentro de sistemas oracionais, assumindo, posteriormente, uma posição específica no interior desses sistemas, seja de sujeito ou complemento.

A coesão nominal exerce duas funções a priori. A primeira consiste em *introduzir*, no texto, unidades de significação novas, gerando, de modo consequente, novas cadeias anafóricas; a segunda compreende a *retomada* dessas unidades, reformulando-as ao longo da cadeia textual.

Nas cadeias anafóricas, as relações de correferencialidade podem apresentar formas variadas. Em razão disso, há casos em que esse processo de correferencialidade se estabelece de forma correspondente entre os componentes de uma unidade referencial. Para exemplificar como se dá esse processo, apresentamos o exemplo: *Emanuele é constantemente elogiada por seu namorado, que sempre faz questão de falar acerca dela para os amigos*. Em contrapartida, existem casos de correferenciação constituídos somente através de uma ou duas propriedades referenciais,

ou por meio de relações mais ou menos lógicas, seja de inclusão, contiguidade, associação etc.. Como forma de explicitar esses casos, citamos o exemplo: *Alex é um moreno muito bonito, suas pernas são bem definidas e seus músculos bem avantajados.*

O estabelecimento da coesão nominal, por via de regra, é realizado por meio de duas classes de anáforas¹¹. O primeiro tipo é o das **anáforas pronominais**, que engloba os pronomes relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e pessoais, com acréscimo da elipse, a qual pode efetuar um efeito de apagamento nesses pronomes. Torna-se relevante ressaltarmos que, em determinados casos, os pronomes pessoais, sobretudo na primeira e segunda pessoa, podem vir a fazer referência a esferas exteriores ao texto, como aos produtores e alocutários, e quando tal fato acontece, esses pronomes são chamados de dêiticos.

A segunda classe é a das **anáforas nominais**, sendo formadas por sintagmas nominais de natureza diversificada. Nessa categoria, as unidades de referência podem ser semelhantes aos elementos retomados (*O rapaz é muito namorador. Pense num rapaz que não dispensa ninguém*) ou diferentes. Quando distintos, a diferenciação pode acontecer no plano das marcas de determinação ou no plano lexical, ou ainda nos dois. Como exemplo, mencionamos: *Aurélio ajuda a todos na medida do possível. Esse homem tem um coração enorme, já mais desampara alguém.*

No processo de referência, normalmente, os elementos são *introduzidos* por sintagma nominal indefinido; e quando *retomados*, o são através de anáforas pronominais e sintagmas nominais definidos, sejam estes definidos possessivos (*nosso, vosso, seu, teu*) ou marcados. Ademais, é importante enfatizarmos que esses casos de correlação referencial não mantêm um padrão estático, pois em certas circunstâncias a função de introdução pode ser realizada mediante outras propriedades referenciais, como sintagma nominal definido, pronome, nome próprio; e os sintagmas nominais indefinidos serem utilizados como forma de retomada de elementos.

Convém sublinharmos que há relação entre as unidades anafóricas e os tipos de discursos em que elas venham se manifestar. Desse modo, quando em discursos da ordem do *narrar* aparecerem personagens, serão recrutadas anáforas pronominais de terceira pessoa. Por seu turno, nos discursos da ordem do *expor* e nos discursos interativos, será marcante o aparecimento de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa possuindo valor dêitico. Nos discursos teóricos,

¹¹ Bronckart (1999) faz a marcação desses tipos de anáfora a partir da língua francesa. Não obstante, faremos como base na língua portuguesa.

por outro lado, em virtude de apresentarem segmentos de argumentos mais abstratos, a referenciação será realizada por intervenção de anáforas nominais, com constante associação a outras relações de correferenciação, entre estas as de implicação, contiguidade, associação e inclusão.

Portanto, após realizadas essas ponderações a respeito dos elementos de coesão nominal nesta seção, prosseguiremos nossa análise no próximo tópico, abordando os mecanismos de coesão verbal.

2.3.3 Mecanismos de coesão verbal

Esses mecanismos operam no estabelecimento das relações de continuidade, descontinuidade e disparidade entre unidades de significação, evidenciados por meio dos sintagmas verbais. No texto, esses mecanismos são acionados para integrar a coerência temática, utilizando-se lexemas verbais e seus determinantes, que são os auxiliares e as flexões verbais.

No que tange aos sintagmas verbais, a gramática os considera como instauradores de relações temporais, modalizações e de matizes aspectuais. Bronckart (1999, p.274) pontua que as características temporais e aspectuais estão organizadas “em séries isotópicas de unidades que contribuem para a manutenção da coerência temática de um texto”, já as modalizações ocorrem em unidades variadas, corroborando para a continuidade da coerência pragmática.

Quanto aos aspectos da temporalidade, estes estão diretamente imbricados com o momento da fala ou da produção escrita em que os verbos são expressos. Assim, esses aspectos podem ser facilmente percebidos na forma do *presente* durante o processo de simultaneidade da realização oral/escrita; no modo do *passado*, por meio da anterioridade quanto ao momento da produção; e na forma do *futuro*, referindo-se à posterioridade do momento da produção.

Na análise dos aspectos de temporalidade dos mecanismos de coesão verbal deve-se levar em consideração três fatores: *momento da produção*, *momento do processo* e *momento psicológico de referência*. Esses parâmetros podem apresentar uma relação de inclusão entre si, uma vez que o *momento de produção* é capaz de estar associado ao *momento de referência*, e dessa maneira explicitar processos de anterioridade e posterioridade simultaneamente. Como forma de

exemplificar esse processo, apresentamos o excerto: *Nos próximos quatro dias Rivalda estará voltando para os braços do amado*. Assim, vê-se nessa expressão uma relação de posterioridade e anterioridade em relação ao *momento de produção*.

De igual modo, no que concerne à abordagem da aspectualidade, os sintagmas atuantes na coesão verbal operam na marcação da propriedade interna do processo, corroborando para sua frequência, realização, duração etc.. O termo **processo** denomina o *significado* proporcional ao *significante* responsável por constituir o lexema verbal.

Devido à categoria de aspecto possuir uma natureza complexa e multiforme, Bronckart (1999) propõe a análise de duas das suas funções principais, as quais sejam: *tipos de processo* e *os graus de realização do processo*. Os tipos de processo se referem ao reagrupamento dos significados dos verbos, podendo eles apresentarem um número restrito de classes, como também designar uma ação, uma relação, um estado etc.. Mediante esse reagrupamento torna-se possível realizar a classificação (secundária) dos verbos quanto aos seus tipos. Essa classificação dos verbos tem sido proposta por aspectólogos da seguinte maneira:

- **Verbos de estado:** fazem alusão a processos estáveis, que não apresentam qualquer forma de mudança. Ex: permanecer, ser, estar.
- **Verbos de atividade:** referem-se a processos dinâmicos, durativos (possuindo uma certa duração) e não resultativos (não apresentando resultado). Ex: tricotar, escrever, andar.
- **Verbos de realização:** denotam processos dinâmicos, durativos e resultativos. Ex: comer (uma pizza), beber (uma cerveja), cortar (o cabelo).
- **Verbos de acabamento:** evidenciam processos dinâmicos, não durativos e resultativos. Ex: cair, saltar, chegar.

Tal classificação só possui sentido se houver interação entre os tipos de verbos e as funções de coesão verbal, nas mais diversas situações de interação verbal.

Destarte, a segunda categoria aspectual refere-se à forma de realização do processo em relação à sua marcação de forma efetiva a partir da seleção de um tempo verbal específico. Desse modo, nesse respectivo aspecto, denominado por Bronckart (1999) de morfológico, três graus de realização estão ligados a ele, sendo estes oriundos de processos dinâmicos e traduzidos pelos verbos de atividade, realização e acabamento.

No primeiro grau, o processo expressa-se de maneira inconclusiva, sendo realizado durante o curso de seu desenvolvimento. Ex: *Iraci e sua amiga corriam na praia quando a tempestade as pegou*. No segundo grau, o processo é explicitado como conclusivo ou acabado, sendo utilizado no final de seu desenvolvimento. Ex: *Semana passada, durante o feriado de carnaval, eu tinha lavado meu carro e ele tinha ficado um brinco de limpo*. Por sua vez, no terceiro grau, o processo é apresentado em sua realização total, ou seja, é tomado de forma total em seu desenvolvimento e acabamento. Ex: *Antes de ontem eu lavei a calçada e ela ficou bem limpa*.

Por conseguinte, fazendo uma retomada da concepção tricotômica de temporalidade, o autor sugere a sua reformulação. Assim, propõe-se uma discursão com base no fato de que as produções discursivas dos sujeitos não se realizam única e exclusivamente em um momento estático, mas levam tempo, como “alguns segundos, alguns minutos, algumas horas, mas também, às vezes, meses ou anos, como por exemplo, a produção de romances ou de obras científicas” (BRONCKART, 1999, p. 281). Por esse motivo, é mais relevante pensar esses atos discursivos pela *duração* de sua produção, do que apenas com relação ao *momento* que são produzidos.

Além disso, no que diz respeito à produção de linguagem, esta se efetiva nos textos através dos tipos de discursos, sendo estes responsáveis por expor a construção dos mundos discursivos. Dessa maneira, no processo de produção de linguagem, o agente interage por meio dos tipos da ordem do narrar ou do expor, aprimorando, assim, uma certa duração, seja formal ou psicológica, a qual integra aquilo que no ISD é denominado de *eixo de referência temporal* dos tipos de discurso.

A partir desse referido eixo, é proposta a reformulação do sistema temporal, chamando-se atenção para o fato de que, na análise dos mecanismos de coesão verbal, é preciso levar em consideração a existência de três categorias. A primeira, diz respeito aos *processos*, que se realizam efetivamente através de suas inúmeras propriedades aspectuais e de sua propriedade de situabilidade temporal de ordem objetiva. A segunda remete aos *eixos de referência*, estando eles associados a um eixo global ou a eixos mais restritos num determinado tipo de discurso. Por seu turno, a terceira refere-se à *duração* psicológica, estando ligada à realização da produção.

Essas categorias possibilitam a demarcação do parâmetro de temporalidade da coesão verbal, estando associadas a ele quatro funções: *temporalidade primária*, *temporalidade secundária*, *contraste global* e *contraste local*. Essas funções possuem a finalidade de relacionar

por meio de um parâmetro de controle o parâmetro-fonte instituído no ato do processo, como também de localizar o processo dentro desse parâmetro de controle.

Desse modo, na *temporalidade primária*, o processo está associado de maneira direta seja com um dos eixos de referência seja com a duração relativa à realização da produção. Na *temporalidade secundária*, um processo é situado com relação a outro processo, que se encontra associado a um dos parâmetros de controle.

As funções de contraste, por outro lado, apresentam como propósito opor os processos entre si, ao invés de situá-los em relação aos parâmetros de controle. Assim, na função de *contraste global*, ocorre a diferenciação das séries isotópicas de processos, sendo uma delas posta em primeiro plano e as demais em segundo plano. Por sua vez, a função de *contraste local* coloca, localmente, um processo em notoriedade sobre outro processo.

No que se refere aos valores de aspecto, eles consistem em estabelecer os efeitos de sentido percebidos nas quatro funções da coesão verbal. Esses valores, juntamente com essas funções, se realizam nos mais diversos tipos de discurso. Para saber como isso acontece, analisaremos adiante alguns tipos de discursos através dos quais essas funções se manifestam.

2.3.3.1 Os tipos de discurso e a realização da coesão verbal

Consoante Bronckart (1999), os tipos de discurso são resultado das ações das produções de linguagem elaboradas a partir de uma dada duração, e levam no bojo de seu conteúdo temático um grupamento de propriedades de natureza aspectual variada. Não obstante, os eixos de referência temporal não carregam esses mesmos atributos, haja vista que eles variam em relação ao mundo discursivo dos tipos de discurso que estejam integrados.

À vista disso, de acordo com esse estudioso, os mundos discursivos pertencentes à ordem do narrar portam uma característica disjuntiva no que pese ao mundo ordinário da realização da produção, sendo essa disjunção destacada pelo aspecto de uma origem espaço-temporal. Essa origem marca, de um lado, o desenvolvimento do processo narrativo e, de outro, o estabelecimento entre o início desse processo e a duração atrelada a sua ação de produção. Esse quadro é nomeado de eixo de referência temporal, e entendido como a duração formal do processo narrativo, sendo

desenvolvido, conseqüentemente, com base em uma origem.

Nesse sentido, pelo fato de o mundo discursivo da narração ser disjunto e autônomo, ele torna-se balizado sob uma origem absoluta, que pode corresponder a uma data (*no dia 28 de fevereiro de 2024*), ou a um modelo padronizado (*em um dia lindo de verão*). Essa origem ocasiona uma relação de displicência quanto à duração ligada à realização da produção, ou seja, no processo narrativo, o seu início e o seu eixo de referência são comumente vistos como independentes em relação a algum parâmetro de ação de produção. Por essa razão, essa respectiva origem pode vir a ser recuperada ao longo do texto mediante utilização de expressões temporais, como: *no dia anterior, dia 30 de março, depois de amanhã*.

A narração apresenta duas funções de temporalidade ligadas à coesão verbal, uma tida como primária e outra como secundária. Na primária, os tempos verbais correspondem a modelos particulares que agem na configuração do eixo de referência durante a narrativa. Dessa forma, a organização dos fatos narrativos ordena as etapas da diegese, fazendo com que a posição dos atos narrados possa ser desdobrada simultaneamente. Assim, esses processos apresentam-se como artefatos de uma localização isocrônica no que diz respeito ao eixo de referência temporal. Entretanto, por outro ângulo, tais processos se mostram movidos em relação à ordem da diegese, pois eles ou são exibidos de modo anterior em relação ao processo narrativo, sendo, dessa maneira, objetos de uma localização retroativa; ou são retratados de forma posterior em relação a essa etapa atual do processo, vindo a ser, portanto, objetos de uma localização projetiva.

Na diegese, a localização isocrônica é assinalada através do passado simples (*Júlio malhou ontem*) ou do imperfeito (*Valdisa estava feliz pela vitória conquistada*). Já a localização retroativa, por sua vez, é estabelecida pelo uso do passado anterior ou por meio do mais-que-perfeito (*Tempos atrás Alex tinha pego um empréstimo grande para construir sua academia / Quando jovem, ocorrera um fato com Alice que a fez ser mais humana*). A localização projetiva é demarcada pela utilização do imperfeito perifrástico (*O discente disse contundentemente que ia responder todas as atividades atrasadas*) ou pelo emprego do condicional (*Se estiver com coragem amanhã irei correr na avenida*).

Como se observa, os respectivos tempos passado simples/imperfeito, passado anterior/mais-que-perfeito e o imperfeito perifrástico/condicional possuem na narração um valor idêntico de temporalidade primária, correspondendo, respectivamente, à ordem de isocronia,

retroação e projeção.

Quanto à função de temporalidade secundária, o encadeamento dos processos é realizado no ápice de um arranjo de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, todas estas relativas. Nesta primeira, sua marcação se dá por meio de um esquema de encaixamento sintático, sendo o processo anterior acoplado numa oração encaixada e inserido por uma subordinada de valor temporal. Além disto, essa anterioridade também se estabelece através da contraposição de tempos verbais, ocorrendo de o tempo da oração principal apresentar uma forma simples, e o da subordinada uma forma composta. Para exemplificar como isso acontece, mostramos o exemplo: *Quando terminou as quatro séries de treino de ombro, Gerleandro descansou. / Bruno bebeu um copo de água, em seguida voltou ao treino, e realizou todas as séries de quadríceps.*

No tocante à simultaneidade relativa, esta é determinada por intermédio de um processo de encaixamento sintático, estando as possíveis variações de estrutura verbal associadas às funções de contraste, seja local ou global. Como exemplo disso, apresentamos o excerto: *Quando Jéssica lembrou do ex-namorado, as lembranças de amor a fizeram perceber que sua vida já não tinha sentido sem ele.*

A posterioridade relativa, por seu turno, se constitui unicamente por um encaixamento sintático de orações no modo infinitivo. Para ilustrar isso, segue o exemplo: *Para namorar é preciso se desprender dos medos.*

No relato interativo, o mundo discursivo é disjunto do mundo ordinário da realização de produção, da mesma forma como ocorre na narração. Nesse tipo de discurso, a disjunção é demarcada pela origem do processo, evidenciando, por um lado, o desenvolvimento deste processo, e por outro, a relação estabelecida entre seu início e a duração da ação de sua respectiva produção. Além disso, o relato interativo também possui um eixo de referência temporal, que se organiza a partir da duração formal do processo e do desenvolvimento da origem. Origem esta que pode, eventualmente, ter uma natureza dêitica (*semana passada, depois de amanhã, anteontem*).

Assim como a narração, o relato interativo comporta duas *funções de temporalidade*, uma primária e outra secundária. Na primária, os tempos verbais instituem propriedades próprias de localização dos processos relativos ao eixo de referência temporal. Tais processos expressam uma ordem que descreve os eventos da diegese, mostrando-se posteriormente como objetos da localização isocrônica concernentes ao eixo de referência. Por outro prisma, nesta função, existem

processos cuja configuração ocorre mediante uma anterioridade relativa à etapa atual do desenrolar do processo narrativo, apresentando-se, assim, como objetos de uma localização retrospectiva; ou se manifestam como posteriores ao momento atual deste processo, sendo, então, objetos de uma localização prospectiva.

Dessa maneira, no relato interativo, a localização isocrônica é determinada por meio do passado composto (*As aulas foram retomadas em fevereiro.*) e através do imperfeito (*A jovem possuía um amor imenso pelo namorado.*). A localização retrospectiva já é designada pelo uso do mais-que-perfeito (*Suelir havia sido flagrada traindo o marido várias vezes.*) e pelo passado simples composto (*O presidente Lula conquistara no passado o título de melhor presidente do Brasil.*). Por seu turno, a localização projetiva é assinalada pelo imperfeito perifrástico (*Ludmila ia sofrendo um acidente de moto na estrada da Bela Vista.*) e o emprego do condicional (*Caso gostem de mim, serei aprovado no exame.*).

Já as *funções de temporalidade secundária* são caracterizadas através do sistema de encaixamento sintático, estando muitas vezes ligadas à oposição dos tempos verbais. É por esse motivo que na anterioridade relativa o processo anterior é frequentemente explicitado em um tempo composto de uma oração subordinada, enquanto o processo de referência é evidenciado num tempo equivalente na oração principal.

Quanto ao discurso teórico, este é referente à ordem do expor e articulado a um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor do texto, estando essa conjunção marcada pela ausência de uma origem espaço-temporal. Esse tipo de discurso se caracteriza também por ser autônomo em relação às propriedades da ação de sua produção. Isto é, as teorias, as noções e os conteúdos são propagados com uma validade que independe dos parâmetros circunstanciais específicos da realização de produção. Por conseguinte, em razão da ausência dessa origem e da presença da autonomia peculiar deste mundo discursivo, a evolução do processo expositivo é desenvolvida através de um eixo de referência temporal que apresenta a característica de ser ilimitado e não restrito.

Desse modo, consoante Bronckart (1999), por não haver pertinência no que se refere à ação de produção, neste tipo de discurso, assim como nos dois anteriores, a *função de temporalidade primária* se caracteriza pela localização de processos em relação ao eixo do processo expositivo. Sendo assim, essa localização se mostra de ordem neutra, sendo marcada pela ausência de

sintagma verbal, ou então através de formas do tempo presente. Quanto aos processos, no discurso teórico, eles se constituem incluídos nessa temporalidade de ordem ilimitada ou nessa atemporalidade referencial.

Esse tipo de discurso possui três formas de localização de temporalidade primária. A primeira é a localização *isocrônica*, assinalada pelo tempo presente; a *retroativa*, estabelecida mediante o uso do tempo passado composto e do imperfeito; e a *projetiva*, a qual marca-se pelo futuro simples ou o emprego do condicional.

No discurso teórico, há também a presença da *temporalidade secundária*, sendo marcada por meio de um encaixamento sintático e pela oposição de tempos verbais simples e compostos, quando diz respeito a uma relação de anterioridade relativa.

O discurso interativo, por sua vez, também se fundamenta num mundo conjunto ao mundo ordinário do produtor do texto, não estando ancorado em qualquer origem. Todavia, de modo diferente do discurso teórico, o interativo apresenta implicações acerca dos fatores da ação de produção. Dessa forma, na análise dos mecanismos de coesão verbal, a duração dessa ação é concebida como fator preponderante.

Por esse modo, a importância da duração desse ato não descarta nenhuma chance de constituição de eixos de referência temporal ao longo do processo expositivo-interativo. Assim, esses eixos podem ser de referência local como também delimitados, ou também podem ser ilimitados.

Dessa maneira, pelo fato de o discurso interativo apresentar uma variedade de parâmetros quanto aos eixos de referência temporal, as *funções de temporalidade primária* ostentam uma complexidade considerada superior em relação aos demais tipos de discurso.

Por causa dessa complexidade, a localização dos processos é capaz de ser realizada em relação à temporalidade da ação de produção. Para Bronckart (1999, p. 303), “esse relacionamento, entretanto, não apresenta o caráter que lhe atribuem as teorias-padrão. O que é colocado em relação com o processo não é o momento físico de produção, mas sim, uma duração representada, construída em torno (ou a partir) do ato de produção.” Devido a isso, quando o processo se encontra situado anterior a essa duração adjunta, a localização é tida como de anterioridade; por outro lado, quando é marcada estando após essa duração, ela é considerada sendo de posterioridade; e

permanecendo entre essas duas extensões, a localização é marcada como de simultaneidade.

Em consequência, a localização de anterioridade se acha demarcada por verbos no tempo passado e na forma do infinitivo; a de posterioridade estabelecida pelo futuro perifrástico, o condicional e por meio do futuro simples em suas formas compostas; e a de simultaneidade assinalada através do presente.

No processo expositivo interativo, podem ser criados eixos de referência delimitados, os quais tenham validade local, e que podem ser expostos mediante o emprego de advérbios ou sintagmas contendo valor temporal (*hoje; um dia depois de amanhã; ao meio dia*). Acontecendo esse procedimento, a localização dos processos é capaz de se realizar de duas maneiras, ou pela duração adjunta à ação de produção, ou em relação a um eixo local. Ocorrendo a primeira opção, serão manifestadas as três localizações vistas anteriormente (*simultaneidade, anterioridade, posterioridade*); no caso de escolha da segunda opção, haverá a inclusão dos processos na duração do eixo de referência local e, como consequência, se terá uma *localização de inclusão*.

Um outro tipo de eixo de referência temporal ilimitada pode vir a ser criado, e quando tal eixo passa a existir, um terceiro princípio de controle se configura em relação aos processos, passando estes, portanto, a se configurarem, conseqüentemente, como objetos de uma *localização neutra* e a serem marcados pelo tempo presente.

Em se tratando das *funções de temporalidade secundária*, estas não funcionam quando os processos de referência são objetos de localização neutra ou inclusiva no discurso interativo. Essas funções são estabelecidas por um encaixamento sintático, do mesmo modo como são nos tipos de discurso analisados outrora, apresentando também uma oposição entre tempos verbais.

Depois de feitas essas discussões a respeito da coesão verbal, adiante continuaremos nossa análise do folhado textual, desta vez nos detendo na observação dos mecanismos enunciativos.

2.4 Mecanismos enunciativos

Como já exposto anteriormente, a infraestrutura geral dos textos e os mecanismos de textualização, juntamente com os mecanismos enunciativos, formam o folhado textual, podendo ser analisados em três níveis hierarquizados. Estes últimos colaboram para a formação da

coerência pragmática dos textos, evidenciando, em um primeiro momento, as mais diversas avaliações que são capazes de serem realizadas acerca das propriedades do conteúdo temático e, em um segundo momento, as fontes dessas avaliações, isto é, as instâncias responsáveis pelos atos discursivos.

A coerência pragmática está vinculada à utilidade dos signos por seus utilizadores nas relações comunicativas. Nessa acepção, segundo Leite (2009, 41), “a pragmática designa as disciplinas que se ocupam do componente pragmático.” Em razão disso, quando afirmamos que um acontecimento é subordinado a fatores pragmáticos, dizemos com isso que esse acontecimento diz respeito à explicação do sentido dos enunciados em um determinado contexto.

Com relação às instâncias, algo chama atenção, que é o papel do autor enquanto agente-produtor de alguma produção de linguagem, o qual torna-se conseqüentemente o responsável por definir os critérios a respeito do conteúdo temático, o modelo de gênero, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização a serem semiotizados nos textos. Assim, em se tratando do ato de produção de linguagem, o conceito mais cabível para ser atribuído ao autor seria *aquela que se encontra na origem*.

No entanto, Bronckart (1999) assevera que há algumas questões um tanto quanto complexas envoltas na noção de autor nos atos enunciativos. Essas questões residem no fato de existirem outras instâncias nesses atos, como o enunciador e o narrador, que também são entendidos por certos linguistas como responsáveis por aquilo que se enuncia nos textos. Em vista disso, buscando uma solução para essa problemática, o autor (1999, p. 321) afirma que:

todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente inscritas nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto.

Assim, no tocante à responsabilidade do texto, por ser a dimensão comportamental do ato de linguagem extremamente secundária, no sentido de todo indivíduo ter capacidade de produzir um texto, apesar de não ser ele o seu respectivo autor, essa responsabilidade é relativa aos aspectos mentais, estando seu tratamento dependente de um reexame dos elementos requeridos na produção

dos textos.

Dessa maneira, quando o autor realiza uma ação de linguagem, ele mobiliza uma mescla de representações oriundas dos conhecimentos acumulados de que dispõe. Tais representações são referidas ao contexto físico e ao conteúdo temático, como resultado das interações sociodiscursivas e dos discursos de outros indivíduos. Por esse motivo, essas representações se constituem como dialógicas e sendo constitutivas da pessoa humana.

Isto posto, pode-se depreender que toda a ação realizada pelo autor é de fato uma ação de linguagem, pelo motivo de ele explorar os artifícios da língua natural usada no grupo em que se encontra, bem como fazer uso dos gêneros discursivos presentes no intertexto desse grupo. Esses gêneros são responsáveis por transmitir as representações de “outros”, assim como foram produzidas e semiotizadas por gerações passadas ou contemporâneas. Destarte, a ação de linguagem se exprime por intermédio de uma “reposição em circulação”, situando-se no âmago das representações sociais dialógicas e cristalizadas no intertexto. Devido a essas representações não poderem ser efetivadas unicamente no espaço mental do autor, torna-se necessária a elaboração de um determinado espaço mental comum ou coletivo.

Desse modo, os mundos discursivos se apresentam como sendo variáveis desse respectivo espaço mental coletivo. Eles compreendem os sistemas de coordenadas formais, como a disjunção ou conjunção do conteúdo temático, e em seu interior é aprimorado um processo discursivo que carrega sua própria temporalidade, organizando em seguida o conteúdo referencial que mobiliza.

Essas constâncias de organização concernentes aos mundos coletivos-discursivos são entendidas como *instâncias de enunciação*, às quais é atribuída a responsabilidade acerca do que é enunciado pelo autor.

Assim, Bronckart (1999) esclarece a respeito de o narrador poder ser reorientado enquanto instância de gerenciamento dos tipos de discurso da ordem do narrar, e o expositor da mesma forma nos discursos da ordem do expor. Além do gerenciamento desses mundos discursivos, torna-se necessário pressupor a existência de uma instância de gerenciamento tida como geral. Esta assume a responsabilidade da articulação entre os tipos de discurso, os mecanismos de textualização e o plano geral.

2.4.1 As vozes enunciativas

Dentro dos mecanismos enunciativos, vale ressaltar uma questão de suma importância, que é o gerenciamento das vozes enunciativas. Essas vozes são determinadas como entidades portadoras da responsabilidade daquilo que é enunciado, assumindo, na maioria das vezes, uma posição neutra em relação ao que é dito, isso tanto nos discursos da ordem do expor quanto naqueles da ordem do narrar.

Na instância de enunciação¹², várias vozes ganham destaque, e são comumente relacionadas ao narrador e expositor. Assim, dentre essas vozes estão aquelas referentes aos personagens, às instâncias sociais e ao autor dos textos.

As vozes de personagens são constitutivas dos seres humanos ou seres humanizados, estando eles na posição de agentes dos acontecimentos ocorridos no conteúdo temático dos textos. Já as vozes sociais são atribuídas às instituições sociais, grupos ou personagens que não assumem uma função de agente ao longo do conteúdo temático, mas que podem ser mencionadas enquanto instâncias avaliativas de certas propriedades desse conteúdo. Por seu turno, a voz do autor é inerente à pessoa que produz o texto e faz comentários e avaliações a respeito do que é enunciado na produção textual.

Essas vozes podem ser manifestadas de duas formas, como *diretas* e *indiretas*. Quando são expressas de modo direto, se encontram presentes em discursos interativos dialogados, que são compostos por turnos de fala, e, por conseguinte, se encontram explícitas. Por outro lado, quando são indiretas, se encontram presentes em qualquer tipo de discurso, podendo ser inferidas unicamente através de efeitos de significação com sentido global produzidos por algum segmento

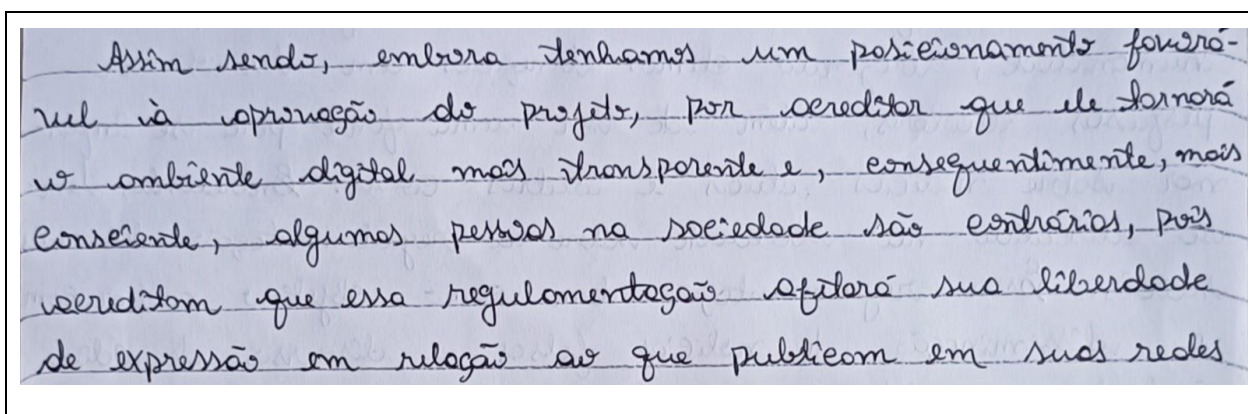
¹²A enunciação, conceito-chave na teoria benvenistiana, é concebida como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual” (BENVENISTE, 1989, p. 82), em que partindo dessa observação, o referido autor afirma que o apreender a língua decorre da indissociável relação sujeito-língua, sendo determinante, desse modo, para o uso dos caracteres linguísticos presentes nos atos enunciativos. Ademais, Benveniste diz que o processo enunciativo pode ser estudado sob a ótica de três perspectivas, as quais sejam: realização vocal da língua; semantização e quadro formal de realização da língua.

Nesse ínterim, Benveniste (1989) entende a enunciação como a instância de mediação entre língua e fala, sendo esta a realização daquela. Nesta concepção, “instância” estaria relacionada ao conjunto de categorias que seria o responsável por criar um domínio de conjuntos. Por conseguinte, “categoria” estaria associada à noção de agrupamentos de classes alusivas a elementos da realidade. Em consequência, consoante esse teórico, nos atos enunciativos, quando se pensa em elementos da realidade, pensa-se em elementos linguísticos, tais como verbo, advérbio, substantivo e pronome.

do conteúdo temático.

Fazendo uma análise das vozes presentes nos artigos que constituem o *corpus* de nosso trabalho¹³, observamos como predominante nos textos a voz dos autores, que buscam fundamentar seu posicionamento por meio de argumentos, como no exemplo do quadro abaixo, extraído de um dos artigos analisados.

Quadro 2: Exemplo da utilização da voz do autor para fundamentar seu posicionamento

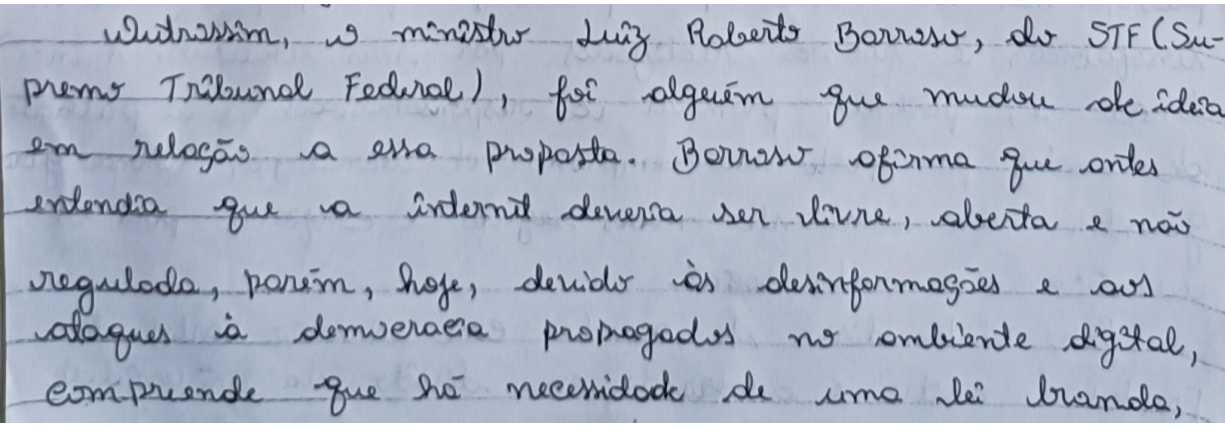


Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-1.

Além da voz dos autores, notamos também nos textos analisados a presença de vozes sociais, as quais são empregadas como estratégias argumentativas na forma de argumento de autoridade, com o propósito de sustentar o posicionamento adotado, como se pode observar no quadro a seguir.

¹³ Iremos pormenorizar as análises somente na seção destinada à análise dos textos.

Quadro 3: Emprego de vozes sociais como estratégia argumentativa



ultressim, o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia em relação a essa proposta. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém, hoje, devido às desinformações e aos ataques à democracia propagados no ambiente digital, compreende que há necessidade de uma lei branda,

Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-1.

Nos textos, é possível ocorrer uma multiplicidade de combinações polifônicas em relação a essas vozes, podendo coexistirem mutuamente de maneira explícita e implícita. Ducrot (1987) analisa particularmente a polifonia explícita, e considera os discursos como sendo uma representação teatral, sendo as vozes responsáveis por representar as personagens que atuam. Na visão desse autor, todo discurso é dialógico, estando incluso o locutor que se faz representar por meio das vozes.

Bakhtin (2011) realizou uma análise das vozes implícitas, e postula que os enunciados proferidos por um indivíduo não pertencem unicamente a ele. Na perspectiva bakhtiana, nos discursos, diversas vozes são percebidas, o que faz o texto ser visto como uma espécie de “orquestra” de vozes. Segundo Bakhtin (2011), a linguagem enquanto expressão do pensamento se apresenta como plural, em um contexto no qual dialogam e convivem distintas vozes, sejam explícitas ou implícitas. Assim, nos atos enunciativos, os enunciados buscam ser ouvidos, procurando uma percepção responsiva que não se limite a um entendimento imediato, mas sim possa abrir espaço para uma compreensão ampla (Leite, 2009).

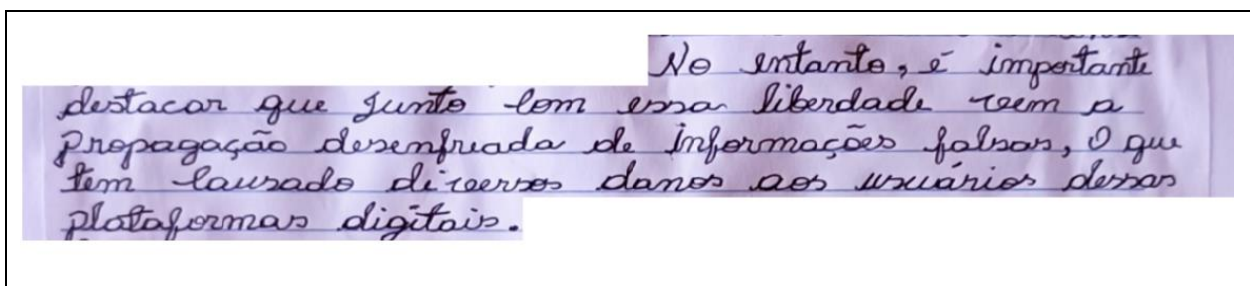
2.4.2 As modalizações

Quanto às modalizações, essas possuem como objetivo principal a tradução das avaliações ou comentários feitos em relação a certos fragmentos do conteúdo temático. Diferentemente dos mecanismos de textualização, os quais demarcam a coerência e a progressão temáticas alçadas sobre uma articulação linear no texto; as modalizações, por outro lado, são determinadas por uma relativa independência em relação a essa linearidade. Essas modalizações fazem parte do âmbito configuracional do texto, corroborando de forma contundente para a instituição da coerência pragmática dele.

Baseando-se nas classificações existentes desde a Antiguidade, Bronckart (1999) propõe a classificação de quatro tipos de modalizações: *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*.

As modalizações tidas como *lógicas* compreendem a realização de avaliações acerca de determinados elementos do conteúdo temático baseada em conhecimentos elaborados a partir de coordenadas formais que compõem o mundo objetivo. Nesse tipo de modalização, o conteúdo temático é analisado mediante as suas condições de verdade, como fatos possíveis, necessários, prováveis, eventuais, certos etc.. Apresentamos abaixo como exemplo de modalizações lógicas o seguinte excerto.

Quadro 4: Exemplo de modalização lógica

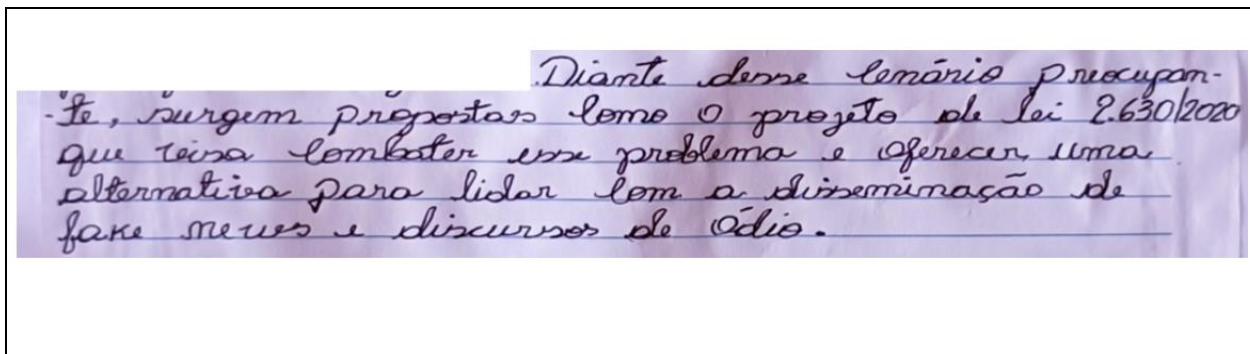


Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-2.

As modalizações *deônticas* realizam avaliações sobre certos fragmentos do conteúdo temático, com base em valores, regras e opiniões inerentes ao mundo social, expondo as

propriedades desse conteúdo enquanto pertencentes ao direito, à obrigação social e ao cumprimento de normas vigentes. Para exemplificar essas modalizações apresentamos o excerto a seguir.

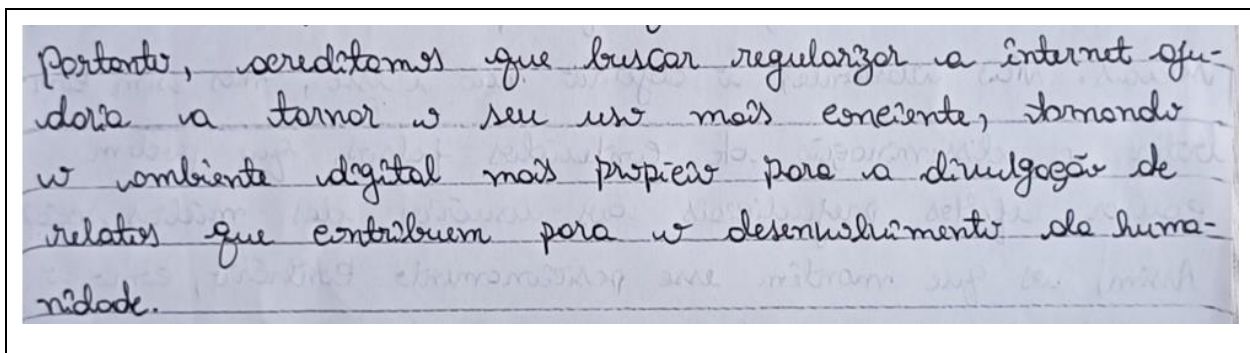
Quadro 5: Exemplo de modalização deôntica



Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-2.

As modalizações *apreciativas* configuram as avaliações que são feitas acerca de certos elementos do conteúdo temático, sendo eles pertencentes ao mundo subjetivo da voz que realiza tal apreciação. Dependendo de quem avalia, determinados aspectos do conteúdo temático podem se configurar como estranhos, infelizes, benéficos. Exibimos adiante um exemplo desse tipo de modalização.

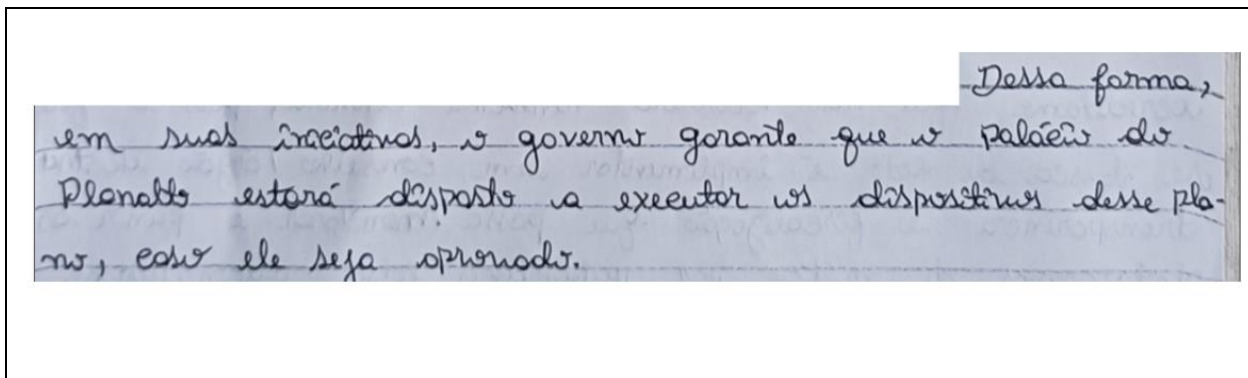
Quadro 6: Exemplo de modalização apreciativa



Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-1.

Já as modalizações *pragmáticas* cooperam para explicitar aspectos possuidores da responsabilidade de uma entidade típica do conteúdo temático. Nessas modalizações, são atribuídas aos agentes razões, intenções, causas, capacidades de ação e responsabilidades em relação às suas ações. Como exemplo expomos o excerto abaixo.

Quadro 7: Exemplo de modalização pragmática



Fonte: trecho retirado do texto do Aluno A-1.

Esses quatro tipos de modalizações, em conformidade com Bronckart (1999), são determinados por meio de estatutos linguísticos de caráter diversificado, podendo ser agrupados em quatro subconjuntos. Dessa maneira, o primeiro é caracterizado pela presença de tempos verbais no modo condicional. O segundo é formado por verbos auxiliares de modo: *dever, querer, poder e ser necessário*. Além desses, é possível que sejam acrescentados outros verbos auxiliares, sobretudo com valor modal, como: *desejar, crer, pensar, ser obrigado, ser constrangido, gostar de etc..*

O terceiro diz respeito aos advérbios ou locuções adverbiais: *talvez, certamente, provavelmente, sem dúvida, obrigatoriamente, felizmente etc..* O quarto subconjunto é composto por orações impessoais com função de regente de uma oração subordinada completiva: *admite-se geralmente que, é provável que, é lamentável que.*

Além disso, é possível acrescentar a essas quatro funções de modalização as *modalidades de enunciado*. Essas correspondem aos valores modais atribuídos de forma direta aos quatro modelos de frases presentes na microssintaxe: *imperativas, declarativas, interrogativas e exclamativas.*

Neste capítulo, após termos discorrido acerca do interacionismo sociodiscursivo e sua perspectiva teórica, no capítulo seguinte falaremos a respeito dos gêneros textuais e seus desdobramentos teórico-metodológicos.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 O trabalho com gêneros na escola: o mesmo objeto, novas questões

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam a ideia de que o gênero funciona como uma ferramenta de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no ensino da produção de textos escritos e orais. Para esses autores, a escola sempre utilizou os gêneros como instrumento facilitador do desenvolvimento das habilidades de fala, leitura e escrita dos discentes. Isso evidencia que o gênero não se reduz apenas a um artefato que viabiliza a comunicação, mas também pode se transformar em um objeto de ensino-aprendizagem.

Entendemos a partir dessa ótica que, ao priorizar os gêneros textuais¹⁴ no ensino de língua, a escola precisa se atentar para a abordagem das práticas e atividades de linguagem. Essas práticas “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). Abordá-las significa olhar, conseqüentemente, para as interpretações realizadas pelos agentes verbais nas situações de comunicação. Já as atividades agem no sentido de oportunizar uma conexão entre o sujeito e o meio, correspondendo à causa das representações das situações de comunicação, estando sua origem diretamente ligada a essas situações, desenvolvendo-se a posteriori em zonas de cooperação definidas.

Consoante Schneuwly e Dolz (2004), no contexto escolar, surge uma problemática em relação a como trabalhar de forma articulada as práticas de linguagem e as atividades dos aprendizes. Em razão disso, os autores afirmam ser necessário uma abordagem dos gêneros textuais que não se limite apenas aos elementos estruturais que os compõem, mas que haja um trabalho voltado para a análise de três dimensões importantes:

¹⁴ Faz-se relevante pontuar que há uma discussão ampla acerca da distinção entre *gênero discursivo* e *gênero textual*, que, para alguns autores, diz respeito não apenas a uma diferença terminológica, mas também conceitual (FARIAS, 2013). Todavia, neste trabalho, não nos ocuparemos de tratar de tal distinção. Optaremos, assim, por fazer uso do termo “gêneros textuais”, pelo fato de nos basearmos teoricamente nos estudos sobre gêneros desenvolvidos pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, a qual em seus trabalhos utiliza conceitualmente a expressão “gêneros de texto” (BRONCKART, 1999).

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio deles; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencente ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

O estudo dos gêneros baseado na análise dessas três dimensões corrobora para que ocorra uma transformação bem sucedida das atividades dos aprendizes, conduzindo-os à construção das práticas de linguagem.

Outrossim, os gêneros podem ser pensados como um megainstrumento, como proposto por Dolz e Schneuwly (2004), que sugerem um agrupamento deles com finalidades educacionais, sendo de grande valia para a organização do ensino e aprendizagem de língua materna. Nessa perspectiva, os gêneros podem ser agrupados em diferentes ordens: ordem do *narrar*, envolvendo a recriação do real por meio de narrativas, contos maravilhosos, lendas e fábulas; ordem do *relatar*, representando experiências vividas situadas no tempo, como relatos de viagem, diários íntimos, testemunhos e autobiografias; ordem do *argumentar*, abordando questões sociais controversas por meio da sustentação de uma tese, com refutação e negociação de posições, como o artigo de opinião, a carta de reclamação, o debate regrado e a resenha crítica; ordem do *expor*, tratando da transmissão e reconstrução de saberes, presente em palestras, relatórios científicos, verbetes e textos explicativos; e a ordem do *descrever* ações, englobando instruções e prescrições para a regulação de comportamentos, exemplificadas por regulamentos, receitas, textos prescritivos e instruções de uso.

Essa abordagem dos gêneros no contexto escolar pode vir a permitir uma articulação entre as práticas de linguagem e as atividades dos aprendizes, levando em conta suas dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, e proporcionando um enfoque completo e significativo para o ensino-aprendizagem de língua.

Conforme os referidos autores, o trabalho a partir desse agrupamento deve ocorrer em todos os níveis de escolaridade, justificando-se por alguns fatores, como: a possibilidade de oferecer aos educandos acesso à escrita de forma diversificada; a oportunidade de definir a particularidade de funcionamento dos gêneros em suas variedades; e a viabilidade de desenvolver as capacidades desses aprendizes em relação ao domínio da linguagem

Assim, didaticamente, esse agrupamento oportuniza a abordagem das peculiaridades dos gêneros, possibilitando um trabalho de comparação entre eles. Além disso, psicologicamente, ele favorece um ensino-aprendizagem de modo direcionado, por meio das inúmeras ações de linguagem que estão amarradas e conectadas entre si (GONÇALVES, 2011).

Quando nos propomos a trabalhar com gêneros no ambiente escolar, especialmente sob a perspectiva desse referido agrupamento, devemos refletir também a respeito dos fatores atrelados ao planejamento necessário para isso. Zanotto (2012) destaca que esse planejamento, para se tornar seguro e eficaz, deve ser baseado em certos questionamentos, como os seguintes: quais os níveis de ensino em que o gênero será utilizado e os objetivos pretendidos ao estudar esse gênero? Além dessas indagações preliminares, torna-se necessário realizar um levantamento pelos professores para saber quais gêneros melhor se adequarão à realidade dos discentes. Esse cuidadoso planejamento é fundamental para garantir uma abordagem enriquecedora dos gêneros no contexto educacional.

Esse trabalho de gerenciamento precisa ser feito com o objetivo de colocar os aprendizes em duas posições: uma em que eles sejam expostos a situações de comunicação verdadeiras e que façam sentido; e outra em que sejam conscientizados quanto ao fato de estarem inseridos em uma dinâmica de ensino-aprendizagem cuja finalidade é promover o aprendizado (SANTOS, 2007). Isso requer uma ressignificação do ensino de gêneros no âmbito escolar, principalmente, pensando no trabalho com as práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, a perspectiva do *interacionismo instrumental* surge como uma proposta de abordagem bastante propositiva. Dolz e Schneuwly (2004) entendem essa abordagem como um meio de ensino-aprendizagem que faz uso de diferentes recursos semióticos visando ao desenvolvimento de capacidades linguageiras nos aprendizes, tendo o gênero como objeto unificador do ensino.

Dessa maneira, pelo fato de o gênero possuir a maestria de conceder ao indivíduo a capacidade de “prever quadros de sentido e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara” (BARROS, 2012, p. 69), é que ele é considerado esse objeto unificador capaz de possibilitar o estudo de diversas atividades de linguagem. Esse estudo tem por finalidade ampliar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos enquanto agentes de linguagem, permitindo que eles sejam capazes de utilizar a língua (na modalidade escrita e oral) e

as diferentes linguagens nas mais diversas atividades humanas.

Por isso, Marcuschi (2002) postula que um ensino de língua nesses moldes se faz necessário, porque ao ensinarmos a operar com um gênero, estamos ensinando um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura, e não apenas a produzir textos.

Conhecer um gênero, portanto, é “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização” (CRISTOVÃO *et al.*, 2006, p. 44).¹⁵

Entendemos, assim, que o ensino da disciplina de Língua Portuguesa baseado nessa visão pode vir a romper com o tradicionalismo que se observa em certos contextos institucionais, ou seja, a desvinculação de práticas de ensino cujo foco é a abordagem de fatos linguísticos e gramaticais sem total contextualização das ações languageiras que os mobilizam. Essa nova forma de ensino dos gêneros, por conseguinte, “pode devolver à língua o estatuto que mais lhe compete – o da interação social” (BARROS, 2012, p. 71).

Não obstante, diante dessa perspectiva, algumas indagações são levantadas com o objetivo de entender como esse ensino se dará. Diante disso, é necessário refletir sobre o modo como faremos para que os discentes se tornem usuários conscientes e efetivos da língua, além de considerar a forma como será feita a transposição dos conhecimentos reunidos nesse objeto unificador que é o gênero para o plano didático.

Como consequência, buscaremos discutir a respeito dessas questões na seção seguinte, em que discorreremos sobre a transposição didática dos gêneros no âmbito da engenharia do interacionismo sociodiscursivo.

15 Esta pesquisa segue nessa direção, uma vez que, como será evidenciado nas análises, ao buscarmos a apropriação do gênero estudado por parte dos discentes, procuramos promover o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Isso envolveu o estudo das condições de produção do gênero, incluindo o contexto físico e sociosubjetivo, bem como dos mecanismos inerentes a ele, como os discursivos e linguístico-discursivos.

3.2 O modelo didático de gêneros: do plano teórico para o ensinável

Como discutimos na seção anterior, o gênero textual precisa ser visto como um objeto capaz de unificar as atividades de ensino e a aprendizagem em sala de aula. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que esse objeto passe por um processo de transformação e adaptação. Chevallard (1988, p. 9)¹⁶ denomina esse processo de *transposição didática*, que consiste em transpor o conhecimento “considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido.”

Para o grupo de Genebra (BRONCKART; PLAZAOLLA GIGER, 1998), ao pensar na transposição didática em um contexto escolar, é importante observar que essa transposição não se trata apenas de aplicar teorias de forma direta nesse contexto, mas sim de transformar os conhecimentos científicos para torná-los ensináveis, o que envolve rupturas e deslocamentos.

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 552), durante o processo de transposição didática, os conhecimentos de um objeto de ensino precisam passar por três níveis de transformação: o primeiro consiste em transformar o *conhecimento científico* em *conhecimento a ser ensinado*; para que no segundo, esse *conhecimento a ser ensinado* se transforme em *conhecimento efetivamente ensinado*; finalizando, no terceiro nível, em um *conhecimento efetivamente aprendido*.

Nesse sentido, De Pietro e Schneuwly (2003) consideram que, ao tratar da transposição didática de um gênero textual, torna-se necessária a elaboração de uma ferramenta mediadora entre o conhecimento teórico desse gênero e o conhecimento a ser didatizado. A essa ferramenta, os autores atribuem a denominação de *modelo didático do gênero*¹⁷ (doravante MDG).

Esse modelo deve orientar as atividades de ensino e aprendizagem de qualquer gênero proposto para estudo em sala de aula. Para sua construção, é importante explicitar hipóteses acerca

¹⁶ Yves Chevallard participou do Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, em Bratislava, na Tchecoslováquia, em 1988. Na ocasião ele apresentou seu texto intitulado “*On didactic transposition theory: some introductory notes.*” Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf. Para utilização nesta pesquisa, recorremos à tradução feita por Cleonice Puggian, que pode ser encontrada em: <file:///C:/Users/costa/Downloads/2338-5813-1-PB.pdf>.

¹⁷ A equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra elaborou esse modelo com o objetivo de aprimorar a compreensão e produção de textos em língua francesa. Esse modelo tem sido amplamente utilizado por diversos professores que realizam trabalhos com gêneros textuais, não apenas na Europa, mas também em vários países de outros continentes, devido aos bons resultados que ele proporciona na didatização dos gêneros.

de certos dados, tais como: 1) considerar as orientações de ensino/aprendizagem expressas por documentos oficiais; 2) ter um conhecimento aprofundado das características textuais e linguísticas, bem como do funcionamento dos gêneros, segundo as diretrizes de especialistas; 3) reconhecer as habilidades e dificuldades apresentadas pelos discentes ao trabalhar com textos do gênero selecionado (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Atentar-se para essas hipóteses ajudará o professor a construir o modelo necessário para o gênero proposto, e conseqüentemente permitirá “definir os objetivos do ensino do gênero adaptado ao nível dos alunos, e organizar as categorias que devem ser exploradas em uma sequência didática” (CRISTOVÃO, 2001, p. 56), corroborando, dessa maneira, para a construção de uma intervenção didática direcionada.

De Pietro e Schneuwly (2003) atestam ainda que um MDG possui as seguintes características: a) uma dimensão praxeológica; b) uma força normativa, da qual é impossível fugir; c) o modelo pode ser implícito/intuitivo (mediante o conhecimento previamente obtido pelo professor), ou ainda explícito/conceitualizado, se for construído de acordo com determinado corpus de textos do gênero; d) possui uma teorização mais abrangente das atividades languageiras; e) é o ponto de início e chegada do trabalho com o gênero proposto; f) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, logo, históricas; g) admite, por meio das práticas sociais de referência, produzir sequências didáticas.

Assim, concordando com as ideias defendidas pelo grupo de Genebra acerca do MDG, Machado e Cristovão (2006) ratificam que esse dispositivo de ensino possui a característica de portar propriedades operacionais e descritivas, cuja construção facilita a compreensão da complexidade de aprendizagem dos gêneros. Concordamos com esse pensamento também, pois acreditamos que a construção desse modelo seja capaz de possibilitar ao professor ter uma visão mais ampla dos aspectos constitutivos do gênero trabalhado (no nosso caso, o artigo de opinião), permitindo a seleção das dimensões desse gênero que poderão ser passíveis de ensinamento e aprendizagem pelos estudantes. Para tanto, “o modelo precisa estar adequado às capacidades de linguagem dos alunos que serão alvos do processo da transposição didática” (BARROS, 2012, p. 75).

Dessa maneira, a construção de um MDG, conforme Schneuwly e Dolz (2004), deve estar ancorada em três princípios tidos como basilares:

- 1) *Princípio de legitimidade* – faz referência aos saberes elaborados por especialistas;
- 2) *Princípio de pertinência* – faz alusão aos processos de ensino/aprendizagem, estando envolvidos as capacidades dos educandos e os objetivos da escola;
- 3) *Princípio de solidarização* – busca tornar os saberes coerentes, na tentativa de fazer com que eles formem sentidos novos.

Mediante a articulação desses três princípios, temos o modelo didático do gênero, possibilitando a passagem do teórico para o ensinável em relação a um determinado gênero e formando, conseqüentemente, de acordo com Dolz *et al.* (2010, p. 50), “bancos de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas.”

Há de se observar ainda que a construção dessa ferramenta didática implica a análise de um conjunto de textos referentes ao gênero proposto para abordagem. Em razão disso, Machado e Cristovão (2006, p. 557) afirmam que certos princípios devem ser considerados na análise desses textos, como os seguintes:

- *Situação de produção* e suas características em relação à função social do emissor; papel social dos destinatários; local em que foi produzido e circula; momento que foi produzido; quais os objetivos; a linguagem empregada etc.;
- *Conteúdos* presentes no gênero;
- *As mobilizações* desses conteúdos;
- *Plano global* do gênero, responsável por organizar os conteúdos;
- *Configurações discursivas*, como as sequências textuais e os tipos de discursos que o gênero comporta;
- *Características linguístico-discursivas*, como modalizações e vozes enunciativas; mecanismos de conexão, coesão verbal e nominal.

Como podemos observar na construção de um modelo didático de gêneros, e também como asseveram De Pietro e Schneuwly (2003), esse modelo pressupõe o ensino do saber, manifestando-

se, em sua essência, como um modelo psicológico das capacidades de linguagem requeridas nas práticas languageiras. Desse modo, no ensino de gêneros, ele pode ser visto como a primeira ferramenta de uma transposição didática, auxiliando, posteriormente, no planejamento de uma sequência didática (GONÇALVES; BARROS, 2010).

Assim sendo, após termos focalizado na análise da construção desse modelo, a seguir determos-nos na elaboração de uma sequência didática, visto que ela deve ser construída com base em um modelo didático de gêneros.

3.3 Elaboração de uma sequência didática

Realizada a capitalização dos objetos ensináveis nos gêneros textuais por meio de um MDG, o passo seguinte é organizar atividades que possam proporcionar o ensino e a aprendizagem desses objetos de forma sistemática e produtiva. Nesse contexto, a sequência didática é vista como uma ferramenta capaz de proporcionar a integração dos conhecimentos transpostos de um gênero com finalidades didáticas, dando ao professor um direcionamento em relação à maneira de como trabalhá-los em sala de aula.

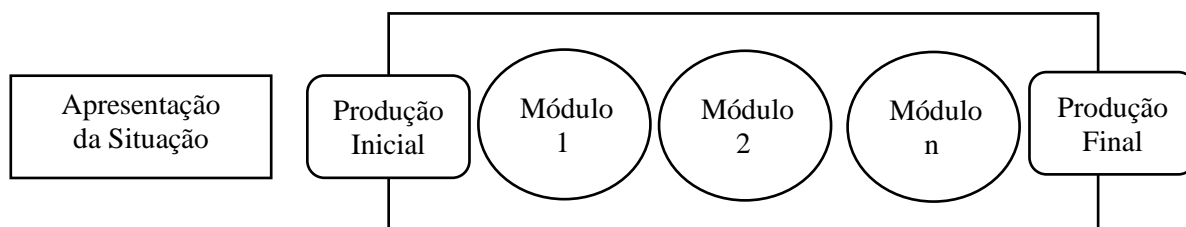
Para Machado (2004), o trabalho com SD possibilita ao docente a realização de uma série de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos estudantes, permitindo a construção de programas de ensino contínuos e integrados. Conforme Gonçalves (2011, p. 86), a utilização dessa ferramenta didática pode fazer com que seja evitada uma abordagem naturalista e impressionista do texto no contexto escolar, propondo, em contrapartida, uma perspectiva social e interacionista.

Nesse sentido, é possível observar que a partir de uma proposta metodológica com sequências didáticas, torna-se viável trabalhar com gêneros textuais tanto na modalidade escrita como oral, sendo algo bastante produtivo para o ensino de língua materna. Mediante o empreendimento de atividades de leitura e escrita nessa concepção metodológica, o professor pode abordar questões relacionadas a aspectos discursivos, textuais e linguísticos de forma ampla.

À vista disso, a SD diz respeito a agrupamentos de atividades escolares organizadas de modo sistemático a respeito de um gênero textual, seja este oral ou escrito, tendo por finalidade

“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). Por conseguinte, a estrutura sistemática de uma SD pode ser retratada da seguinte forma:

Figura 1: Esquema de uma sequência didática



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

Como se observa nesse esquema, vê-se que o primeiro momento do trabalho com uma sequência didática é a apresentação da situação. Nessa etapa, o professor apresenta a situação proposta com a finalidade de situar os estudantes em relação ao que será desenvolvido do início ao fim nas atividades comunicativas a serem efetivadas. Ademais, nessa fase também é realizada a escolha do gênero textual a ser trabalhado, além de se definir como ele será produzido e para quem.

Essa fase é considerada essencial para o desenvolvimento de uma SD, haja vista que é nela que o docente fornece aos discentes todas as informações necessárias para que eles possam ter conhecimento acerca do projeto planejado. De posse de todos esses conhecimentos fornecidos sobre a situação comunicativa proposta, os estudantes devem produzir a primeira versão de seus textos nessa etapa inicial do projeto. A apresentação da situação é composta por duas dimensões consecutivas: 1) *apresentação de um problema de comunicação bem definido* e 2) *a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos*.

Na primeira dimensão, ocorre a escolha de um gênero modelo para a concretização das práticas de linguagem estabelecidas, sendo proposto, em seguida, um projeto comum de produção de texto. Para tanto, deve-se esclarecer aos educandos a razão dessa produção, no sentido de levá-los a compreender qual é o problema de comunicação a ser explanado por eles. Assim, torna-se

necessário fornecer aos alunos esclarecimentos capazes de fazê-los responder a certos questionamentos inerentes ao projeto comunicativo. O primeiro questionamento refere-se ao gênero que será desenvolvido, isto é, qual gênero será abordado; podendo ser uma autobiografia, um artigo de opinião, uma crônica, entre outros. A segunda indagação diz respeito aos destinatários da produção, ou seja, a quem o texto será direcionado. O terceiro questionamento está atrelado ao formato que o texto assumirá, podendo ser gravado em forma de áudio ou vídeo, ou ainda ser produzido em forma de dissertação, carta, bilhete etc.. A última indagação a ser feita consiste em querer saber quem serão os participantes da produção, uma vez que podem ser todos os estudantes, apenas alguns, ou ainda pode ser em dupla ou grupo.

Em relação à segunda dimensão, essa tem por objetivo estabelecer os conteúdos a serem produzidos e esclarecer aos educandos a relevância do estudo desses conteúdos para o projeto de produção textual proposto. Nesse sentido, caso venha a ser escolhido o debate regrado, por exemplo, o professor pode propor algumas atividades, como exibir vídeos retratando as características desse gênero, ou também apresentar textos que o esclareçam melhor.

Como se observa, a primeira etapa da SD se constitui como fundamental para a apropriação do gênero estudado pelos aprendizes, fornecendo-lhes as elucidações necessárias para que tenham conhecimento a respeito do projeto comunicativo pretendido. Na visão de Swiderski e Costa-Hubes (2009, 121), nessa fase, “o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade.” Esse contato com exemplares de textos do gênero, de acordo com as autoras, leva os discentes a terem noção dos elementos que compõem o seu contexto de produção e circulação.

Quanto à segunda etapa da SD, a primeira produção, esse é o momento da primeira versão dos textos produzidos, em que eles poderão ser elaborados de maneira individual ou coletiva. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores.” Essa produção principiante possibilita ao discente colocar em prática os conhecimentos e instruções repassados na apresentação da situação, ao mesmo tempo que faculta ao docente ter um conhecimento prévio das dificuldades e habilidades dos alunos em relação ao gênero em estudo. Assim, a partir de uma observação criteriosa dessa escrita, será possível aprimorar a sequência, modulando-a e adaptando-a à realidade dos aprendizes. Por conta disso, essa fase não demanda

uma aferição de conceitos e notas aos alunos, mas apenas o registro das possíveis inadequações e adequações, algo que de certa maneira rompe com o tradicionalismo observado nas aulas de produção textual há bastante tempo. A avaliação mais adequada a se fazer nessa etapa, portanto, é a formativa.

Por conseguinte, em virtude de ser o primeiro texto do projeto da sequência didática, talvez possa ser que a produção se apresente como incompleta, necessitando de uma situação real e de uma gama de complexidades envolvendo o gênero didatizado. Por isso, o professor pode auxiliar o estudante a produzir essa versão de maneira mais simples, tendo como destinatário um interlocutor fictício.

Consoante Dolz *et al.* (2004), é nessa etapa, a partir da observação das dificuldades evidenciadas nas produções dos discentes, que se dará a criação dos módulos¹⁸ para trabalhar os problemas de forma isolada. Os módulos, assim, devem ser elaborados tendo como base três questionamentos substanciais.

O primeiro refere-se a quais dificuldades de escrita e oralidade devem ser abordadas. Desse modo, os autores supracitados recomendam trabalhar os problemas identificados em níveis distintos, pelo fato de a produção de textos ser um processo complexo, que funciona em níveis variados. Ao produzir seu texto, o aluno encara problemas particulares relacionados aos gêneros em cada grau desses e precisa superá-los. Com a finalidade de ajudar os educandos nesse sentido, o professor deve abordar, na sequência, dificuldades atreladas a múltiplos níveis de funcionamento. Dolz *et al.* (2004) propõem, baseando-se nas abordagens da psicologia da linguagem, que essa abordagem seja feita em quatro graus diferentes, os quais estão envolvidos na produção de um texto: a) *nível de representação da situação de comunicação*; b) *nível de elaboração dos conteúdos*; c) *nível de planejamento do texto*; d) *nível de realização do texto*.

De modo consequente, é esperado que o estudante, no nível da representação da situação de comunicação, ao produzir seu texto, consiga ter uma imagem mais ou menos precisa acerca do seu destinatário, de seu propósito comunicativo, do seu papel enquanto locutor ou autor e também do gênero proposto. No nível de elaboração dos conteúdos, o aprendiz precisa conhecer as técnicas necessárias para pesquisar e planejar os conteúdos para realização do ato comunicativo visado. Em

¹⁸ Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar os módulos em formato de oficinas, conforme os motivos explicitados na seção de descrição da aplicação da sequência didática.

razão disso, a depender do gênero, essas técnicas podem variar, cabendo ao discente escolher as que melhor o levarão a elaborar de modo efetivo os conteúdos. Por sua vez, no nível do planejamento do texto, almeja-se que os aprendizes consigam estruturar seus textos conforme os objetivos de linguagem pretendidos ou segundo os destinatários visados na interação; podendo a finalidade ser advertir, informar, convencer etc.. Por fim, no nível da realização do texto, o aluno deve fazer a escolha dos meios de linguagem adequados para a produção de seu texto, selecionando quais organizadores textuais servirão para organizar sua escrita, o vocabulário oportuno à situação comunicativa e os tempos verbais em relação ao plano textual.

O segundo questionamento a ser realizado durante a construção dos módulos diz respeito a como um módulo deve ser elaborado para abordar uma dificuldade específica. Buscando fornecer subsídios para isso, Dolz *et al.* (2004) sugerem que na construção dos módulos o docente proponha atividades e exercícios variados, relacionados à leitura e escrita, como forma de possibilitar aos estudantes, através de diferentes caminhos, o acesso aos conhecimentos e ferramentas que aumentarão a possibilidade de eles terem resultados positivos no projeto estabelecido na SD.

Assim, os autores afirmam que essas atividades podem ser reunidas em três categorias de atividades e exercícios de tipos distintos: *as atividades de observação e análise de textos*; *as tarefas simplificadas de produção de textos*; e *a elaboração de uma linguagem comum aos discentes*. As atividades referentes ao primeiro tipo configuram-se como o ponto de partida para o processo de aprendizagem dos fatores envolvidos em todo ato comunicativo. Dessa maneira, o docente pode utilizar nessas tarefas textos inteiros ou partes de um texto de um determinado gênero. O segundo tipo diz respeito a exercícios que objetivam melhorar as dificuldades dos alunos quanto a questões específicas de sua produção textual, permitindo-lhes focar em aspectos de seu texto que mais acharem pertinentes. Dentre essas tarefas, estão aquelas de reorganização do conteúdo, em que o discente pode reorganizar, por exemplo, os assuntos presentes em uma descrição narrativa para uma sequência dialogal; ou ainda, revisar textos mediante critérios estipulados. No tocante ao terceiro tipo, busca-se elaborar uma linguagem com a qual o aluno se habitue, de tal modo que possa falar de sua produção ou dos textos de outros com propriedade, comentando, criticando ou buscando melhorá-los.

A terceira indagação a ser feita na construção dos módulos de uma SD refere-se à forma como os conhecimentos construídos e adquiridos serão capitalizados. Assim sendo, esses

conhecimentos podem ser “registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Essa lista pode ser elaborada ao longo da SD, ou em um momento que se pretenda sintetizar tudo que foi visto antes da produção final. Tal lista pode ser construída pelos discentes ou pelo professor, podendo assumir um formato de lista de constatações ou lembrete.

A última fase da sequência didática é a produção final, nessa etapa, por meio de uma reescrita do primeiro texto exemplar do gênero estudado, o estudante colocará em prática todos os conhecimentos e instrumentos desenvolvidos em cada módulo construído. Além disso, o docente terá a oportunidade de realizar um diagnóstico sobre essa produção, sabendo, conseqüentemente, se os alunos conseguiram evoluir, se obtiveram domínio do gênero e se aperfeiçoaram seus conhecimentos e capacidades linguísticas. Essa produção final possibilitará também ao professor, caso queira, efetuar uma avaliação somativa, levando em conta o desempenho dos aprendizes no decorrer de todas as etapas da SD.

Dessa forma, constata-se que a sequência didática caracteriza-se como uma importante ferramenta didática no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, tendo por base os gêneros textuais, uma vez que ela possibilita ao professor um melhor direcionamento no trabalho em sala de aula, e desenvolve as habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Com isso, o objetivo principal que se tem ao se utilizar uma SD no ensino de gêneros é fazer com que os educandos consigam utilizar a língua com competência nas várias situações comunicativas do dia a dia, seja na forma escrita ou oral. Em vista disso, os estudos já realizados mostram que essa proposta metodológica tem proporcionado um aprendizado significativo e contextualizado, aproximando os estudantes de situações reais de comunicação.

Portanto, como já tratamos ao longo deste capítulo a respeito dos gêneros textuais e das ferramentas didáticas necessárias para sua abordagem no ensino de língua, na próxima seção iremos discorrer de forma específica acerca das capacidades de linguagem. Lançaremos mão da análise dessas capacidades pelo fato de tanto um MDG quanto uma SD possibilitarem um olhar amplo dessas capacidades, o que se mostra relevante neste trabalho, tendo em vista que nos permitirá propor as intervenções necessárias para aperfeiçoá-las nos alunos participantes desta pesquisa.

3.4 Capacidades de linguagem

Alicerçados nos pressupostos do ISD, neste trabalho, compreendemos a linguagem como um instrumento capaz de convergir gênero, atividade e indivíduo, algo que a torna uma propriedade indissociável do pensamento humano, conforme já discutimos em seções anteriores. No que tange à sua utilização, Habermas (1989) identifica dois modos de uso. No primeiro modo, existe a possibilidade de refletir sobre os comportamentos dos elementos situados no mundo e utilizar signos sem precisar externalizá-los. Nesse modo, não há, portanto, nenhuma forma de comunicação externa. Por outro lado, no segundo modo, já há a necessidade de uma circunstância de fala, pois ele “está conceitualmente ligado às condições de comunicação” (HABERMAS, 1989, p. 40). Nesse caso, há um indivíduo que necessita expressar seu pensamento a alguém, externalizando-o verbalmente. Logo, segundo o autor, o que difere esses dois modos de uso da linguagem é o “ato de fala”.

Esse último modo expressa o ato comunicativo, notabilizando um falante com valor expressivo que se dirige a um ouvinte, o qual ratifica tal valor, conforme Habermas (1989) postula. Para esse autor, é necessário que a expressão individual possua valor no mundo, porque caso contrário, não haverá agir comunicativo. Diante disso, o falante necessita de uma real situação de fala, precisando, conseqüentemente, de um interlocutor que compartilhe dos mesmos conhecimentos linguísticos que ele, para que possam exprimir os conhecimentos relativos a seus mundos, numa atividade que implica a linguagem.

O interacionismo sociodiscursivo toma como empréstimo esse agir comunicativo proposto por Habermas, na medida em que entende os textos como objetos de análise oriundos de atividades de linguagem. Isso faz com que a linguagem, no arcabouço dessa vertente teórica, seja vista como criadora de situações de fala e de contextos enunciativos comuns aos indivíduos. Nesse sentido, o ato de fala que Habermas discute no processo de uso da linguagem é entendido pelo ISD como ação de linguagem (BRONCKART, 1999). Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 28), essa ação representa uma “estrutura de condutas de produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.”

Para concretização das ações de linguagem, determinadas capacidades são necessárias, como já explicitado neste trabalho. Essas capacidades são denominadas como capacidades de

linguagem, e compreendidas por Dolz *et al.* (2004) como aptidões vitais para produção de um texto em uma situação particular de interação. Elas são, por esse motivo, responsáveis por proporcionar a compreensão, interpretação e a consequente apropriação dos gêneros pelos indivíduos.

Partilhando dessa mesma visão, Cristovão (2007, p. 12) afirma que essas capacidades configuram “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos que operacionalizar na aprendizagem.” Nesse ínterim, além de propiciarem, pelo viés epistemológico, uma análise das condutas de ações de linguagem, essas capacidades possibilitam também uma observação didática em relação ao ensino de línguas.

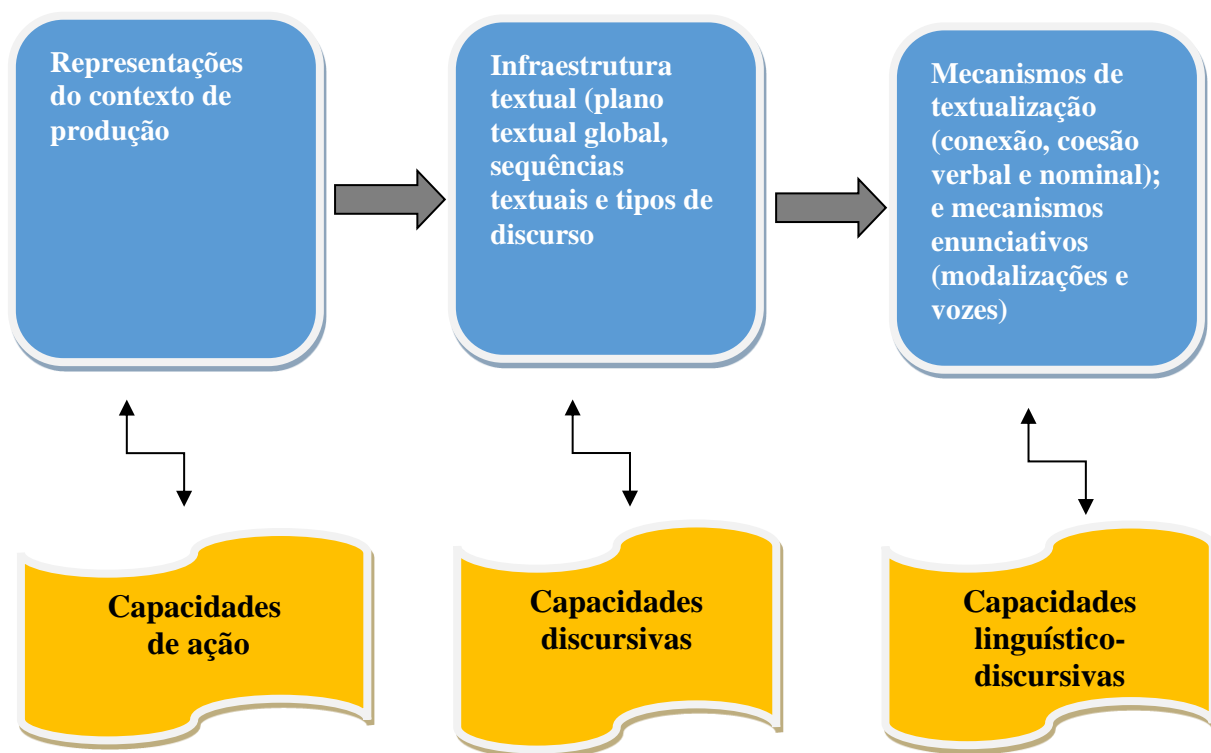
Em vista disso, no arcabouço metodológico do ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), essas capacidades são tomadas como objeto de aprimoramento, sendo intrínsecas para a compreensão e produção dos gêneros textuais. Nessa concepção, elas apresentam-se como o centro para avaliação do domínio de qualquer gênero oral ou escrito, bem como para auxílio de intervenções didáticas que busquem aperfeiçoá-las.

Dessa forma, esses estudiosos apontam a existência de três grupos de capacidades de linguagem, funcionando de modo interdependente entre si. O primeiro grupo é o das *capacidades de ação*, as quais estão atreladas à adaptação da produção do indivíduo ao contexto do gênero o qual ele está utilizando como referência, estando, por esse modo, diretamente relacionadas à compreensão dos mundos físico e sociosubjetivo do gênero utilizado (BRONCKART, 1999). O segundo grupo refere-se às *capacidades discursivas*, estas possibilitam compreender a forma como está estruturada a composição organizacional do gênero, sua arquitetura interna e os tipos de discurso que o orientam. O terceiro grupo, por sua vez, corresponde às *capacidades linguístico-discursivas*, as quais possibilitam a mobilização dos mecanismos de textualização e enunciativos, contribuindo para a aprendizagem de elementos linguísticos que apresentam determinada linearidade na conjectura tipológica dos gêneros textuais.

É possível observar ainda, com base no que descrevemos no segundo capítulo, que essas capacidades estão imbricadas com os elementos do folhado textual, mobilizando-os na produção de textos. Como bem pontua Bronckart (1999), na produção de um gênero, os elementos de análise desse folhado abarcam os três níveis de capacidades de linguagem, conforme ilustrado na figura

abaixo.

Figura 2: Elementos do folhado textual X Capacidades de linguagem



Fonte: elaborado pelo autor.

Para ilustrar essas três capacidades, e entender a implicação delas na realização das atividades de linguagem e na produção dos textos, apresentamos abaixo um quadro que sintetiza suas operações.

Quadro 8: Capacidades de linguagem e suas operações

1) Capacidades de ação:

Produzem sentido através de representações dos elementos que compõem o contexto de produção, da escolha do gênero e da mobilização dos conteúdos temáticos. Dizem respeito às ações que contribuem para o reconhecimento das propriedades dos contextos físicos e sociosubjetivos. Seu foco é a interpretação baseada no contexto sócio-histórico a partir de itens como: local e período de publicação; posição social do produtor e destinatário; função do texto e conteúdo temático; observação do produtor e receptor do texto.

<p>Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar inferências sobre: quem produz o texto, para quem ele se dirige, qual o assunto abordado, com qual objetivo; em que momento se deu a produção e onde; ▪ Avaliar a adequação do texto à situação em que ocorre o processo de comunicação; ▪ Considerar as propriedades linguageiras e sua factual relação com os âmbitos sociais ou culturais; ▪ Mobilizar conhecimentos de mundo que possam contribuir para produção e compreensão do texto.
<p>2) Capacidades discursivas:</p> <p>Constroem sentido através de representações que dizem respeito às características intrínsecas do gênero, a saber: o plano global do texto; os modos de planificar a linguagem no núcleo interno do texto (as sequências textuais: argumentativa, narrativa, descritiva, dialogal e explicativa); e os distintos segmentos arranjados de modo linguístico no texto (os tipos de discurso).</p>
<p>Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender a estruturação do texto como um layout, possuindo uma linguagem não verbal (com gráficos, fotos, títulos, formato textual, e localização de conhecimentos típicos do texto); ▪ Mobilizar mundos discursivos no intuito de construir a organização do conteúdo temático; ▪ Compreender a função da disposição do conteúdo temático no texto; ▪ Inferir as diferentes formas de organização dos conteúdos mobilizados.
<p>3) Capacidades linguístico-discursivas:</p> <p>Operam sentido por meio de representações a respeito das operações de textualização, da produção de enunciados e da seleção do vocabulário. Os conhecimentos abordados relacionam-se à microestrutura do texto (unidades linguísticas de frases e sentenças): conexão, coesão nominal, coesão verbal, modalizações, seleção lexical, entonação, dêiticos, conectivos, pronúncia, associação de vozes.</p>
<p>Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer as unidades que atuam na construção de parágrafos, orações, textos; ▪ Gerir operações que corroboram para a construção da coerência em um texto.

Fonte: Stutz (2012, p. 123-124).

Podemos compreender, dessa maneira, essas capacidades como estando harmonizadas em níveis hierárquicos. As capacidades de ação compreenderiam, nesse caso, o nível externo da unidade comunicativa, estando próximas a elas, em um nível interno, as capacidades discursivas, seguidas das linguístico-discursivas, em um nível ainda mais inferior/interno. Todas estão

articuladas entre si, funcionando como uma engrenagem e dependendo uma da outra (CRISTOVÃO, 2007).

Isto posto, após termos nos dedicado, nas seções anteriores, a discutir as ferramentas didáticas no ensino de gêneros textuais e termos discorrido nesta parte sobre as capacidades de linguagem e sua atuação na produção de textos, na seção seguinte, abordaremos a construção do modelo didático do gênero artigo de opinião, uma vez que é o gênero focal deste trabalho. Analisaremos, então, a maneira como essas capacidades se organizam dentro desse gênero.

3.5 Concepção do modelo didático do gênero artigo de opinião

O artigo de opinião trata-se de um gênero textual por meio do qual o seu autor busca expressar e defender seu posicionamento a respeito de determinado assunto, com intuito de convencer seus leitores sobre suas ideias. Predominante da esfera jornalística, esse gênero normalmente é publicado em jornais, revistas e blogs. Por ser um gênero de cunho opinativo, ele “sempre aborda temáticas consideradas polêmicas, ou seja, que são passíveis de diferentes opiniões, defesas e argumentações” (CASTELLANI; BARROS, 2018, p. 204).

De acordo com Martins Filho (1997), esse gênero textual é geralmente escrito por jornalistas, mas pode ser escrito também por profissionais de outras áreas quando são convidados por jornais ou revista em que o artigo circula. Outro ponto destacado por esse autor é o fato de o artigo sempre vir assinado por quem o escreve.

Por se tratar de um gênero com caráter crítico, o artigo de opinião permite abordar diferentes temas, como questões sociais, políticas, culturais e econômicas que sejam do interesse do autor e de seus leitores.

Segundo Köche e Marinello (2015, p. 103), são evidenciadas, nos textos desse gênero, a “dialogicidade e a alteridade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do outro e justifica suas afirmações a partir de possíveis questões ou conclusões contrárias suscitadas pelo autor.” Para convencer seus interlocutores, o produtor do texto utiliza alguns tipos de argumentos, como o argumento de autoridade, por evidência, de causa e consequência, entre outros.

Melo (1994) postula que a escrita do artigo de opinião torna democrática a opinião do jornalismo, no sentido de que essa escrita não é um privilégio exclusivo da instituição jornalística, permitindo que pessoas comuns da sociedade, tidas como lideranças emergentes, também tenham acesso a esse espaço. Com isso, compreende-se que esse gênero dá voz à sociedade, pois as pessoas podem transmitir suas opiniões livremente em jornais ou revistas, desde que seja acerca de uma temática que lhes chame a atenção. Desse modo, torna-se necessário que o escritor assuma uma postura a respeito da questão polêmica debatida, evidenciando, a partir disso, seus argumentos e conhecimentos sobre o que está sendo discutido.

Para Martín Vivaldi (apud Melo, 1994, p. 117), dois elementos são característicos do artigo de opinião. O primeiro diz respeito à *atualidade*; correspondendo ao momento histórico vivenciado, o qual exerce influência sobre a escrita do artigo. O segundo elemento corresponde à *opinião*; em que o articulista precisa expressar seu ponto de vista acerca de fatos da atualidade que o incomodaram ou chamaram sua atenção.

Outrossim, o gênero em questão pode apresentar ainda dois aspectos no que diz respeito à finalidade, quais sejam: *científico* e *doutrinário*. Melo (1994) diz que o artigo com feição científica busca compartilhar com o público o avanço da ciência, partilhando novos conceitos e conhecimentos. Já o artigo com caráter doutrinário tem por finalidade abordar um assunto pertinente na atualidade, de forma a oportunizar aos leitores fazerem julgamentos a respeito desse conteúdo.

Quanto à sua organização textual, Lopis-Rossi (2010) afirma que esse gênero segue a estrutura da sequência argumentativa, com apresentação de uma tese; introdução de argumentos; contra-argumentos que buscam contrapor os argumentos; e uma conclusão, que reintegra os efeitos dos elementos anteriores da sequência.

Assim, segundo Pinheiro e Basetto (2014, p. 14), no que se refere ao trabalho do artigo de opinião em sala de aula, o professor pode abordá-lo com o objetivo de que os discentes tenham “acesso a um gênero que privilegie a discussão, o debate de questões polêmicas que aparecem na sociedade e que fazem parte também de suas vidas.” Por esse motivo, para os referidos autores, a abordagem desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser de grande relevância, pois a partir dele os docentes podem explorar com seus alunos os seguintes elementos: argumentação, conteúdo temático, estilo, capacidades de linguagem, leitura, escrita e reflexão linguística.

Para tanto, faz-se necessário elaborar um modelo didático desse gênero, e um dos primeiros passos nesse processo é considerar o seu contexto de produção. Como foi tratado no capítulo anterior, esse contexto se divide em dois: *contexto físico* e *contexto sociosubjetivo*. Aquele está relacionado ao local de produção, ao momento da produção, ao emissor e receptor. Enquanto este segundo refere-se aos valores, regras, normas e à imagem construída pelo produtor de si próprio e de seus interlocutores.

Abaixo, apresentamos um quadro reunindo os aspectos do contexto de produção do gênero artigo de opinião, que se referem à mobilização da capacidade de ação por parte de seus produtores e leitores.

Quadro 9: Capacidade de ação do gênero artigo de opinião

<u>CAPACIDADE DE AÇÃO: contexto de produção</u>	
<i>REFERÊNCIAS DO CONTEXTO FÍSICO</i>	<i>REFERÊNCIAS DO CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO</i>
<p>✚ LUGAR DE PRODUÇÃO: instituição de ensino.</p>	<p>✚ LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO: a escola, instituição responsável pelo desenvolvimento das potencialidades afetivas, intelectuais e físicas dos indivíduos, objetivando prepará-los para atuarem na sociedade de modo autônomo, participativo e responsável, bem como para entrarem no mundo do trabalho e operarem de forma efetiva.</p>
<p>✚ MOMENTO DE PRODUÇÃO:</p>	<p>✚ OBJETIVO:</p>

<p>aula da disciplina de Língua Portuguesa.</p>	<p>por meio da escrita do gênero artigo de opinião, pretende-se convencer o leitor a respeito de um ponto de vista expressado pelo produtor sobre um dado tema.</p>
<p>✚ PRODUTOR: estudante matriculado na escola.</p>	<p>✚ PAPEL SOCIAL DO EMISSOR: discente que se posiciona frente a uma questão polêmica e busca convencer seus destinatários acerca de suas ideias.</p>
<p>✚ RECEPTOR: pessoa formada em Letras; alunos da escola; membros da sociedade.</p>	<p>✚ PAPEL SOCIAL DO RECEPTOR: professor, desempenhando o papel de leitor e conduzindo o aluno na produção do gênero; colegas da turma, da escola e demais pessoas da comunidade que se interessem por conhecer o posicionamento do aluno/produtor.</p>

Fonte: adaptado de Castellani e Barros (2018).

Na produção do gênero artigo de opinião, outro nível de capacidade de linguagem envolvido é o das capacidades discursivas, referentes ao plano discursivo. Estão envolvidos neste nível os elementos que compõem a primeira camada do folhado textual – a infraestrutura geral do texto, a saber: o plano textual, os tipos de discurso e a planificação sequencial (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, a artigo de opinião pertence ao mundo do EXPOR implicado, evidenciando o discurso teórico. O conteúdo temático progride mediante o desenvolvimento de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário do produtor e dos destinatários, necessitando, desse modo,

da mobilização de conhecimentos das condições de produção, as quais serão importantes tanto para produção do artigo por parte do articulista, como para a interpretação pelos respectivos leitores. Nesse tipo de discurso, há a recorrência de verbos na primeira e segunda pessoa do singular e plural, além de nomes próprios, adjetivos e pronomes.

A sequência textual predominante nesse gênero é a argumentativa, apresentando uma ordem sucessiva de fases: apresentação de uma tese contendo o posicionamento do produtor (esse posicionamento pode aparecer de forma explícita ou implícita); introdução de argumentos; apresentação de contra-argumentos para contrapor os argumentos apresentados; e uma conclusão, que pode reafirmar os argumentos ou apresentar uma nova tese. Castellani e Barros (2018, p. 207) afirmam que, no artigo de opinião, além dessa sequência, pode haver também a presença de outros tipos de sequências, “como a descritiva, no momento em que o autor introduz e descreve a polêmica sobre a qual irá discorrer.”

Quanto ao plano textual, o referido gênero é um texto em prosa, que possui na maioria das vezes uma ou duas páginas, podendo variar. Ele vem sempre com um título, que já traz a questão polêmica a ser discutida e pode deixar transparecer qual o posicionamento do autor. São apresentados argumentos e contra-argumentos, fundados em dados de pesquisa, exemplos, evidências ou levantamentos, que propiciam a organização do conteúdo temático. Normalmente, a questão polêmica já é apresentada no primeiro parágrafo, podendo ser reforçada na conclusão.

No quadro a seguir, apresentamos de forma sintética os elementos que fazem parte do plano discursivo desse gênero.

Quadro 10: Capacidade discursiva do gênero artigo de opinião

<u>CAPACIDADE DISCURSIVA: plano discursivo</u>
<ul style="list-style-type: none">✚ Presença de uma questão polêmica;✚ Apresentação de uma tese;✚ Posicionamento do autor acerca da questão polêmica;✚ Argumentos e contra-argumentos baseados em dados de pesquisa, exemplos, evidências ou levantamento;

- ✚ Pertence ao mundo do EXPOR implicado, evidenciando o discurso teórico;
- ✚ A progressão do conteúdo temático ocorre mediante o desenvolvimento de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário do produtor e dos destinatários, com apresentação de argumentos e contra-argumentos;
- ✚ Utilização de verbos na primeira e segunda pessoa do singular e plural.

Fonte: adaptado de Castellani e Barros (2018).

O outro nível das capacidades de linguagem presente no modelo didático do artigo de opinião é o das capacidades linguístico-discursivas. Assim, nesse gênero, é comum a recorrência de retomada textual por intermédio de pronomes, sinônimos, termos genéricos ou específicos, ou mesmo a repetição do próprio termo. Geralmente, o autor utiliza artigos definidos para se referir a algum termo mencionado anteriormente; no entanto, podem ser usados artigos indefinidos também, e quando o são, o articulista os utiliza buscando causar um certo distanciamento, ou mesmo demonstrar um tom de crítica ou indiferença.

O artigo é estruturado de forma predominante no tempo verbal presente, situando a fala do autor no aqui e agora. Por meio dessa temporalidade, o articulista busca se posicionar, argumentar, discutir ou criticar. Apesar da predominância desse tempo verbal, podem manifestar-se também verbos indicando ações do tempo futuro ou passado. Ademais, os verbos nesse gênero podem representar duas modalidades, como de estado e ação. Segundo Castellani e Barros (2018), a ocorrência dessas modalidades verbais pode variar, visto não haver uma regra fixa para tal incidência. Entretanto, observa-se uma maior utilização de verbos de ação.

Além disso, nesse gênero, há uma predominância maior de nomes (substantivos, adjetivos, pronomes); e uma menor incidência de verbos. Os substantivos são utilizados com a finalidade de expressar os sentimentos do articulista (feliz, triste, indignado), e os adjetivos para demonstrarem uma tonalidade irônica, sarcástica ou crítica.

A coesão no artigo ocorre, de modo especial, por meio de conectivos lógicos (porém, entretanto, mas, afinal, portanto), organizadores textuais e retomadas textuais, os quais proporcionam a organização do conteúdo temático e ajudam a promover a coerência.

Na escrita desse gênero, a norma culta é a predominante, mas pode ser que o autor utilize

algumas vezes uma linguagem informal, pretendendo estabelecer um diálogo com o leitor e promover uma interação discursiva mais “solta”. Isso é possível devido ao teor argumentativo que o artigo carrega. Dessa maneira, o vocabulário é repleto de palavras bem escolhidas, inseridas no campo semântico e discursivo da polêmica abordada.

Quanto ao posicionamento enunciativo e às vozes presentes, nota-se que no artigo o posicionamento predominante é o do autor em relação ao que é enunciado, e a voz que prevalece também é a dele. No entanto, podem ser introduzidas outras vozes, como a de um personagem, a voz social de algum especialista no assunto abordado ou ainda a de uma determinada instituição. Essas vozes podem aparecer de modo explícito ou implícito. Com relação às avaliações a respeito do conteúdo temático nesse gênero, elas são realizadas a partir da utilização de modalizações apreciativas, lógicas, deônticas e pragmáticas.

Assim sendo, apresentamos abaixo, novamente, um quadro que explicita os elementos dessas capacidades de linguagem presentes no modelo do gênero artigo de opinião.

Quadro 11: Capacidade linguístico-discursiva do gênero artigo de opinião

<u>CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</u>
<ul style="list-style-type: none">✚ Realização de retomada textual por meio de pronomes, sinônimos, termos genéricos ou específicos, ou ainda da repetição do próprio termo;✚ Utilização de artigos definidos para se referir a termos mencionados anteriormente; e também de artigos indefinidos para causar distanciamento ou expressar um tom de crítica ou indiferença;✚ Predominância do tempo verbal presente e de verbos de ação;✚ Recorrência maior de nomes – substantivos, adjetivos e pronomes, com uma baixa incidência de verbos;✚ Expressão de sentimentos (tristeza, indignação, felicidade) por meio de substantivos, e demonstração de ironia, crítica e sarcasmo por intermédio de adjetivos;✚ Realização da coesão por meio de conectivos lógicos (<i>porém, entretanto, mas, afinal, portanto</i>), organizadores textuais e retomadas textuais;

- ✚ Prevalência da norma culta, com a utilização de uma linguagem informal também;
- ✚ Presença de vozes de personagens e vozes sociais, como a voz de um especialista no assunto abordado ou ainda a de uma determinada instituição, podendo essas vozes aparecerem de forma explícita ou implícita;
- ✚ Emprego de modalizações apreciativas, lógicas, deônticas e pragmáticas.

Fonte: adaptado de Castellani e Barros (2018).

Conforme podemos observar na configuração do modelo didático do gênero artigo de opinião, e como afirmam De Pietro e Schneuwly (2003), esse dispositivo pressupõe a instrução acerca do conhecimento, sendo essencialmente um modelo psicológico das capacidades de linguagem necessárias nas práticas linguísticas, o que permite ao docente propor um trabalho efetivo com esse gênero.

Vistas essas considerações, passemos, a seguir, ao capítulo no qual iremos discorrer acerca do desenvolvimento da sequência didática aplicada e também realizar a análise dos textos produzidos pelos discentes.

4 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, abordamos o desenvolvimento da sequência didática aplicada ao gênero artigo de opinião. Por conseguinte, na primeira seção do capítulo, discorreremos sobre a maneira como ocorreu todo o processo de escrita e reescrita do gênero proposto, explicitando assim como foram desenvolvidos os trabalhos e atividades em cada módulo/oficina. Nas seções seguintes, procedemos com as análises dos textos dos discentes, analisando a primeira e última versão dos artigos.

4.1 Aplicação da sequência didática

Gonçalves e Ferraz (2014, p. 73) discutem que uma proposta metodológica com SD pode possibilitar ao professor conduzir o trabalho de modo a permitir que o estudante reconheça os elementos estáveis de um gênero e os aplique em seu próprio texto. Diante disso, com base nas primeiras produções dos educandos, são elaboradas atividades modulares cujo objetivo é aprimorar as capacidades demonstradas pelo aluno e abordar aquilo em que ele encontra dificuldade ou ainda não tem conhecimento.

Com base nessa proposta, procuramos desenvolver estratégias que pudessem ser eficazes para auxiliar os aprendizes na apropriação do gênero. Foi por isso que optamos por conduzir as etapas da sequência didática em formato de oficina. Essa adaptação foi proposta devido à nossa experiência em sala de aula no trabalho com outros gêneros por meio de SDs¹⁹, em que observamos que a abordagem baseada em módulos tende a ser um tanto estática. Isso nos levou, nesta pesquisa, a propor um trabalho diferenciado, elaborando oficinas para a realização das atividades, pois oferecem um caráter mais dinâmico e flexível, como demonstram os resultados de trabalhos já realizados que adotam esse procedimento, como os de Nascimento e Pereira (2014).

Em vista disso, nossa proposta consistiu nas etapas de *apresentação inicial, primeira*

¹⁹ Sou professor da Educação Básica, e já havia trabalhado com a metodologia de sequência didática em outras ocasiões.

produção, desenvolvimento das oficinas e produção final. Para ilustrar o desenvolvimento do processo, apresentamos primeiramente um quadro que sintetiza todas as etapas, e a seguir, detalhamos cada uma delas.

Quadro 12: Síntese da SD do gênero artigo de opinião²⁰

ETAPAS DA SD	OBJETIVOS	AULAS	CAPACIDADES TRABALHADAS
Apresentação da situação	1) Apresentar à turma um problema de comunicação (<i>PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais</i>), o qual deverá ser resolvido pelos alunos através da escrita do gênero artigo de opinião; 2) Conscientizar os discentes sobre o gênero que será trabalhado; 3) Motivar os educandos a escreverem seus textos.	2 (duas) aulas	Capacidades de ação
Apresentação da situação, discussão do tema e estudo de estratégias argumentativas	1) Discutir com os discentes acerca do tema a ser abordado por eles em seus artigos; 2) Estudar estratégias argumentativas.	2 (duas) aulas	Capacidades de ação e discursivas
Produção inicial	1) Produzir uma versão prévia do artigo com base no que foi	1 (uma) aula	Todas as capacidades

²⁰ No que se refere à duração das oficinas, é perceptível no quadro que o desenvolvimento de algumas delas se estendeu por um maior número de aulas em comparação com outras. Essa diferenciação na extensão das oficinas foi determinada com base nas dificuldades e habilidades apresentadas pelos estudantes.

do gênero	visto nas aulas anteriores.		
Revisão da primeira versão do artigo	1) Revisar a primeira produção.		Todas as capacidades
Primeira oficina	1) Estudar os elementos da primeira camada do folhado textual.	3 (três) aulas	Capacidades de ação e discursivas
Segunda produção do gênero	1) Produzir uma segunda versão do texto, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e na primeira oficina.		Todas as capacidades
Revisão da segunda versão do artigo	1) Revisar a segunda produção.		Todas as capacidades
Segunda oficina	1) Estudar os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e o processo de referenciação.	3 (três) aulas	Capacidades linguístico-discursivas
Terceira oficina	1) Estudar os mecanismos enunciativos.	2 (duas) aulas	Capacidades linguístico-discursivas
Quarta oficina	1) Estudar a argumentação.	3 (três) aulas	Capacidades discursivas e linguístico-discursivas
Terceira produção do artigo	1) Produzir uma terceira versão intermediária do texto, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nas oficinas ministradas.		Todas as capacidades
Revisão da terceira versão do artigo	1) Revisar a terceira produção.		Todas as capacidades
Quinta oficina	1) Estudar a construção dos sentidos no texto mediante o emprego de recursos como pontuação e acentuação gráfica.	1 (uma) aula	Capacidades discursivas e linguístico-discursivas
Sexta oficina	1) Estudar por meio de práticas de análise linguística os aspectos gramaticais de concordância e regência verbal e nominal.	2 (duas) aulas	Capacidades discursivas e linguístico-discursivas
Sétima oficina	1) Revisar os assuntos estudados nas oficinas	1 (uma) aula	Todas as capacidades

	anteriores.		
Produção final	1) Produzir uma versão final do artigo.	1 (uma) aula	Todas as capacidades

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O primeiro momento da SD esteve voltado à apresentação da situação, a qual durou quatro aulas. Nosso objetivo, inicialmente, foi apresentar aos alunos o projeto de intervenção que iríamos desenvolver e esclarecer como seria a participação deles. Assim, na primeira aula, nos apresentamos à turma, explicando que nosso propósito ali era realizar uma pesquisa de mestrado, cujos resultados seriam extremamente proveitosos para eles, pois estudariam um gênero textual de grande importância para o desenvolvimento de suas habilidades de argumentação, escrita e leitura, e o fariam de forma diferente, por meio de uma sequência didática.

Dessa forma, deixamos claro que o gênero a ser trabalhado seria o artigo de opinião e, com isso, discorremos acerca do processo de produção e circulação desse gênero. Além disso, também acentuamos que as produções deles receberiam uma destinação especial, pois primeiramente fariam parte do *corpus* de nossa dissertação, sendo lidas pelos professores do PPGLB, e adicionalmente seriam publicadas no blog *Prazer em aprender*, tendo como destinatários as pessoas da comunidade e outros leitores do ambiente virtual. Buscamos, com esse momento, sensibilizá-los quanto ao gênero proposto.

Nesse nosso primeiro encontro, estiveram presentes 13 alunos²¹. Em decorrência de ter sido o nosso primeiro contato, aproveitamos para questioná-los acerca do que eles sabiam a respeito do artigo de opinião, a fim de diagnosticar o conhecimento que possivelmente possuíam sobre o respectivo gênero.

Nossa finalidade nessa aula principiante foi apresentar o projeto, conhecer os estudantes da turma e motivá-los em relação à escrita do gênero.

²¹ Em um trabalho com sequência didática, a ausência/falta dos alunos durante as aulas destinadas a essa metodologia pode comprometer o desenvolvimento do processo. Antecipando a possibilidade desse problema em nossa pesquisa e buscando contorná-lo, solicitei à professora da turma que me adicionasse no grupo de WhatsApp dos discentes. Dessa forma, sempre enviava as atividades por essa mídia digital, permitindo que os estudantes que haviam faltado pudessem se manter atualizados a respeito do conteúdo estudado naquela aula específica. Além do mais, antes ou depois das aulas, procurávamos esses alunos faltosos individualmente, e revisávamos os conteúdos das aulas, fazendo uma espécie de resumo com eles.

Na aula seguinte, apresentamos aos alunos o problema de comunicação que deveria ser resolvido por eles por meio da escrita do artigo. Esse problema possuía uma dimensão polêmica, pois dizia respeito a um tema que vinha sendo debatido com bastante afinco pelos meios de comunicação e sociedade em geral, que era “*PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais*”. Achamos pertinente trazer essa temática em razão de ela ser atual e também próxima da realidade dos educandos, exigindo conseqüentemente um posicionamento por parte deles.

Ademais, nessa aula, também exploramos as características do artigo de opinião, com o intuito de proporcionar o primeiro contato com um exemplar desse gênero e permitir que os alunos pudessem se familiarizar com ele. Por conseguinte, realizamos duas atividades, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 13: Apresentação da situação – realização de duas atividades

<u>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</u>	
Momento de apresentação do problema de comunicação e de estudo das características do artigo de opinião	
ATIVIDADE 1	
OBJETIVOS	ATIVIDADES
❖ Apresentar o problema de comunicação de modo a situar os discentes no projeto.	❖ Exposição acerca do problema de comunicação através de slides.
ATIVIDADE 2	
OBJETIVOS	ATIVIDADES
❖ Sensibilizar os discentes acerca do gênero artigo de opinião; ❖ Analisar as características que compõem o gênero.	❖ Leitura do artigo de opinião <i>Aprendimentos aterrados à beira mar</i> . ❖ Realização de um questionário sobre o reconhecimento das características do artigo lido.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Por meio da primeira atividade, buscamos apresentar o problema de comunicação aos discentes, com o objetivo de proporcionar-lhes uma compreensão do que seria desenvolvido, situando-os dentro do contexto do projeto. Para isso, realizamos uma exposição que discorria sobre a temática proposta para escrita, utilizando slides como recurso visual.

A segunda atividade teve como objetivo sensibilizar os alunos em relação ao gênero artigo de opinião. Para tanto, os aprendizes realizaram a leitura do artigo *Aprendimentos aterrados à beira mar*, e a partir dessa leitura, responderam a um questionário que abordava questões relacionadas às características desse artigo, como questão polêmica, autor, local de publicação, posição defendida e a finalidade. Abaixo apresentamos o artigo utilizado e o questionário.

Quadro 14: Artigo utilizado para leitura e questões de reconhecimento de suas características

Aprendimentos aterrados à beira-mar

Com verdes mares e águas mornas, Fortaleza, a Terra da Luz, tem belezas muito apreciadas em todo o país, sendo elas retratadas, por exemplo, na canção de mesmo nome – “Fortaleza” –, composta pelo cantor cearense Fagner. Porém, algumas belezas se encontram comprometidas devido a projetos recentes, como a requalificação de um dos principais pontos turísticos da cidade: a Avenida Beira-Mar. Esse fato está preocupando a comunidade pelo gasto exorbitante da obra e os malefícios que sofrerão a fauna e a flora locais.

Visando aumentar o turismo da região, o projeto de requalificação da avenida mais turística da cidade, proposto pela prefeitura, consiste em aumentar 80 metros a faixa de areia (mar adentro) do aterro. Ele está orçado inicialmente em 68 milhões, o que causa revolta em uma grande parcela da população por ver tanto dinheiro público empregado em uma obra que pode trazer, inclusive, prejuízos ambientais, enquanto outras necessidades básicas da população são negligenciadas, como postos de saúde precários e escolas com péssima infraestrutura. O temor da população cresce ao lembrar casos como o do Aquário do Ceará, que nasceu a partir da alegação de que iria incrementar o turismo cearense, entretanto as obras foram paralisadas por

falta de verba e, hoje, nem Governo nem iniciativa privada querem mais assumir a finalização da obra, restando à população apenas frustração e indignação.

Em acréscimo, constata-se que o aterramento do mar preocupa também ambientalistas e pesquisadores, como o professor do Instituto de Ciências do Mar, da Universidade Federal do Ceará, Marcelo Soares, que afirma que os impactos de grande magnitude podem causar o soterramento dos recifes de corais, além de trazer prejuízos ao habitat do boto cinza e da tartaruga verde, espécies que se alimentam na região. Somando-se ao prejuízo da fauna, também ocorrerão danos à flora e, indiretamente, à população, já que o projeto retirará quarenta árvores do calçadão, o que, de acordo com Oriel Herrera, professor de Ecologia da Universidade Estadual do Ceará, causará desequilíbrios na temperatura e bolsões de calor na região.

A prefeitura de Fortaleza caracterizou o projeto como de “utilidade pública”, pois, de acordo com o órgão, além de promover um aumento no turismo da cidade, também irá prover à praia local uma reestruturação da faixa de areia que vem sofrendo, ao longo dos anos, um estreitamento causado pelo processo de erosão. Os defensores da obra afirmam também que a requalificação trará urbanização e modernização necessárias à área, aumentando até mesmo o comércio da região, pois irá organizá-lo e restabelecê-lo, contribuindo para a economia da cidade.

Em contrapartida, acredito que tal avanço na urbanização de um setor belo por si desfoca a prefeitura de problemas mais que afetam a população, exercendo, assim, uma política apelidada como “pra turista ver”. Enquanto isso, áreas periféricas da cidade sofrem pelo descaso em vários espaços públicos, como escolas e postos de saúde, além da ausência de saneamento básico na maioria das comunidades que se encontram mais distantes da região considerada “nobre”, como, por exemplo, o bairro Jangurussu, que convive com a poluição e esgotos expostos, prejudicando a saúde e o bem-estar da população.

Concordo, portanto, com a doutora em Ciências Marinhas, Liana Queiroz, quando ela afirma que “é imensurável a real magnitude do impacto [causado pelo aterro] em toda biodiversidade [...]”, uma vez que essas consequências negativas são certas e as atitudes para revertê-las nem sempre se concretizam. Além das implicações ecológicas, acresça-se que a natureza tem muito a nos ensinar, como afirma o poeta Manoel de Barros, em seu poema “Aprendimentos”, ao dizer que “não tinha as certezas científicas, mas que aprendera coisas di-

menor com a natureza”, coisas estas que não dizem respeito a interesses econômicos, mas à teia da vida.

Para um litoral bonito, antes de tudo, deve-se preservá-lo, pois, talvez assim, os verdes mares do Mucuripe e a Avenida Beira-Mar possam encher os olhos dos habitantes e turistas de Fortaleza pela beleza natural, e não artificial, de suas praias.

Rúbia Ellen Campelo Costa

Fonte: 6ª Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

(Questões de reconhecimento das características do artigo de opinião)

A partir da leitura feita sobre o artigo *Aprendimentos aterrados à beira-mar*, responda as seguintes questões:

- 1) Onde e quando ocorreu a publicação do artigo?
- 2) Por quem foi escrito?
- 3) Quem são os destinatários?
- 4) Qual a questão polêmica discutida pelo autor(a)?
- 5) A questão polêmica é de interesse público e remete ao período de produção do artigo?
- 6) Qual a finalidade da escrita do respectivo artigo?
- 7) Que posição/tese é defendida pelo autor(a)?
- 8) Identifique os argumentos utilizados para sustentar a tese proposta.

Ademais, nesse segundo encontro, instruímos os alunos a pesquisarem outros artigos de opinião, a fim de que pudessem aprofundar sua compreensão a respeito da estrutura desse gênero e identificar diferentes abordagens e argumentos utilizados. Com esse propósito, sugerimos alguns

sites²² na internet nos quais eles poderiam encontrar artigos de qualidade.

Na aula seguinte, retomamos o assunto do problema de comunicação apresentado (*PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais*). Nosso objetivo foi aprofundar a discussão sobre esse tema. Para complementar as discussões já realizadas, trouxemos alguns textos que discutiam acerca do *PL das fake news*. Fomos apresentando aos estudantes os principais objetivos desse projeto, bem como os posicionamentos favoráveis e contrários. Além disso, expusemos também dois vídeos que discutiam a respeito do projeto. O primeiro vídeo, retirado de um canal do Youtube²³, discutia os pontos mais polêmicos do projeto. O segundo vídeo, também proveniente de um canal do Youtube²⁴, apresentava os posicionamentos de dois deputados federais, um favorável e outro contrário à aprovação do projeto.

Após a realização dessas discussões, na ocasião, pedimos que desde já os estudantes começassem a se posicionar acerca da temática. Assim, fizemos perguntas individuais a cada um deles, com base no que haviam compreendido, sobre suas opiniões a respeito do *PL das fake news* e se consideravam que sua aprovação seria benéfica ou prejudicial.

Posteriormente, na aula seguinte, após termos orientado os educandos a adotarem uma posição a respeito da temática abordada, foi realizado o estudo de algumas estratégias argumentativas que poderiam ser utilizadas durante a escrita do artigo, a fim de sustentar o posicionamento assumido e buscar a persuasão do leitor.

Dessa forma, foram apresentados aos alunos diferentes tipos de estratégias argumentativas, tais como o uso de dados estatísticos, argumento de autoridade, contraposições de ideias e perguntas retóricas. Por meio da análise de exemplos e da discussão em sala de aula, buscamos orientar os aprendizes a compreender como cada estratégia abordada pode contribuir para fundamentar e fortalecer o ponto de vista defendido.

Além do mais, na oportunidade, aproveitamos para destacar a importância de uma abordagem equilibrada e ética na construção dos argumentos, ressaltando a necessidade de considerar diferentes perspectivas e refutar possíveis objeções. Assim, foi enfatizada a relevância

²² <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao>; <https://www.itausocial.org.br/noticias/olimpiada-de-lingua-portuguesa-divulga-finalistas-da-categoria-artigo-de-opiniao/>.

²³ Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=dynpUlbWnjM>.

²⁴ Conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=AbzFNJSN3VM>.

de se embasar os argumentos em fontes confiáveis e atualizadas, promovendo a credibilidade do artigo e o engajamento do leitor. Desse modo, como forma de levar os estudantes a internalizarem o conhecimento a respeito das estratégias argumentativas estudadas, foi elaborada e aplicada uma atividade, como ilustra o resumo e a respectiva atividade nos quadros abaixo.

Quadro 15: Apresentação da situação – realização de uma atividade

<u>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</u>	
Discussão do tema e estudo de estratégias argumentativas	
ATIVIDADE 2	
OBJETIVOS	ATIVIDADES
❖ Desenvolver a compreensão e aplicação de estratégias argumentativas para a escrita do artigo de opinião.	❖ Realização de uma atividade que pedia a elaboração de um parágrafo argumentativo com a utilização das estratégias estudadas.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Quadro 16: Atividade acerca das estratégias argumentativas

ATIVIDADE
<p>Escolha um posicionamento claro a respeito da temática “<i>PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais.</i>” Você pode ser a favor de uma regulamentação mais rigorosa, defendendo a proteção dos usuários e o combate à desinformação, ou pode argumentar a favor de uma menor intervenção, destacando a importância da liberdade de expressão e da autorregulação das plataformas.</p> <p>Em seguida, escreva um parágrafo argumentativo em que você sustente seu ponto de vista sobre o tema, utilizando pelo menos duas estratégias argumentativas estudadas, e responda</p>

as questões que se seguem:

- 1) Quais estratégias argumentativas você utilizou em seu parágrafo argumentativo?
- 2) Destaque uma estratégia argumentativa específica que você considera mais eficaz em seu parágrafo argumentativo. Explique por que você acredita que essa estratégia seja impactante a ponto de convencer o leitor e reforçar seu posicionamento.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Essa atividade pedia aos discentes para que eles se posicionassem em relação ao tema em questão e elaborassem um parágrafo argumentativo utilizando as estratégias abordadas. Eles tiveram que identificar as estratégias utilizadas em seu próprio parágrafo e explicar como elas podem contribuir para fortalecer o posicionamento assumido e persuadir o leitor. A promoção dessa atividade buscou consolidar o aprendizado dos estudantes a respeito dos recursos argumentativos necessários à construção e sustentação de um posicionamento, que seria requerido no momento da escrita da primeira versão do artigo.

Portanto, as aulas destinadas à apresentação da situação tiveram como finalidade levar os alunos a compreenderem o projeto de intervenção proposto, bem como a adquirirem o conhecimento necessário sobre as características do gênero estudado e apropriarem-se do conteúdo temático, a fim de abordá-lo adequadamente em suas produções ao longo do desenvolvimento da sequência didática.

De posse de todos os conhecimentos adquiridos ao longo dessa primeira etapa da SD, pedimos aos discentes que elaborassem a primeira versão do artigo. Tivemos o cuidado de revisar tudo o que foi estudado anteriormente e instruí-los sobre a necessidade de assumirem um posicionamento em suas produções, além de respeitarem as opiniões contrárias, mesmo que discordassem delas. Assim, reservamos uma aula só para eles escreverem essa versão.

Consequentemente, após a escrita dessa primeira versão, procedemos à revisão dos textos por meio da correção interativa e da lista de constatações. Em seguida, mediante o que havíamos constatado de dificuldades e habilidades com essa escrita inicial, elaboramos a primeira oficina. O quadro abaixo sintetiza as atividades realizadas durante essa oficina da SD.

Quadro 17: Atividades realizadas na 1ª oficina

1ª OFICINA
<ul style="list-style-type: none">- Realização de um estudo sobre a estrutura, características e organização do artigo de opinião, para que os alunos pudessem retomar os conhecimentos vistos na etapa anterior;- Promoção de um estudo aprofundado da sequência argumentativa, com realização de uma análise de suas partes constitutivas – tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão;- Análise dos mundos discursivos e tipos de discursos presentes no gênero estudado, objetivando levar os discentes a perceberem sua importância na construção do texto;- Leitura e análise de artigos de opinião utilizados como exemplares;- Utilização da lista de constatações como parâmetro norteador da correção dos textos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A primeira oficina foi desenvolvida ao longo de três aulas. Na primeira aula, inicialmente, concentramo-nos no estudo do plano textual do artigo de opinião, analisando sua estrutura, características e organização. Dessa forma, buscamos enfatizar que essa parte está relacionada à organização do conteúdo temático do gênero, o que faz com que ele siga um arranjo organizacional, estruturando-se hierarquicamente em introdução, desenvolvimento e conclusão. Outrossim, destacamos fatores relevantes, como as condições de produção, o tamanho do texto e a natureza do conteúdo temático, que são comumente necessários na produção do artigo. Nosso intuito foi revisar com os estudantes as características desse gênero, para que pudessem lembrar o que haviam estudado nas primeiras aulas e internalizar essas informações de forma mais profunda.

Nessa aula, também foi estudada a sequência argumentativa, que é a predominante no artigo de opinião. Dessa maneira, buscamos esclarecer cada parte dessa sequência, utilizando como base os estudos de Adam (2009). Assim, apresentamos aos alunos diferentes tipos de tese e esclarecemos como ela é construída, bem como a posição do produtor é expressa nela. Nosso

objetivo foi auxiliá-los a compreender e aplicar adequadamente o arranjo argumentativo em seus textos. Para exemplificar essa abordagem, realizamos a leitura de um artigo e, a partir dele, buscamos elucidar as partes da sequência, como forma de proporcionar uma compreensão mais profunda de como esses elementos se entrelaçam e são construídos no artigo de opinião. Abaixo, apresentamos o artigo utilizado como base para o estudo da sequência argumentativa.

Quadro 18: Artigo utilizado para o estudo da sequência argumentativa

Invasão dos imbecis

A polarização política faz muito mal ao Brasil. Nos últimos tempos, se tornou ainda pior e mais cruel. Um movimento que tornou o país mais raso e muito aquém do que poderia um dia sonhar em alcançar. Desde que a polarização se tornou regra, não existe mais ponderação, moderação e prudência no debate público. Muito pelo contrário, qualquer discussão de política pública se tornou contaminada e refém deste tipo de argumento.

Se de um lado, há pessoas que ainda baseiam suas ideias em um ultrapassado debate sobre luta de classes, de outro, há ingênuos que acreditam em um levante socialista. Ambos estão errados e sabem disso. Na verdade, em ambos os lados vemos vigaristas vendendo ilusões para um povo que passou a ver a política como um clássico no futebol. Não importa a verdade, mas simplesmente a versão de seu grupo.

As redes sociais potencializaram demais esta realidade. Os algoritmos funcionam como um filtro perigoso que levam as pessoas a consumirem conteúdo voltado diretamente para suas crenças. Isto gera um falso sentimento de pertencimento a uma causa, ao mesmo tempo que cerceia o acesso a qualquer conteúdo crítico ao que pensamos. As redes se tornaram centro de formação de exércitos de pensamento único.

O resultado ficou muito claro nas últimas eleições. Um país dividido ao meio com eleitores questionando a realidade em ambos os lados, refém das máquinas de propaganda construídas em torno de suas crenças. Uma realidade parecida com aquela vivida pelos Estados Unidos nas duas últimas eleições e que deve se repetir no próximo ano. Europa e todas as

democracias seguem o mesmo caminho.

Para além do problema político e eleitoral, temos também um problema social. Jovens e diversos outros grupos têm sido brutalmente afetados pelo impacto que as redes têm causado em suas vidas. Discursos de ódio se proliferam na internet com extrema rapidez e deixam vítimas que vão além do mundo virtual, com marcas irreparáveis em muitas vidas e servindo de instrumento para massacres que acabam com outras.

Nosso país e o mundo vem trilhando um caminho muito perigoso. Precisamos estar atentos a isso. Como resultado, temos talvez o pior parlamento de nossa história, um dos mais fracos e despreparados, eleitos pela polarização e o discurso radical, e por isso mesmo, refém destas práticas. O resultado é que teremos legislações que impactam a vida nacional de várias gerações sendo votadas e discutidas por estas mesmas pessoas.

Estamos diante de uma situação desafiadora. O radicalismo surgido nas redes sociais tem aberto espaço e passagem para pessoas despreparadas e lideranças perigosas nestes tempos estranhos. Como disse o celebrado escritor Umberto Eco, “as redes sociais deram o direito à palavra a legiões de imbecis que, antes, só falavam nos bares e não causavam nenhum mal para a coletividade. Hoje eles têm o mesmo direito de palavra do que um prêmio Nobel. É a invasão dos imbecis”.

Vivemos em um período de invasão dos imbecis e não podemos esperar nada de bom quando somos liderados por eles. Resta ao mundo refletir sobre este movimento e entender se haverá uma autofagia deste sistema ou se realmente a humanidade desceu um degrau em direção ao inferno. Vale nossa reflexão.

Márcio Coimbra
Professor, cientista político e coordenador da pós-graduação em Relações Institucionais e Governamentais da Faculdade Presbiteriana Mackenzie Brasília

Partimos, em seguida, para o estudo dos argumentos, buscando esclarecer como eles são construídos, ressaltando também a importância da argumentação (AMOSSY, 2018) na sustentação de uma tese. Além disso, apresentamos diferentes tipos de argumentos, com o objetivo de reforçar o conteúdo abordado na apresentação da situação, que tratou das estratégias argumentativas.

Discorremos ainda acerca dos contra-argumentos, explanando a diferença entre eles e os argumentos. Procuramos mostrar aos alunos como os contra-argumentos são necessários para contrapor argumentos em discursos alheios.

Sobre a última parte da sequência argumentativa, a conclusão, tratamos a respeito dela elucidando aos discentes que ela faz uma reafirmação da tese, dos argumentos e contra-argumentos. Para ilustrar a construção dessa parte, usamos o artigo utilizado para o estudo da sequência argumentativa como exemplo.

Na aula seguinte, realizamos um estudo sobre os tipos de discurso presentes no artigo de opinião. Assim, discorremos acerca do mundo do EXPOR, explicitando como ele se configura na organização do conteúdo temático. Tratamos de igual modo dos discursos interativo e teórico, uma vez que são eles os predominantes no artigo. Com essa abordagem, procuramos esclarecer aos educandos a importância desses elementos discursivos na construção do texto.

Na última aula desta oficina, recapitulamos o que os aprendizes tinham estudado a respeito das características do artigo de opinião, a sequência argumentativa e os tipos de discurso. Ainda nesta aula, falamos acerca da lista de constatações que havíamos utilizado na correção dos textos iniciais, e enfatizamos que a partir de então eles iriam utilizá-la como parâmetro de autoavaliação. Para isso, fornecemos aos alunos uma lista de constatações para que usassem como referência para reescrever a primeira versão do artigo, levando em consideração o que foi estudado ao longo desta oficina e das primeiras aulas. Essa lista continha os principais itens que devem constar no artigo e nortear a correção dos textos. Tratamos de explicar cada item presente na referida lista, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 19: Lista de constatações utilizada como referência para correção dos artigos

LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO
1) Você está no papel social de enunciador durante a interação. Em razão disso, conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentados na sequência didática referente ao problema de comunicação apresentado?
2) Você foi capaz de interagir com os leitores do artigo?

- 3) Seu texto está adequado a destinatários múltiplos (blog, revistas, professor, colegas da turma)?
- 4) Há mobilização de elementos multimodais que colaboram para a articulação de sentidos no texto?
- 5) Foi possível alcançar seu objetivo de convencer os destinatários por meio da expressão de sua opinião?
- 6) Seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião?
- 7) Você conseguiu transmitir a ideia ao leitor de ser alguém que defende suas próprias ideias e as sustenta por meio de argumentos bem embasados? Os argumentos são convincentes a ponto de persuadir o leitor a aderir ao seu ponto de vista? Você conseguiu mobilizar o “esquema argumentativo”: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão?
- 8) Os argumentos utilizados por você são adequados ao tema? Estão organizados hierarquicamente, indo do mais importante para o menos importante, ou vice-versa? São convincentes o suficiente para conquistar a adesão do leitor?
- 9) A progressão temática é alcançada por meio de um raciocínio lógico e encadeamento de ideias? Seu artigo demonstra uma progressão temática, ou seja, você se preocupou em introduzir em cada parágrafo uma nova informação relevante e atrelada à temática?
- 10) Você foi capaz de expressar sua subjetividade sem recorrer a expressões em primeira pessoa, como “eu acho” ou “eu acredito”, de maneira a conferir maior veracidade ao discurso?
- 11) Você empregou operadores lógico-argumentativos ao longo do artigo (como conjunções, por exemplo), que orientam o leitor ao organizar o discurso e estabelecer relações entre frases e parágrafos? Em outras palavras, há elementos que indicam relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão, etc.?
- 12) Você conseguiu evitar repetições desnecessárias por meio da utilização de elementos de coesão nominal e verbal (anáforas nominais e pronominais, sintagma verbal, referência dêitica através de esse, este, etc.)?
- 13) Ocorre mobilização de vozes enunciativas?
- 14) São empegadas modalizações?
- 15) Em seu artigo existem desvios gramaticais, como erros de pontuação, frases truncadas ou incompletas, e erros ortográficos?

Fonte: adaptado de Nascimento e Pereira (2014).

Assim, devolvemos aos discentes os textos da etapa inicial da produção, devidamente corrigidos com base na lista de controle. Junto com os textos, fornecemos um bilhete interativo contendo uma lista de adequações e inadequações do gênero, acompanhada de comentários que abordavam cada item da lista. Esses comentários indicavam o que estava adequado e o que precisava ser corrigido e aprimorado. Incentivamos os alunos a analisarem seus textos, identificando quais itens da lista foram abordados e quais ainda precisavam ser trabalhados. Essa atividade de análise e correção dos próprios textos via lista de constatações buscou levá-los a realizarem um primeiro confronto com suas produções, corroborando para que fizessem, posteriormente, nas próximas produções, um planejamento mais estruturado da escrita do gênero.

Por conseguinte, com o objetivo de aproveitar ao máximo nossos encontros, solicitamos aos discentes que reescrevessem em casa a primeira versão do texto e nos enviassem via WhatsApp²⁵, para que pudéssemos realizar as devidas correções. Os educandos seguiram nossa solicitação e, na aula seguinte, demos início à segunda oficina, levando em consideração as melhorias e dificuldades identificadas nos textos enviados. Dessa forma, pudemos direcionar nossos esforços de maneira mais precisa e abordar as questões específicas que demandavam atenção.

Na segunda oficina, concentramo-nos no estudo dos mecanismos de textualização, abordando as capacidades linguístico-discursivas. O quadro abaixo ilustra as atividades desenvolvidas nessa oficina mediante os objetivos estabelecidos.

Quadro 20: Atividades realizadas na 2ª oficina



²⁵ A utilização desse recurso tecnológico foi de grande proveito ao longo da aplicação da sequência didática. Por meio dele, enviávamos os materiais empregados nas aulas e também recebíamos os textos dos discentes.

- **Estudo dos elementos de conexão, com o objetivo de fornecer aos estudantes conhecimento sobre os organizadores textuais e sua função na demarcação da articulação da progressão temática;**
- **Análise dos mecanismos de coesão nominal, buscando levar os alunos a compreenderem como eles atuam no estabelecimento das relações de dependência das seções textuais, formando cadeias anafóricas;**
- **Realização de um estudo acerca dos mecanismos de coesão verbal, para compreensão de como eles agem na organização das relações de continuidade, descontinuidade e disparidade manifestadas nas unidades de significação por meio dos sintagmas verbais.**

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na primeira aula dessa oficina, o objetivo foi estudar os mecanismos de conexão, a fim de que os estudantes pudessem compreender as funções sintático-semânticas dos operadores/organizadores lógico-argumentativos e as internalizassem. Expusemos alguns exemplos desses organizadores (KOCH; ELIAS, 2018), e a partir de trechos dos textos da segunda versão, fomos exemplificando a função deles e como poderiam ser utilizados. Ademais, fornecemos uma lista desses operadores com suas respectivas funções textual-discursivas e propusemos exercícios de leitura para que os discentes pudessem reconhecer as articulações sintático-semânticas promovidas por meio desses elementos. Ressaltamos que, além da lista entregue aos alunos, para reforçar o aprendizado, também criamos um cartaz com alguns exemplos desses elementos textuais e o expusemos na parede da sala, com a permissão da professora da turma, para que os educandos pudessem ter um contato visual mais frequente com eles, tendo em vista sua importância na produção dos textos. O quadro abaixo representa a lista contendo os operadores lógico-argumentativos estudados nessa aula.

Quadro 21: Lista de operadores lógico-argumentativos e suas respectivas funções

Lista de operadores lógico-argumentativos
<ul style="list-style-type: none">• Para introduzir noção de sequência e consequência: assim, desse modo, desta forma, desta maneira, assim sendo, logo, em vista disso, à vista disso, por consequência, em consequência, por conseguinte, consequentemente, destarte.• Para introduzir uma recapitulação: enfim, em resumo, em síntese, em conclusão, por fim, em suma, afinal, isto posto, resumidamente, finalmente, por último.• Para introduzir adição: e, nem, também, não só, mas também, mas ainda, como também, ademais, outrossim, além disso.• Para introduzir explicação: pois, porque, que, porquanto.• Para introduzir condição: se, caso, desde que, contanto que, exceto se, salvo se, a menos que, a não ser que, sem que, uma vez que.• Para introduzir comparação: mais que, menos que, tão... quanto, tão... como, tanto... quanto, tão... como, tal qual, da mesma forma, da mesma maneira.• Para introduzir finalidade: a fim de que, para que, que, porque, para que.• Para introduzir alternância: ou... ou, ora... ora, já... já, não... nem, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez.• Para explicitar oposição: em contra ponto, infelizmente, todavia, de outro lado, porém, no entanto, apesar de, contudo, em contrapartida, apesar disso, não obstante, mas.• Para indicar conformidade: conforme, como, segundo, consoante, de acordo com.

Fonte: elaborado com base em Koch e Elias (2018).

Na aula seguinte, focamos na abordagem do processo de referenciação e procuramos trabalhar com os discentes a forma como se dá a construção da rede coesiva no texto. Para tanto, exploramos as anáforas nominais, pronominais e elipses, utilizadas para estabelecer conexões entre diferentes elementos no texto e evitar repetições desnecessárias, garantindo sua fluidez e compreensão para os leitores. Utilizando como exemplos trechos dos textos escritos pelos alunos,

promovemos uma atividade prática que tinha por finalidade esclarecer quanto ao uso adequado de pronomes e expressões referenciais.

Na última aula da oficina, o foco foi a coesão verbal, em que abordamos o uso apropriado dos verbos para manter a clareza e a coerência do texto. Tratamos acerca de como os verbos podem ser empregados para fazer referência a ações, eventos ou estados mencionados anteriormente no texto, criando uma ligação entre as ideias e garantindo a progressão temática. Durante a aula, discutimos os diferentes tipos de coesão verbal, como a repetição de verbos para enfatizar uma ideia, o uso de sinônimos verbais para variar a linguagem e a utilização de verbos de ligação para conectar informações relacionadas.

Na aula subsequente, demos início à terceira oficina, a qual tratava das modalizações e vozes enunciativas. No quadro abaixo há um resumo das atividades que foram desenvolvidas nessa oficina.

Quadro 22: Atividades realizadas na 3ª oficina

3ª OFICINA
<ul style="list-style-type: none">- Análise dos tipos de modalizações e suas identificações nos textos dos estudantes, com a finalidade de levá-los a compreenderem como essas modalizações contribuem para a construção de diferentes posicionamentos no texto;- Execução de um estudo sobre as vozes presentes no texto, com o intuito de fazer com que os discentes entendessem como essas vozes são responsáveis por construir os discursos;- Divisão dos alunos em grupos para análise das modalizações e vozes enunciativas em seus próprios textos. Cada grupo ficou responsável por identificar expressões modalizadoras e as vozes presentes em seus artigos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Essa oficina que durou duas aulas teve como foco o estudo dos mecanismos enunciativos. Por conseguinte, os estudantes foram introduzidos às noções de modalização, que se referem às

marcas linguísticas utilizadas para expressar a atitude do locutor em relação ao conteúdo do discurso. Por meio de exemplos e exercícios práticos, os discentes puderam identificar e analisar as diferentes formas de modalização presentes nos textos. Abordamos também as vozes que se fazem presentes no texto, como a voz do próprio autor, vozes sociais e de personagens, as quais possuem a propriedade de responsabilidade de enunciação no discurso.

Os alunos foram divididos em grupos para realizar a análise das modalizações e vozes enunciativas presentes em seus próprios textos. Cada grupo ficou responsável por identificar expressões modalizadoras e as vozes utilizadas na construção dos argumentos nos artigos escritos. Durante a atividade, debatemos com os estudantes a respeito de como esses recursos linguísticos influenciam o sentido e a persuasão dos textos.

O foco da quarta oficina recaiu sobre o estudo da argumentação, buscando capacitar os estudantes a construírem argumentos sólidos e persuasivos em seus artigos. Durante duas aulas, os alunos foram introduzidos a conceitos fundamentais da argumentação e tiveram a oportunidade de analisar exemplos de outros textos argumentativos. A partir disso, eles exploraram os elementos da argumentação, aprendendo acerca dos diferentes tipos de argumentos e a importância de utilizar evidências relevantes para sustentar suas ideias. Ademais, a oficina abordou estratégias de persuasão, destacando recursos linguísticos e estilísticos que tornam a argumentação mais impactante. No quadro a seguir há um detalhamento das atividades ministradas nessa oficina.

Quadro 23: Atividades realizadas na 4ª oficina

4ª OFICINA
<ul style="list-style-type: none">- Estudo da argumentação, objetivando desenvolver nos discentes a capacidade argumentativa;- Realização de um debate na sala a partir do tema apresentado na apresentação da situação;- Promoção de uma atividade de contra-argumentação, na qual os alunos foram desafiados a refutar argumentos contrários à sua posição.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Nessa oficina, procuramos proporcionar aos estudantes ferramentas para defender suas ideias de forma convincente e fundamentada. Para isso, na primeira aula, iniciamos com um estudo aprofundado a respeito da argumentação. Na aula seguinte, realizamos um debate na sala de aula, tendo como base o tema apresentado na apresentação da situação. Assim, dividimos os estudantes em grupos, cada um representando uma posição sobre o assunto. Durante o debate, os aprendizes puderam colocar em prática os conceitos aprendidos, defendendo suas ideias e refutando as argumentações dos colegas de forma respeitosa e embasada.

Na última aula dessa oficina, promovemos uma atividade de contra-argumentação, na qual os alunos foram desafiados a refutar argumentos contrários à sua posição. Essa tarefa permitiu que os estudantes aprofundassem ainda mais a compreensão do tema, buscando fundamentos sólidos para sustentar suas refutações. Além disso, a atividade de contra-argumentação também incentivou os alunos a considerarem diferentes perspectivas e a aprimorarem sua habilidade de defender suas ideias de maneira consistente.

Após essa oficina, solicitamos aos estudantes que reescrevessem uma terceira versão do artigo, levando em conta o estudo das oficinas ministradas e as correções pontuadas na lista de controle fornecida. Em seguida, após eles nos entregarem os artigos, realizamos uma análise dos textos, com o objetivo de avaliar o progresso alcançado até o momento. A seguir, demos início à oficina seguinte.

A quinta oficina teve por finalidade estudar acerca da construção dos sentidos no texto por meio do emprego dos elementos de pontuação e acentuação gráfica. Assim, mediante a realização de atividades epilinguísticas, procuramos esclarecer como esses recursos podem influenciar na organização e interpretação dos textos. Utilizamos nessas atividades trechos dos artigos produzidos pelos alunos.

Na sexta oficina, nossa abordagem concentrou-se nas práticas de análise linguística, utilizando as produções iniciais dos alunos como ponto de partida. Exploramos os aspectos de concordância verbal e nominal, além da regência, com foco na relação direta com os textos produzidos pelos estudantes. A partir das inadequações encontradas, os alunos foram guiados na identificação de elementos gramaticais em seus próprios textos, aplicando, assim, por intermédio

de atividades epilinguísticas, os conhecimentos adquiridos de forma prática e contextualizada referente ao que foi estudado.

A sétima oficina esteve destinada à revisão dos assuntos estudados nas oficinas ministradas anteriormente, com foco nas dificuldades percebidas nas produções iniciais referentes às capacidades de linguagem. Desse modo, demos ênfase ao contexto de produção do gênero, ao seu plano global, conteúdo temático, sequência argumentativa, aos mecanismos de coesão e mecanismos enunciativos.

A última etapa da SD foi o momento em que os discentes tiveram a oportunidade de reescrever seus artigos, levando em consideração tudo o que foi estudado nas oficinas. Nessa fase, os alunos foram incentivados a aplicar os conhecimentos aprendidos para melhorar a organização, a estrutura e a persuasão de seus textos. Outrossim, eles foram encorajados a revisar suas produções com base nas correções realizadas por meio da lista de constatações.

Desse modo, nesta seção, após termos discorrido sobre o processo de desenvolvimento da sequência didática, passaremos, na próxima seção, à análise das produções que compõem o nosso *corpus*.

4.2 Análise das produções do Aluno A-1

Nesta seção, realizaremos a análise das produções do Aluno A-1 (primeira e última versão do artigo). Portanto, abaixo, apresentamos a primeira escrita do seu texto.

Quadro 24: Primeira versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)

Os danos que as redes sociais pode causar.

Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade, tem vários benefícios a respeito de pesquisas escolares ou até mesmo para ver as notícias da atualidade e etc...

Embora, o uso desta ferramenta proporcione graves riscos quando se trata de informações inapropriadas como a "fake news", que transmite conteúdos que não são verdadeiros e acaba levando a discussão.

Em conclusão, a tecnologia está tendo um avanço bastante avançado. Desde o seu surgimento vem impactando diretamente na sociedade, com o seu nível alto de conhecimento conseguiu mudar o comportamento das pessoas de uma forma inexplicável.

Então, a respeito das redes sociais, o presidente Lula em uma entrevista à rede TV, afirma que a regulamentação das redes sociais deverá ser debatida junto a sociedade, especialistas e meios de mídia. Assim em suas iniciativas o governo garante que no Palácio da Planalto haverá estrutura para executar o combate à desinformação e discursos de ódio nas redes digitais.

Segundo o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém atualmente devido às desinformações e aos ataques à democracia, entende a lei de outro modo. Desta forma, é preciso ter regulamentações desses comportamentos e entendimentos ditos. Concordo plenamente com o posicionamento dele realmente o mundo digital era para ser visto de outra forma.

De acordo com o portal da G1, Flávio Dino, presidente Lula e Alexandre de Moraes estão trabalhando para regular as redes sociais e evitar certas ações na internet.

"Não estamos concluindo o debate do ministro da justiça com a Anacom, e esse projeto já tem linhas gerais definidas, há

uma unidade na equipe de governo e, será entregue ao presidente por que, se ele concordar, hoje o encontros à câmara", afirma eles.

Portanto, se realmente isso acontecer o mundo virtual será visto de uma forma diferente, Basta ter leis e regras por que essa batalha chegue ao fim.

Quadro 25: Lista de constatações da primeira versão do artigo do Aluno A-1 (14 anos)

Lista de constatações
<ol style="list-style-type: none">1) Transmite a imagem de alguém que leu a coletânea de textos apresentada e compreendeu o problema e comunicação exposto;2) O texto é um exemplar do gênero artigo de opinião;3) Está adequado aos destinatários;4) O esquema argumentativo é mobilizado. Na introdução, há a presença de uma tese que indica o posicionamento assumido e também de contra-argumentação. No desenvolvimento, são apresentados argumentos. No final, uma conclusão é apresentada, recapitulando a discussão feita ao longo do texto. No entanto, a introdução não está bem demarcada, necessitando de uma progressão mais clara com o parágrafo de desenvolvimento;5) Os argumentos são coerentes com o tema. Há progressão temática. Os argumentos estão organizados indo do mais fraco para o mais forte;6) É apresentada em cada parágrafo uma nova informação;7) Há repetições lexicais desnecessárias ao longo do texto;8) Uso adequado dos operadores lógico-argumentativos, com exceção de “<i>em conclusão</i>”, na primeira linha do segundo parágrafo;9) Quanto aos erros gramaticais e ortográficos: a) na quinta linha do 1º parágrafo, há erro de pontuação e flexão verbal; b) nas linhas 7 e 8, há erro de concordância nominal e verbal; c) na linha 9 do 1º parágrafo, há erro de regência verbal; d) na linha dois do 2º parágrafo, falta um artigo definido antes de “<i>sociedade</i>”; e) há erro de acentuação gráfica na linha seis do 2º parágrafo; f) na linha quatro do 3º parágrafo, há erro de regência nominal; g) na linha seis do 4º parágrafo, há erro de concordância nominal; h) há erro de pontuação na linha sete do 4º parágrafo. Faltava uma vírgula após “<i>dele</i>” para separar as orações deste período; i) falta uma vírgula após “<i>acontecer</i>” na primeira linha do 7º parágrafo; j) há período truncado no início do 4º parágrafo; k) o título precisa ser revisto em relação à concordância.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Com relação às capacidades de ação, nesta primeira versão, no contexto físico, há um estudante do 9º ano que realiza uma atividade de linguagem por meio de um texto escrito, mas ainda não domina completamente o gênero estudado. Os leitores, inicialmente, são o professor-pesquisador, que é alguém com formação em Letras, seguido pelos colegas de classe e da escola, professores universitários e pessoas da comunidade. No contexto sociosubjetivo, o aluno exerce o

papel social de alguém que se posiciona diante de uma questão polêmica e busca convencer seus destinatários acerca de seu posicionamento. Os leitores, neste contexto, são o professor-pesquisador, o qual auxilia o estudante na produção do artigo, os colegas da turma, estudantes da escola, professores do ensino superior e os internautas do blog *Prazer em aprender*.

No que concerne ao conteúdo temático, o estudante utiliza em seu texto os conhecimentos abordados durante as aulas que trataram da apresentação da situação, o que contribuiu para embasar o discente no tratamento da temática. Entretanto, verifica-se uma certa dificuldade por parte do aluno em mobilizar outros conhecimentos que foram estudados nas aulas e que poderiam muito bem ter o auxiliado no embasamento do seu posicionamento.

Quanto às capacidades discursivas, no que tange à planificação/plano geral, o texto segue o modelo canônico (GONÇALVES; FERRAZ, 2014), apresentando uma estrutura composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Por conseguinte, nessa versão, há predominância da sequência argumentativa, com uma tese no 1º parágrafo, argumentos nos parágrafos 2º, 3º, 4º, 5º e 6º, contra-argumentação no 1º parágrafo e uma conclusão no 7º parágrafo. Ademais, o texto situa-se no mundo do EXPOR autônomo, predominando o discurso teórico.

A progressão temática ocorre por meio de um encadeamento lógico-argumentativo, em que uma ideia está conectada à outra, estabelecendo a sequência do texto. No 1º parágrafo, apesar de a introdução não estar bem demarcada em relação à continuação do parágrafo seguinte, nela é apresentada uma tese na qual o autor afirma que a internet possui benefícios úteis para a humanidade, como facilitar a pesquisa escolar e o acesso a notícias atuais. No entanto, essa tese também aponta para uma contraposição, pois o autor menciona que a internet apresenta riscos significativos, principalmente relacionados à disseminação de informações inapropriadas, como as “fake news”. A partir da tese apresentada, percebe-se que o estudante busca posicionar-se acerca da temática, mostrando sua opinião contrária aos riscos associados à internet.

No 2º parágrafo, o autor procura concluir a discussão iniciada no parágrafo anterior, mencionando o avanço da tecnologia e seu impacto na sociedade. Entretanto, a ligação entre esses dois parágrafos carece de clareza e de uma transição mais coesa.

No 3º parágrafo, o agente-produtor reforça sua argumentação ao introduzir discursos de autoridades, como o presidente Lula, que, em uma entrevista à Rede TV, defende a necessidade de debater a regulamentação das redes sociais junto à sociedade, especialistas e meios de mídia. Ao

destacar o compromisso do governo em estabelecer estruturas para combater a desinformação e discursos de ódio nas redes digitais, o autor busca respaldo em figuras influentes, reforçando a importância da regulamentação como uma medida crucial para enfrentar os problemas associados às redes sociais. Nesse parágrafo, a utilização dessa estratégia de inserção de discursos de autoridades tem por finalidade persuadir o leitor e fortalecer a argumentação em favor do posicionamento do discente.

No 4º parágrafo, o autor continua a reforçar sua argumentação ao inserir outro discurso de autoridade, desta vez citando o ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Roberto Barroso. O ministro é mencionado como alguém que mudou de ideia em relação à regulamentação da internet, inicialmente defendendo a liberdade e a não regulamentação, mas atualmente reconhecendo a necessidade de regulamentações devido às desinformações e ameaças à democracia. Essa citação serve para corroborar a posição do autor em favor da regulamentação, destacando que até mesmo figuras importantes e especializadas na área estão revendo suas perspectivas. Ao final do parágrafo, o agente-produtor expressa sua concordância com a posição de Barroso, reforçando ainda mais a defesa pela regulamentação das atividades online.

Nos parágrafos 5º e 6º, o estudante sustenta sua argumentação ao citar fontes de autoridade, como Flavio Dino, o presidente Lula e Alexandre de Moraes, que estão engajados na tarefa de regulamentar as redes sociais e prevenir a ocorrência de ações indesejadas na internet. O discente também faz referência a um projeto em desenvolvimento que já possui diretrizes estabelecidas e apoio dentro do governo, conforme informações do portal G1. Essas citações reforçam a ideia de que a regulamentação das redes sociais está sendo tratada por figuras proeminentes da política brasileira e que há um planejamento concreto em andamento. Isso serve para fortalecer a argumentação do autor, enfatizando a relevância e a viabilidade da regulamentação das redes sociais como uma medida necessária diante dos desafios apresentados pelo ambiente online.

No último parágrafo, o agente-produtor conclui sua argumentação ressaltando a importância da possível regulamentação das redes sociais. Ao afirmar que, se isso se concretizar, o mundo virtual será percebido de forma distinta, o autor destaca a mudança que a regulamentação poderia trazer ao ambiente online. Assim, o aluno enfatiza a necessidade de leis e regulamentações como meio de resolver os problemas discutidos anteriormente no artigo. Não obstante, o discente não oferece uma conclusão mais detalhada ou uma síntese das principais ideias apresentadas ao

longo do texto, como forma de reafirmar sua posição sobre a regulamentação das redes sociais de maneira mais contundente.

Dessa forma, nesse artigo, o estudante desempenha o papel de um articulista, direcionando seu texto a um público amplo com o objetivo de sustentar seu ponto de vista. Contudo, a articulação e a apresentação de argumentos não se mostram suficientemente fortes para conquistar a adesão do leitor.

Outrossim, percebe-se a ausência de unidades linguísticas que façam alusão ao contexto temporal ou aos participantes da produção, como o autor ou os leitores. O texto mantém predominantemente um estilo formal, aderindo à norma culta da língua. Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, é notável a predominância de frases declarativas em toda a extensão do artigo. Ademais, a maioria das formas verbais utilizadas está no tempo presente, conferindo uma característica atemporal às informações apresentadas.

Em se tratando dos mecanismos de textualização, ocorre um recorrente uso de anáforas nominais (*internet / ferramenta / tecnologia / redes sociais / redes digitais / mundo virtual / mundo digital / regulamentação*), em que algumas vezes acontece repetição desnecessária de um mesmo item lexical. Observa-se que há organizadores textuais possuindo valor lógico-argumentativo utilizados para estabelecer ligação entre as partes do texto, conectando ideias, parágrafos e guiando o leitor na compreensão do texto, como: (*embora / porém / em conclusão / então / assim / segundo / desta forma / de acordo com / portanto*). Além destes, há a presença do *que* como pronome relativo e conjunção integrante. Percebe-se ainda que alguns desses operadores são usados equivocadamente, não produzindo o sentido correto em relação ao seu uso.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, o discente-produtor utiliza vozes sociais no texto com o objetivo de realizar avaliações. Assim, são introduzidas as vozes de autoridades, como do presidente Lula e dos ministros Alexandre de Moraes e Flavio Dino. Além dessas vozes, há também a voz do próprio autor, que realiza avaliações sobre o que está sendo discutido (*sabemos / concordo*).

Encontram-se ainda algumas modalizações no texto. Temos a modalização lógica, realizando avaliações sobre elementos do conteúdo temático com base em coordenadas do mundo objetivo, como: (*sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade*). Há também a modalização deôntica, que fornece avaliações de elementos do conteúdo temático com base em

regras, opiniões e valores do mundo social: (*é preciso ter regulamentações desses comportamentos e enfrentamentos*). Além dessas, observa-se também a modalização pragmática, que evidencia a responsabilidade de entidades inerentes ao conteúdo temático: (*Flavio Dino, presidente Lula e Alexandre de Moraes estão trabalhando para regular as redes sociais e evitar certas ações na internet*).

No tocante à análise dos aspectos microestruturais, com base em Gonçalves (2007), Ruiz (2010) e Lima (2014), utilizamos a correção interativa via lista de constatações para apontar os erros pontuais de gramática, mas também fizemos uso das correções indicativa e classificatória propostas por Serafini (1995). Dessa forma, destacamos no texto do estudante palavras com erros, bem como períodos confusos e truncados, e também sugerimos algumas modificações que poderiam ser feitas para aprimorar a escrita do artigo em relação a esses aspectos.

Desse modo, constata-se, mediante a análise dessa primeira versão, que esse estudante ainda não domina suficientemente o gênero, necessitando de melhoras em relação à sua escrita. No que se refere às capacidades de linguagem, estas precisam ser desenvolvidas.

Portanto, a partir da revisão desse texto inicial, pudemos direcionar nossos esforços no sentido de propor intervenções que pudessem contribuir para o aprimoramento da habilidade de escrita do gênero e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessas capacidades.

Assim, após termos feito essas ponderações a respeito da primeira versão do artigo do Aluno A-1 (14 anos), passemos à análise da última versão do seu texto, depois de todo o trabalho desenvolvido nas oficinas da SD.

Quadro 26: Última versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)

Discussões necessárias para um meio digital mais transparente e consciente.

Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade, trazendo ótimos benefícios em termos de pesquisas escolares, além de ser uma fonte para se informar sobre notícias atuais e outras coisas. Entretanto, tem-se discutido na sociedade sobre a regulamentação das redes sociais. Essa regulamentação tem como objetivo acabar com a disseminação de notícias falsas e discursos de ódio. Portanto, acreditamos que buscar regularizar a internet ajudaria a tornar o seu uso mais consciente, tornando o ambiente digital mais propício para a divulgação de relatos que contribuem para o desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, em relação ao projeto de lei 2.630/2020, conhecido popularmente como "PL das fake news", o presidente Lula afirmou em uma entrevista à Rede TV que a regulamentação das redes sociais deve ser debatida com a sociedade, especialistas e mídia. Dessa forma, em suas iniciativas, o governo garante que o Palácio do Planalto estará disposto a executar os dispositivos desse plano, caso ele seja aprovado.

Adicionalmente, o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia em relação a essa proposta. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém, hoje, devido às desinformações e aos ataques à democracia propagados no ambiente digital, compreende que há necessidade de uma lei branda,

que possa punir de forma concreta e veemente quem pratica esses atos. Desse modo, torna-se necessário haver fiscalização e regulamentação desses mídias sociais, através de uma lei específica.

Assim sendo, embora tenhamos um posicionamento favorável à aprovação do projeto, por acreditar que ele tornará o ambiente digital mais transparente e, conseqüentemente, mais consciente, algumas pessoas na sociedade são contrárias, pois acreditam que essa regulamentação afetará sua liberdade de expressão em relação ao que publicam em suas redes sociais. Não obstante, o objetivo não é este, mas sim combater a disseminação de conteúdos falsos, que podem causar efeitos prejudiciais aos usuários das mídias sociais. Assim, os que mantêm esse posicionamento contrário, como o deputado federal Kim Kataguire, argumentam que o governo está tentando impor censura ao que vai de encontro às suas ideias nas plataformas digitais.

Todavia, contrapondo tal posicionamento, em nossa visão acreditamos que não haverá nenhuma censura, pois o que se busca de fato é implementar um conselho/órgão de transparência e fiscalização que possa monitorar e punir as plataformas de mídia por publicações falsas, preconceituosas, xenofóbicas e racistas realigadas por seus usuários. A intenção é, portanto, promover a responsabilidade e a prestação de contas por parte das empresas de tecnologia, visando garantir um ambiente mais seguro e confiável para os usuários das redes sociais.

Em vista disso, de acordo com Antônio Carlos de Freitas, mestre e doutorado em direito pela Universidade

de São Paulo (USP), o projeto é um avanço no combate às fake news. Ele afirma que atualmente uma informação ou uma postagem nas redes sociais pode alcançar rapidamente milhões de pessoas, afetando sua imagem e influenciando suas identidades, o que se torna premente e requer medidas como as propostas pelo PL 2.630/2020, que passam a evitar a propagação de notícias falsas e garantir a responsabilização daqueles que as disseminam. Desta maneira, as autoridades deverão agir para retirar ou reduzir o alcance de contas e publicações que transmitem conteúdos criminosos, fogam apelo a atos terroristas, suicídios, abuso contra crianças e adolescentes, e outros violações. Isso só será possível por meio de uma lei rigorosa e consistente, como a proposta pelo "PL das fake news".

Em resumo, se o projeto de lei discutido aqui for aprovado e, como consequência, houver a regulamentação das mídias sociais, a interação digital no Brasil passará por mudanças significativas. Serão estabelecidos diretrizes para a moderação de conteúdos, buscando combater a disseminação de informações falsas, discursos de ódio e outras violações. Isso poderá resultar em um ambiente digital mais seguro, transparente e consistente, onde os usuários poderão desfrutar de uma experiência online mais saudável.

Quadro 27: Lista de constatações da última versão do artigo do Aluno A-1 (14 anos)

Lista de constatações
<ol style="list-style-type: none">1) Transmite a imagem de alguém que leu a coletânea de textos apresentada e compreendeu o problema e comunicação exposto;2) O texto é um exemplar do gênero artigo de opinião;3) O texto está adequado aos destinatários;4) Você passa a imagem de alguém que defende seu posicionamento através de argumentos bem embasados. Para tanto, mobiliza o esquema argumentativo. Na introdução, há a presença de uma tese que indica o posicionamento assumido, bem como uma contra-argumentação. No desenvolvimento, são apresentados argumentos e contra-argumentos. No final, há uma conclusão recapitulando o que foi discutido no artigo.5) Os argumentos empregados são coerentes com o tema. Há progressão temática. Os argumentos estão organizados indo do mais fraco para o mais forte;6) É apresentada em cada parágrafo uma nova informação;7) Procurou evitar repetições desnecessárias de termos ao longo do texto, utilizando elementos de referência para isso;8) Há uso adequado dos operadores lógico-argumentativos, estabelecendo conexão sintático-semântica entre períodos e parágrafos;9) Foram corrigidos os erros gramaticais e ortográficos. <p>Obs: a) mesmo após a correção dos erros de acentuação, ainda permanece erro na linha dois do primeiro parágrafo;</p> <p>b) nas linhas dois e sete do sexto parágrafo, há palavras com erro de ortografia.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na última versão do seu artigo, o Aluno A-1 aparenta demonstrar maior proficiência em sua escrita, além de estar mais consciente em relação ao contexto de produção. Assumindo o papel social de enunciador, o discente apresenta seu posicionamento a respeito da temática abordada, demonstrando que domina o gênero e que escreveu seu texto destinado a destinatários múltiplos.

Observa-se, assim, nessa segunda versão, que o aluno acrescentou informações adicionais a respeito do conteúdo temático abordado, enriquecendo sua argumentação e trazendo maior profundidade ao texto. Um aspecto notável é a adição de parágrafos de contra-argumentação ao longo do artigo que, somados à contraposição apresentada na primeira versão, indica uma análise mais abrangente e uma postura mais crítica em relação ao tema. Além disso, percebe-se ainda que o título foi reformulado de acordo com as discussões feitas no texto.

Ao adicionar parágrafos de contra-argumentação em seu texto, o estudante demonstra uma compreensão mais ampla do assunto, reconhecendo perspectivas contrárias ao seu posicionamento.

Isso contribui para uma abordagem mais equilibrada e para o fortalecimento dos argumentos apresentados, uma vez que o aluno não apenas defende seu ponto de vista, mas também leva em consideração possíveis objeções e as busca refutar de forma fundamentada. Assim, o discente alcança o propósito interacional de sua escrita, que é persuadir os leitores a aderirem ao seu posicionamento favorável à regulamentação das mídias sociais por meio da aprovação do PL 2.630/2020.

A respeito das capacidades de ação, no contexto físico dessa última versão, temos um discente do Ensino Fundamental que promove uma ação linguageira por meio da escrita de um texto, demonstrando que domina o gênero e que escreve para seus destinatários de modo a alcançar um propósito comunicativo. Dessa maneira, os leitores para os quais o agente-produtor escreve são o professor-pesquisar, seus colegas de turma, outros discentes da escola, professores do ensino superior e pessoas da comunidade. Por sua vez, no contexto sociosubjetivo, há um estudante assumindo o papel social de um indivíduo que busca a adesão de seus destinatários em relação ao seu posicionamento diante de uma questão polêmica. Desse modo, os leitores, neste contexto, são o professor-pesquisador, os discentes da classe e da escola, membros da universidade e internautas do blog.

Quanto às capacidades discursivas, percebe-se que o desenvolvimento do texto se dá por intermédio de argumentos embasados nos conhecimentos passados em sala de aula, e em outros que o estudante pesquisou a respeito da temática proposta. A progressão temática é marcada através de um encadeamento de ideias sendo adicionada em cada parágrafo uma nova informação.

O plano textual do artigo segue o modelo canônico do gênero, que é composto por uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Nessa última versão, é possível observar uma demarcação e estruturação mais aprimoradas dessas partes, o que contribui para uma organização mais clara e eficiente das ideias. Depois das reformulações feitas, o texto agora conta com oito parágrafos, em contraste com a primeira versão que possuía apenas sete. Isso se mostra significativo, pois evidencia que o autor procurou acrescentar à sua produção mais informações a partir das pesquisas e estudos realizados ao longo do desenvolvimento da SD, além de estruturar melhor os parágrafos.

No parágrafo introdutório, há uma tese claramente demarcada, fornecendo uma direção para o desenvolvimento do texto. A tese apresentada pelo agente-produtor é a de que buscar a

regulamentação da internet contribuiria para um uso mais consciente dessa tecnologia e, conseqüentemente, para a criação de um ambiente digital propício à divulgação de informações benéficas para o desenvolvimento da humanidade. A lógica subjacente é claramente articulada, iniciando com uma exploração dos benefícios da internet e avançando para argumentar que a regulamentação se tornou uma medida necessária para melhorar o ambiente online.

No segundo parágrafo, o aluno aborda a questão da regulamentação das redes sociais e reforça sua argumentação ao citar a fala do presidente Lula, da mesma forma como fez na primeira versão do texto. Nessa citação, destaca-se a relevância de promover um amplo debate sobre a regulamentação proposta, envolvendo a sociedade, especialistas e meios de mídia. O aprendiz busca respaldo na opinião do presidente para reforçar a necessidade de uma discussão abrangente e inclusiva a fim de considerar diferentes perspectivas e encontrar soluções eficazes para os desafios relacionados à disseminação de notícias falsas e discursos de ódio nas plataformas digitais. A citação do presidente Lula acrescenta autoridade ao argumento do estudante, fornecendo suporte e evidência para a defesa de seu ponto de vista. Assim, o discente demonstra o uso de estratégias argumentativas, como a citação de autoridades, para embasar seu argumento, aplicando de forma prática o conhecimento adquirido ao longo do trabalho com a SD. Nesse parágrafo, percebe-se ainda a utilização correta dos operadores lógico-argumentativos, em contraste com o primeiro texto, em que essa aplicação não estava correta. Isso demonstra o amadurecimento do aluno em sua habilidade de construir uma argumentação mais coesa e fundamentada, ao empregar adequadamente esses operadores, que ajudam a estabelecer relações lógicas e conexões entre as ideias apresentadas, contribuindo para a continuidade e fluidez do texto.

No parágrafo seguinte, o educando menciona o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), como alguém que passou por uma mudança de perspectiva em relação à regulamentação das redes sociais. O agente-produtor destaca que Barroso anteriormente defendia a ideia de uma internet livre e não regulada. No entanto, devido aos crescentes problemas de desinformação e ameaças à democracia presentes no ambiente digital, o ministro agora reconhece a necessidade de uma legislação mais flexível, capaz de punir de maneira concreta e contundente aqueles que promovem tais práticas prejudiciais. O aluno argumenta que a fiscalização e regulamentação das mídias sociais por meio de uma lei específica se tornam necessárias para lidar com essas questões. Ao citar o posicionamento do ministro Barroso, o discente busca reforçar seu

argumento, mostrando que até mesmo uma autoridade reconhecida no âmbito jurídico reconhece a importância de uma regulamentação adequada das mídias sociais. Essa citação fortalece a argumentação apresentada e contribui para embasar o posicionamento do estudante sobre a necessidade de regulamentação.

O quarto parágrafo apresenta uma estrutura argumentativa bem definida, com uma explanação de posições opostas em relação à regulamentação das redes sociais. O autor inicia afirmando seu apoio ao projeto de regulamentação, argumentando que isso traria transparência e consciência ao ambiente digital. Entretanto, ele reconhece que há pessoas na sociedade que têm receio de que essa medida afete sua liberdade de expressão em relação ao conteúdo que compartilham em suas mídias sociais. O discente então contrapõe esse ponto de vista, enfatizando que o objetivo do projeto de lei 2.630/2020 é combater a disseminação de conteúdos falsos. Para fortalecer sua argumentação, o aprendiz menciona o deputado federal Kim Kataguire como um representante dessas visões contrárias, o qual acredita que a regulamentação equivale à censura governamental nas plataformas digitais. Essa contra-argumentação enriquece o texto ao abordar e rebater objeções em relação à regulamentação que o projeto prevê, demonstrando que o educando considerou diferentes perspectivas e busca apresentar uma visão equilibrada sobre o assunto.

O quinto parágrafo apresenta uma discussão na qual o aluno procura contrapor as preocupações a respeito da censura em relação à regulamentação das redes sociais tratadas no parágrafo anterior. O estudante defende que, em sua visão, o projeto não propõe censura, mas sim a implementação de um conselho ou órgão de transparência e fiscalização. Esse órgão teria a função de monitorar e punir as plataformas de mídia por publicações falsas, preconceituosas, xenofóbicas e racistas realizadas por seus usuários. Assim, o agente-produtor enfatiza que a intenção é promover a responsabilidade e a prestação de contas por parte das empresas de tecnologia, objetivando garantir um ambiente mais seguro e confiável para os usuários das redes sociais.

No sexto parágrafo, é apresentada a perspectiva de Antônio Carlos de Freitas, uma autoridade na área do Direito e especialista no assunto abordado. Ao mencioná-lo, o discente fortalece sua argumentação com base em conhecimentos embasados. Freitas ressalta a necessidade de combater as fakes news, destacando a rapidez com que informações falsas se espalham pelas redes sociais e causam danos às pessoas afetadas. Ao incluir a perspectiva de um especialista no assunto, o agente-produtor demonstra considerar pontos de vista diferentes e embasar sua posição

em conhecimentos acadêmicos. Isso enfatiza a importância do projeto em discussão, buscando mitigar os impactos das fake news e responsabilizar seus propagadores.

Finalizando o texto, o oitavo parágrafo é destinado à conclusão. Nele, o autor reforça sua posição favorável à aprovação do projeto discutido ao longo do artigo. Destaca-se a necessidade de um ambiente digital mais seguro e responsável, capaz de combater a disseminação de informações falsas e proteger os usuários de possíveis danos. Apesar das preocupações relacionadas à liberdade de expressão, o agente ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre a regulamentação e os direitos individuais. Ao considerar perspectivas divergentes, apresentar argumentos fundamentados e rebater objeções, o texto defende a regulamentação das redes sociais como uma medida essencial para enfrentar os desafios atuais do ambiente online. Conclui-se, portanto, que a aprovação desse projeto é um passo importante na busca por um ambiente digital mais seguro, transparente e responsável.

É possível perceber, ao fazer uma comparação entre essa versão e a primeira, que a linha de raciocínio se mantém a mesma, porém com uma reestruturação dos parágrafos e a adição de dois parágrafos de contra-argumentação. Ademais, permanecem algumas frases declarativas assim como no primeiro texto, e são acrescentadas outras, mediante a reformulação dos parágrafos, como: *(torna-se necessário haver fiscalização e regulamentação dessas mídias sociais / não ocorrerá nenhuma censura / as autoridades deverão agir)*. Além disso, há nessa segunda versão a utilização de verbos na primeira pessoa do plural, fazendo referência aos participantes da interação *(sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade / embora tenhamos um posicionamento favorável / em nossa visão)*.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, verifica-se nesse segundo texto a presença de mecanismos de conexão que permitem estabelecer a relação sintático-semântica entre períodos e parágrafos, contribuindo para a organização do discurso. Alguns desses mecanismos já estavam presentes na escrita inicial do artigo *(assim / portanto)*, enquanto outros foram adicionados nesta versão *(entretanto / outrossim / assim sendo / todavia / em vista disso / desta maneira / em resumo)*. Na escrita principiante, alguns operadores foram utilizados equivocadamente, não obstante, na segunda escrita, após o discente ter participado da oficina destinada ao estudo dessas capacidades, é possível perceber um uso adequado desses operadores na escrita do estudante. Outrossim, nesta versão, percebe-se o emprego de anáforas nominais e pronominais assegurando a

referenciação no texto (*seu / suas / os / ele / projeto / plano*).

Há também a utilização das modalizações: a) lógica, com o objetivo de promover avaliação a respeito do conteúdo temático através de conhecimentos pertencentes ao mundo objetivo (*sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade*); b) deôntica, realizando avaliação acerca do conteúdo temático mediante regras e valores do mundo social (*torna-se necessário haver fiscalização e regulamentação dessas mídias sociais*); c) apreciativa, promovendo uma avaliação positiva em relação aos fatos apresentados (*em resumo, se o projeto de lei discutido aqui for aprovado e, como consequência, houver a regulamentação das mídias sociais, a interação digital no Brasil passará por mudanças significativas*); d) pragmática, atribuindo-se aos agentes do conteúdo temático responsabilidades (*o governo garante que o Palácio do Planalto estará disposto a executar os dispositivos desse plano*).

No que se refere às vozes enunciativas, no texto final, observa-se a presença das vozes do presidente Lula e do ministro Luiz Roberto Barroso, que já estavam presentes no primeiro texto. Além dessas, o aluno introduziu as vozes do deputado federal Kim Kataguire e do especialista Antônio Carlos de Freitas. Há também a voz do próprio autor (*sabemos / tenhamos / nossa visão*).

Nessa segunda escrita, o estudante procurou revisar o que foi apontado como inadequado na lista de constatações que recebeu. Dessa forma, ele solucionou os problemas relacionados à repetição desnecessária de termos ao longo do texto, bem como corrigiu o uso inadequado dos operadores lógico-argumentativos e os erros gramaticais. Em relação aos aspectos gramaticais, procuramos trabalhá-los a partir de atividades epilinguísticas, levando o educando a compreender como o emprego deles contribui para o estabelecimento dos sentidos no texto. Ressaltamos ainda que o estudo desses aspectos se deu com base em práticas de análise linguística, as quais envolveram exercícios e discussões que relacionaram conceitos gramaticais e linguísticos ao contexto de produção do artigo.

Ademais, observa-se que o aluno se esforçou para formular melhor suas ideias e apresentar uma argumentação mais consistente, estruturando os parágrafos de forma mais adequada.

A partir da análise desses dois textos, é possível observar que a correção interativa via lista de constatações possibilitou um avanço significativo à escrita do discente, tornando-o proficiente no gênero. Esse progresso foi resultado das observações feitas desde a primeira versão do texto, que proporcionaram ao estudante uma base para revisar e corrigir os erros constatados,

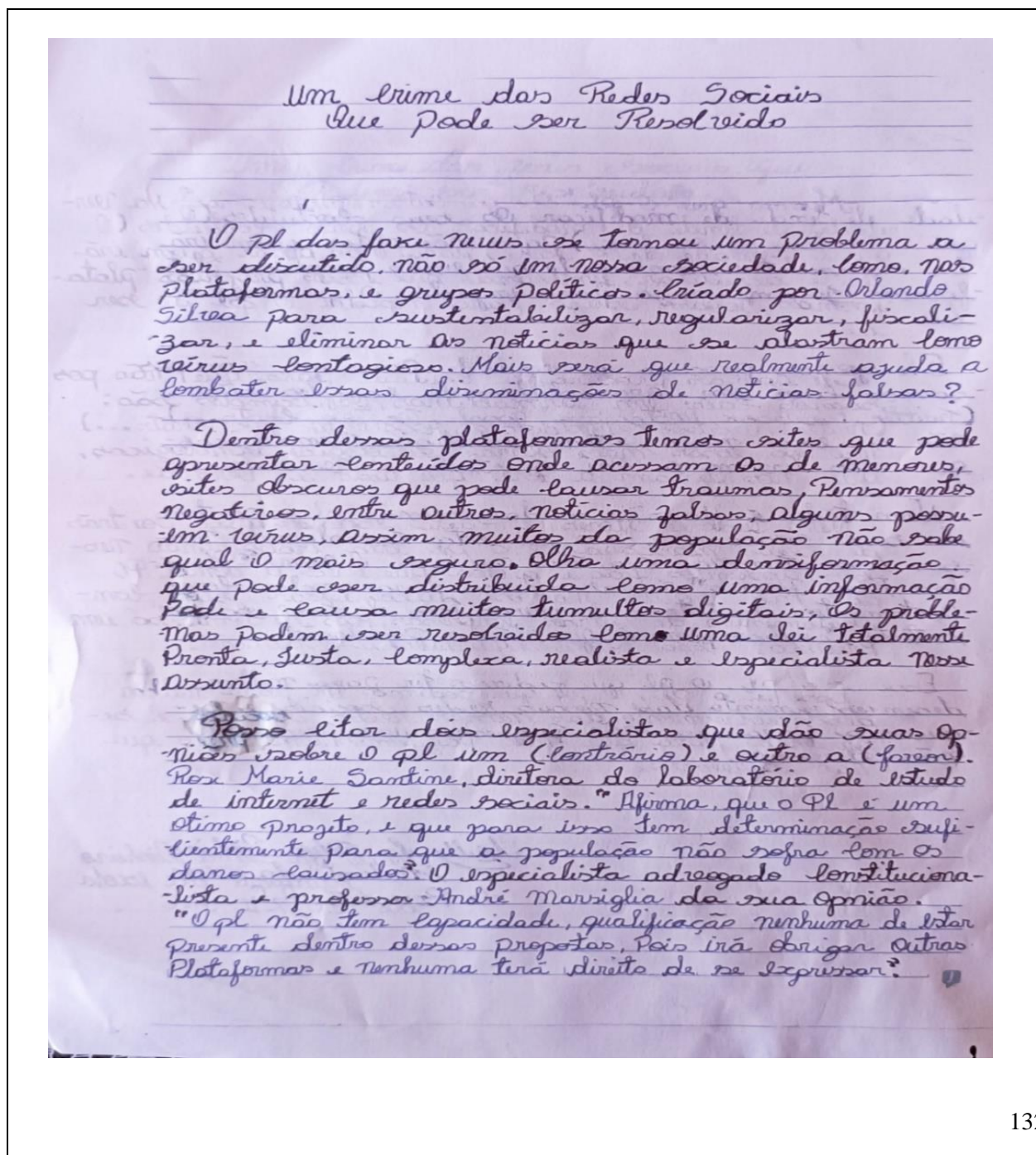
capacitando-o para reescrever seu artigo de forma mais eficaz. Isso fez também com que o agente-produtor aprimorasse seus conhecimentos relativos às capacidades de linguagem referentes ao gênero proposto. Portanto, constata-se uma evolução entre a primeira e a última versão do texto, o que torna a produção final adequada aos propósitos comunicativos e aos destinatários.

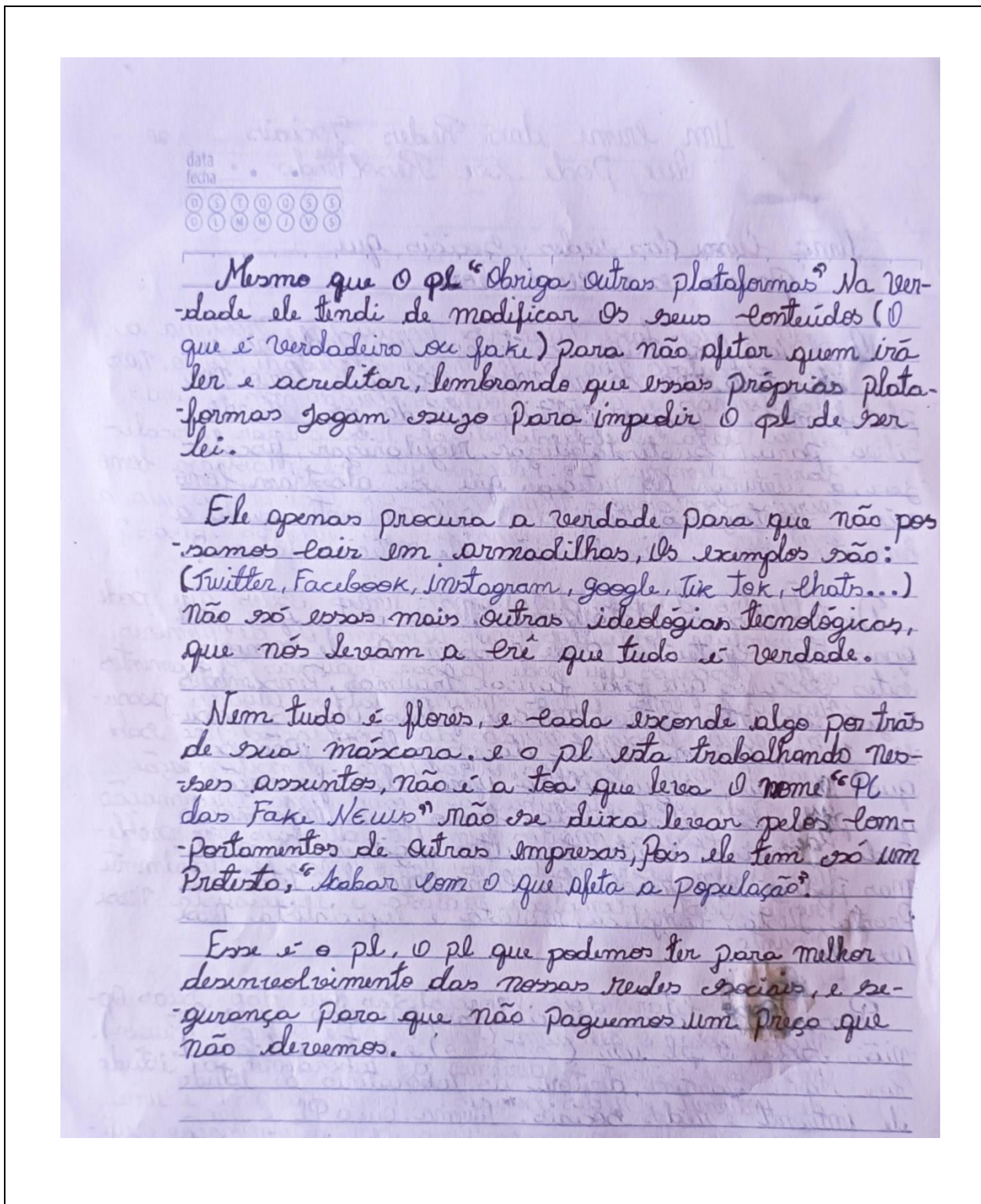
Assim sendo, na seção seguinte, procederemos com a análise dos textos do Aluno A-2, primeira e última versão do artigo.

4.3 Análise das produções do Aluno A-2

Nesta parte, dando continuidade às análises, avaliaremos as produções do Aluno A-2 (primeira e última versão de seu texto). Logo abaixo segue a versão inicial do artigo.

Quadro 28: Primeira versão do artigo produzido pelo Aluno A-2 (14 anos)





Fonte: registro da primeira versão do texto que o Aluno A-2 produziu.

Quadro 29: Lista de constatações da primeira versão do artigo do Aluno A-2 (14 anos)

Lista de constatações

- 1) Há utilização parcial da coletânea de textos apresentados na SD;
- 2) Você passa, em parte, a imagem de alguém que conhece bem o tema discutido;
- 2) O texto é um exemplar do gênero artigo de opinião;
- 3) Está adequado aos destinatários;
- 4) Você mobiliza parcialmente o esquema argumentativo (tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão). Na introdução, você busca contextualizar o tema. Sugiro reformular a pergunta feita na introdução. Talvez trazer uma tese por afirmação fosse melhor;
- 5) Você tenta passar a imagem de alguém que defende suas ideias. No entanto, precisa embasar mais seus argumentos para obter a adesão do leitor;
- 6) Os argumentos estão parcialmente adequados ao tema. Eles não estão organizados hierarquicamente, indo do mais importante para o menos importante, ou vice e versa. Os argumentos também não são suficientes para conquistar a adesão do leitor em relação ao seu posicionamento;
- 7) É apresentada em cada parágrafo uma nova informação. Há progressão temática;
- 8) Você utiliza alguns operadores lógico-argumentativos (*mais, mesmo que*). Algumas vezes você utiliza o operador *mais* de forma equivocada em relação ao sentido que ele possui. Sugiro que utilize mais operadores (leia a lista de operadores que forneci) para conectar as partes do texto e deixá-lo coeso;
- 9) Há muita repetição do termo “PL” ao longo do texto. Você poderia utilizar outros elementos coesivos para substituí-lo, como “plano” ou “proposta, ou referência dêitica como “esse” e “este”;
- 10) Há muitos erros de pontuação e gramática ao longo do texto. Vamos corrigi-los no decorrer das aulas.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No que se refere às capacidades de ação desta primeira versão do artigo, no contexto físico de produção, temos a escola como local de produção e o momento da aula destinado à escrita do artigo como momento dessa produção. O aluno ocupa a posição de agente-produtor, e os leitores incluem o professor, os colegas da turma, membros da universidade e indivíduos da comunidade na qual o estudante está inserido. No contexto sociosubjetivo, a escola desempenha o papel de instituição social, enquanto o estudante assume o papel social de produtor, buscando defender um posicionamento com base em argumentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da SD e de outros conhecimentos internalizados. Os leitores, nesse contexto sociosubjetivo, incluem o professor-pesquisador, bem como os estudantes da escola, professores da universidade e leitores do blog.

A finalidade da interação é levar os leitores a aderirem ao ponto de vista do discente em relação à aprovação do projeto de lei que busca fiscalizar e regulamentar as mídias sociais no Brasil. Para isso, mediante o que se pôde perceber no texto, o autor buscou, embora de forma insuficiente, defender uma tese. Entretanto, os argumentos apresentados não foram suficientemente fortes e embasados para alcançar esse objetivo.

Quanto às capacidades discursivas, o desenvolvimento do texto se encontra situado no mundo do EXPOR autônomo, com predominância do discurso teórico. Outrossim, não há menção ao autor e nem ao espaço-tempo em que ocorreu a produção. O agente-produtor evidencia ter relativo conhecimento em relação ao tema, utilizando argumentos coerentes com a temática proposta, ainda que não sejam contundentes a ponto de convencer o leitor. A sequência textual predominante é a argumentativa.

Com relação à estrutura composicional do gênero, é observado que o texto não apresenta uma introdução e conclusão claramente demarcadas. A falta de clareza desses elementos estruturais compromete a organização do texto e a apresentação clara do ponto de vista do autor. Como decorrência, não há uma declaração explícita de tese que indique o posicionamento do estudante em relação ao projeto de lei das fake news. Nessa parte, o aprendiz tenta contextualizar o assunto, e apresenta um questionamento como estratégia argumentativa, no intuito de fazer com que os leitores reflitam a respeito do tema discutido, porém, isso não evidencia qual a opinião do aluno. Percebe-se que o educando busca utilizar essa estratégia com objetivo de colocar em prática o que foi estudado na apresentação da situação, antes da primeira produção do artigo, em que foi abordada a utilização dessas estratégias como recurso persuasivo.

Apesar de essas partes não estarem bem estruturadas, mesmo assim é possível perceber a utilização de contra-argumentação no texto, quando o agente-produtor cita especialistas que apresentam opiniões divergentes sobre o PL, como Rose Marie Santine, diretora do Laboratório de estudo de internet e redes sociais, a qual expressa que o projeto é uma ótima proposta e possui determinação suficiente para evitar danos à população, e o advogado e professor André Marsiglia, o qual já argumenta que o projeto não possui capacidade e qualificação para ser aprovado, pois restringiria a liberdade de expressão das plataformas. Além dessas partes, o educando tenta contra-argumentar ao expressar “*mesmo que*”, indicando que o PL busca evitar que os usuários das redes sociais sejam afetados pelas publicações de notícias falsas, enquanto as plataformas digitais tentam

impedir sua aprovação. Há também uma progressão temática no artigo, sendo apresentada em cada parágrafo uma nova informação referente ao tema.

Dessa forma, no primeiro parágrafo, o agente-produtor destaca que o PL merece ser discutido tanto na sociedade em geral quanto nas plataformas digitais e grupos políticos. O discente diz que o projeto foi criado pelo deputado Orlando Silva com o objetivo de regularizar, fiscalizar e eliminar a disseminação de notícias falsas, sendo essa disseminação comparada a um vírus contagioso pelo aluno. No entanto, o autor questiona se o projeto realmente é eficaz na tarefa de combater a propagação dessas notícias. Esse questionamento introduz uma reflexão sobre a efetividade do projeto e levanta a necessidade de avaliar os resultados alcançados. Assim, o primeiro parágrafo estabelece a importância do tema, apresenta a criação do projeto e introduz a dúvida acerca de sua eficácia na resolução do problema das fake news.

No segundo parágrafo, o autor discorre a respeito dos potenciais problemas existentes dentro das plataformas digitais. Ele menciona que essas plataformas abrigam sites que podem expor conteúdos inapropriados para menores, bem como sites obscuros que podem causar traumas e pensamentos negativos. Além disso, destaca a presença de notícias falsas e a possibilidade de alguns desses sites conterem vírus, gerando incerteza quanto à segurança dos usuários. O estudante ressalta que a desinformação disseminada como informação pode causar tumultos digitais. Para solucionar esses problemas, é defendida a implementação de uma lei completa, justa, realista e especializada no assunto das fake news. Dessa forma, nesse parágrafo, o aluno apresenta uma análise dos riscos existentes nas plataformas digitais e defende a necessidade de uma legislação adequada para lidar com essas questões.

No terceiro parágrafo, o estudante menciona a citação de dois especialistas com opiniões divergentes sobre o PL das fake news. Com a apresentação dessas opiniões divergentes, o discente traz uma abordagem de contra-argumentação, demonstrando diferentes pontos de vista com relação ao projeto em questão. Continuando, no quarto parágrafo, o autor afirma que, mesmo que esse projeto imponha obrigações às plataformas, ele busca modificar o conteúdo para evitar que os usuários sejam afetados por informações falsas. O agente-produtor destaca que as próprias plataformas podem usar táticas questionáveis para evitar que o projeto seja aprovado, sugerindo que elas possuem interesses próprios nessa questão.

No parágrafo seguinte, o autor argumenta que o objetivo do projeto de lei é buscar a verdade

e evitar que as pessoas caiam em armadilhas. Desse modo, o discente menciona várias plataformas populares, como Twitter, Facebook, Instagram, Google, TikTok e chats, destacando que essas plataformas, segundo ele, induzem as pessoas a acreditarem que tudo o que é compartilhado nelas é verdade.

No sexto parágrafo, o estudante reconhece que nem tudo é perfeito e que há interesses ocultos por trás das ações das plataformas. Ele argumenta que o projeto de lei está trabalhando para lidar com esses problemas e destaca o nome do projeto, “PL das Fake News”, como evidência de sua dedicação em combater o que afeta a população. Ao mencionar a expressão “*não se deixa levar pelos comportamentos de outras empresas*”, o agente-produtor sugere que o projeto busca se distanciar de ações questionáveis e prioriza o interesse público em sua luta contra as fake news.

Finalizando o texto, no último parágrafo, o aprendiz afirma que o projeto de lei discutido é uma solução viável para melhorar o desenvolvimento das redes sociais e garantir a segurança de seus usuários, evitando que eles paguem um preço injusto.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, observa-se pouca utilização de operadores lógico-argumentativos para estabelecer a conexão no texto e fortalecer os argumentos apresentados. Entretanto, é possível identificar alguns mecanismos de conexão que auxiliam na estruturação do discurso. Um exemplo é o uso do operador “*mais*” no início do texto, que introduz uma pergunta retórica e provoca reflexão acerca da eficácia do projeto de lei no combate às fake news. Além disso, o operador “*mesmo que*” é empregado para apresentar uma contra-argumentação, contestando a ideia de que o projeto obriga outras plataformas. Não obstante, a presença desses operadores é limitada, o que compromete a coesão e a força dos argumentos no artigo.

O processo de referenciação ocorre mediante o uso de mecanismos dêiticos intratextuais, que auxiliam no estabelecimento da referência interna no texto. Ela ocorre por meio de anáforas nominais (*o PL / plataformas / propostas*) e anáforas pronominais (*essa / dessa / que / ele*). Esses mecanismos de referenciação contribuem para a coesão textual, estabelecendo uma conexão entre os elementos do texto.

Nessa versão, além das modalizações dêonticas que explicitam uma avaliação com base em conhecimentos do âmbito do mundo social (*os problemas podem ser resolvidos com uma lei totalmente pronta, justa, complexa, realista e especialista nesse assunto*), também são encontradas

modalizações apreciativas. Estas modalizações expressam uma avaliação subjetiva e valorativa por parte do autor, transmitindo uma atitude positiva ou negativa em relação aos elementos do conteúdo temático. Por exemplo, a expressão “*ótimo projeto*” utilizada para descrever o PL das fake news indica uma apreciação favorável, enquanto a afirmação de que o projeto não possui capacidade e qualificação revela uma avaliação negativa. A presença dessas modalizações contribui para a expressão do posicionamento e das atitudes do autor em relação ao tema abordado no artigo.

Em relação às vozes enunciativas presentes no artigo, é possível identificar a voz do autor que se manifesta por meio da exposição de argumentos e reflexões a respeito do tema. Além do mais, temos as vozes dos especialistas citados, como Rose Marie Santine e André Marsiglia, que trazem suas opiniões e análises embasadas em suas respectivas áreas de expertise. Essas vozes contribuem para a construção do discurso e auxiliam na compreensão do leitor em relação às diferentes perspectivas envolvidas na discussão.

O texto apresenta algumas inadequações em relação à norma padrão da língua. Desde o título, é possível identificar uma falta de concordância entre o verbo e seus complementos. Ademais, ao longo do texto, há o uso inadequado de tempos verbais, como a mistura entre o presente e o pretérito, o que prejudica a coerência temporal. Também são observadas falhas na concordância nominal em algumas passagens. Outrossim, destaca-se que a pontuação utilizada no texto também apresenta problemas, o que compromete a clareza e a fluidez da leitura.

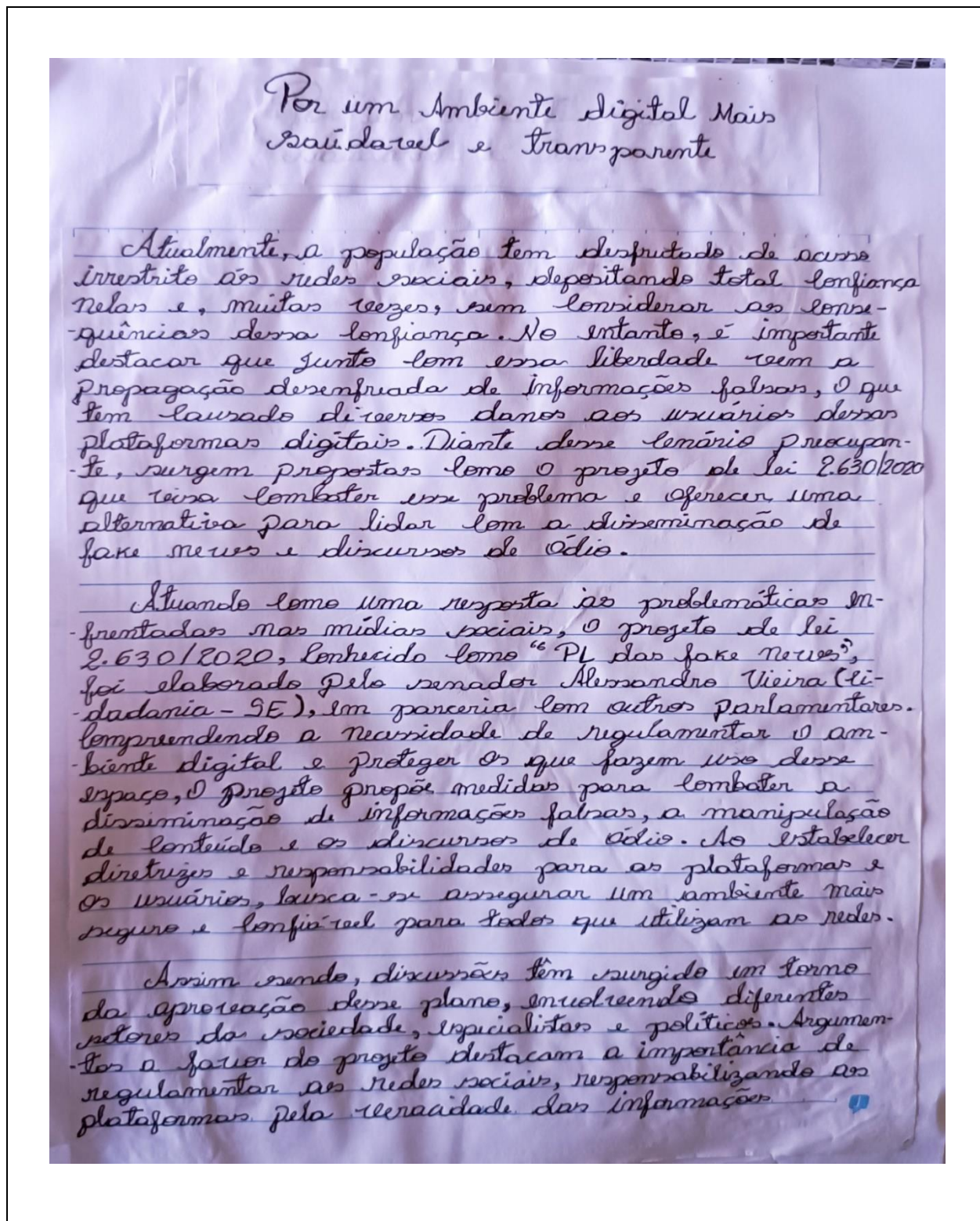
Além desses problemas pontuados, nessa versão, o estudante não passa a imagem de alguém que domina o gênero, nem que conhece com profundidade o tema discutido. Uma das principais razões para essa percepção, como identificado, é a falta de uma estruturação adequada do plano geral e sequencial do texto, como também a exiguidade de clareza no desenvolvimento das ideias. Os argumentos são desenvolvidos superficialmente, não dando sustentação para o posicionamento do autor. A falta de conexão entre os parágrafos e a ausência de uma linha lógica que una as partes do texto resultam em uma experiência de leitura confusa e, de certa forma, dificultam a compreensão do leitor.

Buscando trabalhar essas dificuldades, a partir da lista de constatações fornecida ao discente, fomos ao longo das oficinas propondo atividades que pudessem amenizar esses eventuais obstáculos e desenvolver as capacidades de linguagem do referido aluno. Depois de algumas versões desse artigo serem escritas, chegou-se à versão final, sendo a que mais se aproximou do

modelo adequado do gênero.

Desse modo, após termos realizado a análise da primeira versão do texto do Aluno A-2 (14 anos), a seguir nos deteremos nas considerações da última versão do seu artigo.

Quadro 30: Última versão do artigo produzido pelo Aluno A-2 (14 anos)



compartilhadas e pelo combate à disseminação de conteúdo prejudicial. Por outro lado, há vozes críticas que questionam a eficácia do projeto, argumentando que poderia restringir a liberdade de expressão e abrir espaço para possíveis abusos por parte das autoridades.

Nesse sentido, especialistas como Rose Marie Santini, fundadora e diretora do laboratório de Estudos de Internet e Mídias Sociais da UFRJ, defendem que o PL é um ótimo projeto, e que possui determinações suficientes para proteger a população contra os danos lançados por aqueles que buscam disseminar ódio e desinformação. Em contrapartida, o advogado e professor André Marsiglia postula que o referido plano não apresenta capacidade nem qualificação para resolver os problemas que permeiam o meio digital. Ele argumenta que a respectiva proposta, ao restringir a liberdade de expressão das plataformas, acaba limitando seu uso de maneira considerável.

Em vista disso, faz-se necessário dizer que o plano não pretende restringir a liberdade das pessoas que fazem uso das plataformas digitais de forma legítima e responsável, pelo contrário, busca-se estabelecer diretrizes claras e responsabilidades para essas plataformas, a fim de garantir um ambiente mais seguro e confiável para todos os usuários. É importante ressaltar que a disseminação de informações falsas e discursos de ódio pode causar danos significativos, como a manipulação de opiniões, o prejuízo à reputação de indivíduos e até mesmo a instigação à violência. Portanto, o projeto visa combater esses problemas por meio de medidas que visam a verificação de fatos, a transparência nas

políticas de uso das plataformas e o estabelecimento de mecanismos de denúncia e remoção de conteúdos danosos. Dessa forma, objetiva-se conciliar a proteção dos usuários com a preservação dos princípios democráticos, garantindo um ambiente digital mais seguro e confiável para todos.

Em conclusão, a propagação de informações falsas e discursos de ódio nas redes sociais representa uma preocupação crescente na sociedade atual. Nesse ínterim, o PL 2.630/2020 busca oferecer uma alternativa para lidar com esse problema, visando combater a disseminação de conteúdos nocivos e promover um ambiente digital mais seguro e transparente. Embora haja debates sobre a eficácia e possíveis impactos na liberdade de expressão, é crucial estabelecer diretrizes claras e responsabilidades para as plataformas, garantindo a verificação de informações, a transparência nas políticas de uso e a adoção de mecanismos eficientes de denúncia e remoção de conteúdos ~~inapropiados~~. Dessa forma, busca-se proteger os usuários e preservar os princípios democráticos, assegurando um meio digital saudável para a troca de informações e o exercício da liberdade de expressão.

Quadro 31: Lista de constatações da última versão do artigo do Aluno A-2 (14 anos)

Lista de constatações
<ol style="list-style-type: none">1) Você consegue passar a imagem de alguém que leu a coletânea de textos apresentada e compreendeu o problema e comunicação exposto;2) O seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião;3) O texto está adequado aos destinatários – professor-pesquisador, colegas da classe e da escola, professores universitários, leitores do blog;4) Você transmite a impressão de ser alguém que sustenta sua posição por meio de argumentos sólidos e capazes de convencer os leitores. Isso é evidenciado pelo uso do esquema argumentativo em seu texto. Dessa maneira, na introdução, você apresenta uma tese que expressa claramente seu posicionamento. No desenvolvimento, você apresenta argumentos e contra-argumentos, enriquecendo assim a discussão. Por fim, na conclusão, você recapitula os pontos discutidos ao longo do artigo;5) Os argumentos utilizados são congruentes com o tema em questão. Existe uma progressão temática clara, na qual os argumentos são estruturados de forma a iniciar com os mais fracos e avançar para os mais fortes;6) A cada parágrafo, uma informação nova é introduzida;7) Você evitou utilizar repetições desnecessárias no texto através de elementos de referenciação, porém, ainda há o emprego recorrente de alguns termos;8) É observado o uso adequado dos operadores lógico-argumentativos, estabelecendo uma conexão sintático-semântica entre os períodos e parágrafos;9) Os erros gramaticais e ortográficos foram corrigidos;10) Os parágrafos foram aprimorados em sua construção e estrutura. <p>Obs: há erro de acentuação no título e também de regência na linha 7 do terceiro parágrafo.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No que tange às capacidades de ação, nessa versão, a produção ocorre no contexto físico da escola, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o aluno assume o papel de agente-produtor, tendo como leitores de sua produção o professor-pesquisador, colegas de classe, estudantes de outras turmas, professores da universidade e membros da comunidade local. No âmbito sociosubjetivo, a escola desempenha o papel de instituição social, enquanto o estudante exerce o papel social de produtor, buscando sustentar uma posição por meio de argumentos fundamentados. Os leitores, neste contexto, compreendem o professor-pesquisador, alunos da classe e da escola, professores universitários e pessoas que leem o blog.

O objetivo da interação é persuadir os leitores a concordarem com a opinião do aluno em relação à aprovação do projeto de lei que tem por finalidade regulamentar e fiscalizar as plataformas digitais no país. Para tanto, o autor apresenta uma tese, e busca sustentá-la por intermédio de argumentos bem embasados e relacionados ao tema, explorando diferentes aspectos e fornecendo evidências que respaldam sua posição. Diferente da primeira produção, nesta última versão, o estudante evidencia uma posição mais clara e forte em relação à importância do projeto de lei discutido. Os argumentos apresentados são mais consistentes e convincentes, demonstrando uma análise aprofundada do tema e uma maior compreensão das questões envolvidas.

Em relação às capacidades discursivas, o texto situa-se no mundo do EXPOR autônomo, produzindo o discurso teórico, com predominância da sequência argumentativa. O plano textual compreende uma introdução, desenvolvimento e conclusão, nos quais é apresentada uma tese que leva a argumentos e contra-argumentos. Nessa última produção, o autor elaborou apenas seis parágrafos, porém, eles se mostram mais estruturados e fundamentados. Há uma progressão temática, com a apresentação de informações novas em cada parágrafo. Observa-se também que o aluno mudou sua abordagem em relação ao conteúdo temático, tornando esta versão significativamente diferente da primeira. Além disso, não são encontradas unidades linguísticas fazendo remissão aos agentes da interação comunicativa, bem como ao tempo e espaço da produção. Há uma densidade verbal significativa no texto, contudo, com uma maior quantidade de sintagmas nominais. As formas verbais estão predominantemente no presente do indicativo, utilizadas pelo autor com o intuito de transmitir uma perspectiva de atualidade e relevância em relação às questões discutidas no artigo.

Desse modo, no primeiro parágrafo, o autor inicia abordando a atual situação do acesso irrestrito às redes sociais e a confiança depositada pelos usuários, ressaltando a falta de consideração às consequências dessa confiança. Em seguida, destaca-se a propagação desenfreada de informações falsas como um dos principais problemas decorrentes desse cenário. Posteriormente, menciona-se o Projeto de Lei 2.630/2020 como uma resposta a essas problemáticas, destacando seu objetivo de combater a disseminação de fake news e discursos de ódio. O autor enfatiza a importância de regulamentar o ambiente digital e responsabilizar as plataformas e os usuários. Nesse sentido, é apresentada uma visão geral a respeito do tema, abrindo espaço para discussões e argumentos a favor e contra o projeto. Esse parágrafo é introdutório e

estabelece as bases para a discussão que será desenvolvida ao longo do texto, diferindo do primeiro texto, pois agora uma tese é apresentada, indicando uma abordagem mais estruturada e fundamentada.

Assim, no parágrafo seguinte, o agente-produtor aprofunda a discussão sobre o projeto de lei discutido, destacando que ele foi elaborado pelo senador Alessandro Vieira (Cidadania-SE) em parceria com outros parlamentares, com o objetivo de regulamentar o ambiente digital e proteger os usuários que fazem uso desse espaço. Em vista disso, o estudante ressalta as medidas propostas pelo projeto, que visam combater a disseminação de informações falsas, a manipulação de conteúdo e os discursos de ódio nas mídias sociais. Essas medidas incluem a definição de diretrizes e responsabilidades para as plataformas e os usuários, a fim de garantir um ambiente mais seguro e confiável. O autor destaca a importância de regulamentar as redes sociais e responsabilizar as plataformas pela veracidade das informações compartilhadas, além de combater a disseminação de conteúdos que sejam prejudiciais. Esse parágrafo apresenta uma visão mais detalhada do projeto de lei e das suas propostas, fornecendo informações essenciais para a compreensão do debate em torno da sua aprovação. É importante ressaltar que, na primeira versão, o discente afirma que o projeto foi criado pelo deputado Orlando Silva. Todavia, após realizar mais pesquisas, nesta última versão é feita uma correção, sendo dito agora que o projeto foi elaborado pelo senador Alessandro Vieira (Cidadania-SE).

No terceiro parágrafo, o autor destaca a existência de discussões em torno da aprovação do projeto, estando envolvidas diferentes perspectivas. Dessa maneira, o discente diz que há pessoas que possuem um posicionamento favorável à aprovação desse projeto de lei, assim como há também pessoas que são contrárias.

Avançando nessa linha de raciocínio, no quarto parágrafo, o autor apresenta a visão de especialistas, como Rose Marie Santini, fundadora e diretora do Laboratório de Estudos de Internet e Mídias Sociais da UFRJ, que defende o PL como uma alternativa viável para combater as questões do ambiente digital, bem como a opinião do advogado e professor André Marsiglia, que questiona a eficácia do projeto em resolver os problemas do meio digital e argumenta que ele pode restringir a liberdade de expressão dos usuários das plataformas. A abordagem de diferentes perspectivas traz uma maior profundidade e complexidade ao artigo. Ao apresentar opiniões divergentes de especialistas, como Rose Marie Santini e André Marsiglia, o autor demonstra que o

tema em questão não é unidimensional, mas suscita debates e posicionamentos variados. Isso enriquece a discussão, permitindo que os leitores tenham uma visão mais ampla do assunto e possam refletir acerca dos argumentos apresentados por ambos os lados. Tal fator torna esta última versão do artigo mais convincente e persuasiva para os leitores, uma vez que apresenta uma análise mais abrangente e equilibrada das diferentes perspectivas em relação ao projeto.

No quinto parágrafo, além de destacar a importância de esclarecer o verdadeiro propósito do projeto, o aprendiz apresenta uma contra-argumentação em relação às críticas que questionam a restrição da liberdade de expressão. Dessa forma, argumenta-se que o projeto não tem como objetivo limitar a liberdade daqueles que utilizam as plataformas digitais de forma legítima e responsável, mas sim estabelecer diretrizes e responsabilidades para garantir um ambiente mais seguro e confiável. Ao ressaltar os danos causados pela disseminação de informações falsas e discursos de ódio, como a manipulação de opiniões e prejuízos à reputação, o agente-produtor defende que a referida proposta busca combater esses problemas por meio de medidas como a verificação de fatos, a transparência nas políticas de uso das plataformas e a remoção de conteúdos danosos. Essa abordagem apresenta como diferencial uma contra-argumentação mais consistente em relação ao que foi apresentado no texto inicial, reforçando a importância de proteger os usuários e preservar os princípios democráticos.

No último parágrafo, o aluno conclui o artigo reiterando a preocupação crescente em relação à propagação de informações falsas e discursos de ódio nas redes sociais. Com base nessa preocupação, destaca-se que o plano discutido surge como uma alternativa viável para lidar com esse problema, tendo como objetivo combater a disseminação de conteúdos nocivos e estabelecer um ambiente digital mais seguro e transparente. Mediante essa proposta, busca-se enfrentar os desafios da desinformação e dos discursos preconceituosos, promovendo a verificação de fatos, a transparência nas políticas de uso das plataformas e a implementação de mecanismos eficientes para denúncia e remoção de conteúdos danosos.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, o artigo apresenta diversos mecanismos de conexão que contribuem para a coerência e a progressão do texto. Identifica-se a presença de operadores lógico-argumentativos, como: o uso de conectores temporais (*atualmente / agora*); conectores de oposição (*no entanto / embora / por outro lado*); conectores de adição (*além disso / também*); conectores de conclusão (*assim sendo / em conclusão*) e outros que servem para dar

progressão ao texto. Esses operadores auxiliam na articulação das ideias e na estruturação do texto, estabelecendo relações lógicas entre os diferentes argumentos e parágrafos. No que diz respeito ao termo “*atualmente*”, utilizado como operador lógico-argumentativo, ele denota o período em que as questões relacionadas à disseminação de informações falsas e discursos de ódio nas redes sociais são prementes e preocupantes, refletindo o cenário atual da sociedade. Essa escolha lexical objetiva contextualizar a relevância do tema no momento da escrita do artigo.

Com relação ao processo de referenciação, no texto observamos a presença de anáforas nominais e pronominais. Assim, no primeiro parágrafo, há a utilização da anáfora nominal “*plataformas digitais*”, retomando a expressão mencionada anteriormente “*redes sociais*”, e também de “*problema*”, recuperando o que se havia dito a respeito da “*propagação desenfreada de informações falsas*”. No segundo parágrafo, há o uso da anáfora nominal “*o projeto*”, fazendo referência à expressão “*redes sociais*”. No quarto parágrafo, utiliza-se as anáforas nominais “*plano*” e “*proposta*”, recuperando termos já ditos, como “*projeto*”. No que se refere às anáforas pronominais, no primeiro parágrafo, há a presença do pronome “*nelas*”, utilizado para retomar “*redes sociais*”, e também de “*essa*” e “*esse*”. Além disso, ao longo do texto são utilizadas outras anáforas pronominais (*que / seu / essas / esses*).

Em relação aos mecanismos enunciativos, esta versão difere da primeira ao apresentar a presença de modalizações lógicas no primeiro e no quinto parágrafo. No primeiro parágrafo, encontramos a expressão “*é importante destacar*” que atribui importância à informação sobre a propagação de informações falsas junto com a liberdade nas redes sociais. No quinto parágrafo, observamos as expressões “*faz-se necessário dizer*” e “*é importante ressaltar*”, que enfatizam a necessidade e a importância das informações apresentadas, respectivamente, como a não intenção de restringir a liberdade nas plataformas digitais e os danos causados pela disseminação de informações falsas e discursos de ódio. Essas modalizações atribuem um caráter de importância, necessidade ou certeza às informações com base em coordenadas do mundo objetivo.

As modalizações deônticas podem ser identificadas no segundo e no quinto parágrafo do texto. No segundo parágrafo, a expressão “*busca-se assegurar*” indica a intenção ou a finalidade de garantir um ambiente mais seguro e confiável para todos os usuários das redes sociais. No quinto parágrafo, as expressões “*busca-se estabelecer*” e “*objetiva-se conciliar*” indicam a intenção e o objetivo de estabelecer diretrizes claras, responsabilidades e a proteção dos usuários, preservando

os princípios democráticos e garantindo um ambiente digital mais seguro e confiável para todos. Tais modalizações apontam para uma obrigação, necessidade ou intenção de realizar ações específicas, com base em opiniões, valores ou regras do mundo social.

Acerca das modalizações pragmáticas, estas podem ser identificadas no terceiro e no quarto parágrafo do artigo. No terceiro parágrafo, a expressão “*argumentos a favor do projeto destacam a importância de regulamentar as redes sociais*” atribui valor e relevância à ação de regulamentar as redes sociais, indicando uma causa ou razão para apoiar o projeto. No quarto parágrafo, ao apresentar a opinião dos especialistas Rose Marie Santini e André Marsiglia, são atribuídas a eles intenções em relação às suas posições e argumentos sobre a aprovação do projeto. As respectivas modalizações revelam as motivações, intenções e responsabilidades dos agentes em relação ao conteúdo temático discutido no texto.

Em se tratando das vozes enunciativas, observa-se nesta versão a presença da voz do próprio autor, responsável por estruturar e desenvolver as informações e argumentos apresentados. Além disso, o estudante mantém a voz dos especialistas Rose Marie Santini e André Marsiglia, que contribuem com opiniões e argumentos a favor e contra o projeto de lei em discussão. Essas vozes especializadas agregam diferentes perspectivas à discussão. Adicionalmente, são incluídas as vozes consideradas críticas, representadas pelas pessoas que possuem posições favoráveis ou contrárias ao PL das fake news.

A linguagem empregada é predominantemente a norma culta, tendo o discente realizado as correções necessárias com base nas orientações fornecidas na lista de correções durante as oficinas. Dessa forma, ao analisar o texto, constata-se uma evolução exponencial entre a primeira versão e esta última, evidenciando o domínio do conteúdo temático e a apropriação adequada do gênero pelo estudante. Nessa última produção, o agente-produtor apresentou argumentos consistentes e bem mais convincentes, e também buscou corrigir os erros de gramática, deixando os parágrafos mais estruturados. Isso foi concretizado ao longo do desenvolvimento da SD, pois em cada oficina procuramos trabalhar de forma direcionada, buscando aprimorar as capacidades de linguagem do aluno e auxiliá-lo na melhoria de seu texto. Durante as atividades desenvolvidas, foram oferecidas orientações específicas para melhorar a argumentação e outras questões que achávamos pertinente. Assim, o aprendiz demonstrou empenho em aprimorar sua escrita e assimilar as correções propostas, evidenciando um progresso significativo ao longo do processo de escrita do artigo.

Assim sendo, conforme o que foi observado na análise realizada nos textos dos discentes, verifica-se que o trabalho de produção textual desenvolvido por meio da SD foi capaz de proporcionar aos estudantes aprimoramento em sua escrita em relação ao gênero proposto para estudo. Isso foi possível devido à abordagem adotada nas oficinas, nas quais buscamos a melhoria das dificuldades apresentadas pelos alunos em cada versão do artigo que escreveram e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A correção interativa via lista de constatações utilizada também desempenhou um papel fundamental nesse processo, permitindo que os educandos tivessem uma compreensão de suas dificuldades e do que já dominavam a respeito do gênero.

Essa lista de controle possibilitou aos estudantes dialogarem com o professor-pesquisador, proporcionando tempo e espaço para que pudessem sanar suas dúvidas em relação à intervenção realizada. Assim, após cada texto corrigido, sentávamos e conversávamos individualmente com cada aluno, buscando explicar o que havíamos pontuado na lista. Além da correção interativa, utilizamos também as correções indicativa e classificatória (SERAFINI, 1995), por meio das quais destacávamos nos textos dos alunos certos erros e recomendávamos que fizessem determinadas modificações, buscando, assim, uma escrita efetiva.

Outro aspecto que procuramos desenvolver nos estudantes foi a capacidade argumentativa. Durante as oficinas, incentivamos a construção de argumentos sólidos e bem fundamentados, estimulando-os a embasar suas ideias com evidências e exemplos relevantes. Além disso, também trabalhamos a habilidade de refutar contra-argumentos, promovendo a compreensão da importância de considerar diferentes perspectivas e fortalecer suas próprias posições. Com o desenvolvimento desse trabalho, notamos uma progressão significativa na qualidade das produções dos discentes ao longo da SD. Eles passaram a apresentar argumentações mais consistentes, estruturadas e convincentes, o que contribuiu para uma escrita mais persuasiva. Dessa forma, ao final das oficinas, os alunos demonstraram não apenas uma melhora na escrita do gênero, mas também uma maior confiança e habilidade para defender suas ideias de forma assertiva e fundamentada.

Portanto, finalizamos essa análise ratificando que os resultados mostraram um aprimoramento considerável da competência comunicativa dos aprendizes, estando eles agora mais conscientes do processo sociocomunicativo. Ao longo do trabalho de produção de seus textos, os

discentes puderam não apenas aprofundar suas habilidades de escrita, mas também adquirir uma compreensão mais profunda da natureza da comunicação. Eles foram conscientizados de que a comunicação, seja escrita ou oral, não é uma mera transmissão de palavras, mas uma forma de interação que requer a consideração dos contextos nos quais estão inseridos, dos participantes da interação e dos propósitos comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que tratamos ao longo deste trabalho, destacamos que nosso principal objetivo foi propor estratégias capazes de lidar com a complexa tarefa de produção textual na Educação Básica, mais especificamente no trabalho com o gênero artigo de opinião. Fazemos essa ênfase porque pesquisas, como os estudos de Castro (2019) e Silva (2021), têm evidenciado as consideráveis dificuldades enfrentadas pelos discentes na escrita desse gênero, principalmente no que diz respeito à sua adequação às estruturas do folhado textual, apresentando, desse modo, impasse quanto ao contexto de produção, as formas de planificação do texto e os mecanismos de textualização e enunciativos.

Conscientes dessa situação, por meio da sequência didática desenvolvida, buscamos promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes desta pesquisa, contribuindo para a promoção de sua competência comunicativa e, por conseguinte, capacitando-os a produzirem textos de modo mais proficiente e adequado ao contexto comunicativo.

Outrossim, a abordagem inovadora das oficinas se mostrou eficaz nesse processo, permitindo uma interação mais próxima entre professor-pesquisador e alunos, além de favorecer um ambiente colaborativo de aprendizagem. Assim, por intermédio das atividades propostas, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir acerca de suas práticas linguísticas e aprimorar sua habilidade argumentativa.

Os resultados obtidos ao longo da aplicação da SD se mostraram efetivos, uma vez que evidenciaram os avanços dos educandos ao longo do processo de produção dos seus textos. Dessa maneira, observamos melhorias não apenas na estruturação e organização de seus artigos de

opinião, mas também na qualidade de seus argumentos. Isso indica que as estratégias pedagógicas adotadas foram bem-sucedidas ao capacitarem os aprendizes a enfrentarem a árdua tarefa de escrita desse gênero. Além disso, ao trabalhar com esse gênero, procuramos também estimular o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos, tornando-os mais preparados para lidar com questões controversas e polêmicas que permeiam a sociedade.

Dessa forma, acreditamos que nossa abordagem, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), pôde oferecer uma base sólida para que os discentes pudessem desenvolver suas habilidades linguístico-discursivas, as quais se mostram essenciais em diversas situações de comunicação. Isso os capacita não apenas para o contexto escolar, como também para situações do cotidiano e futuros desafios acadêmicos e profissionais.

Assim sendo, para fins de análise, selecionamos quatro textos produzidos pelos discentes, sendo dois da primeira versão e dois da última versão do artigo. Optamos pela escolha dessas versões devido à diferença temporal significativa entre elas, o que favorece um panorama da evolução dos alunos durante o procedimento com sequência didática, tornando possível identificar os pontos nos quais eles melhoraram ou ainda precisam aprimorar (DOLZ *et al.*, 2004).

Por conseguinte, a partir do que percebemos com as análises dos textos, constatamos que a sequência didática se mostra como uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino de gêneros textuais. Ela se revelou eficaz ao proporcionar aos alunos um percurso estruturado e progressivo, partindo de atividades de sensibilização e conhecimento prévio sobre o gênero até a produção final dos textos. As etapas, como a apresentação inicial, a primeira produção, o desenvolvimento das oficinas e a produção final, foram fundamentais para o aprimoramento das habilidades discursivo-textuais dos estudantes. Isso contribuiu para o processo de reescrita dos artigos, permitindo que os aprendizes pudessem refletir a respeito de suas produções e, assim, realizar revisões buscando aperfeiçoá-las.

A correção interativa via lista de constatações também se mostrou uma estratégia pedagógica eficiente no processo de escrita realizado. Ao receberem um “bilhete” contendo orientações acerca de suas produções, os estudantes foram incentivados a identificar seus pontos fortes e os aspectos que precisavam melhorar em sua escrita, o que os ajudou a desenvolver um olhar mais crítico em relação aos próprios textos. Além disso, a interação com o professor-pesquisador durante as oficinas permitiu esclarecer dúvidas e ampliar os conhecimentos

concernentes ao artigo de opinião.

Ademais, notamos um desenvolvimento expressivo das capacidades de linguagem dos aprendizes relacionadas ao gênero proposto. Como resultado, eles passaram a dominar as capacidades de ação (contexto de produção), as capacidades discursivas (infraestrutura geral do texto) e as capacidades linguístico-discursivas (elementos de textualização e enunciativos), escrevendo seus artigos com propriedade ao final do projeto de classe estabelecido (SD).

Destacamos que a condução de nossa abordagem não foi fácil, assim como não o é com qualquer projeto de classe que se proponha a trabalhar com gêneros de forma modular/oficina. Enfrentamos desafios, como momentos em que os educandos demonstraram falta de motivação, além de outros obstáculos que surgiram ao longo do processo. Essas circunstâncias exigiram de nós dedicação e esforços contínuos para manter o engajamento e a participação ativa dos discentes, consolidando, assim, a natureza dialógica de nossa pesquisa.

Por fim, ao compartilhar nossas experiências e resultados nesta dissertação, buscamos contribuir para o enriquecimento do debate acadêmico no campo da Linguística, incentivando a reflexão a respeito das metodologias e estratégias adotadas no ensino da escrita. Desse modo, acreditamos que nosso trabalho possua relevância científica a ponto de poder auxiliar professores da área de linguagens que buscam melhorar suas práticas e propor atividades de produção textual que possam ser produtivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ADAM, J-M. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. *In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs). Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009, p. 115-132.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. *In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.*

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 2019.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

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

BORGES, F. G. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação do Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 119-140, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/6WyLGqnRwsdFHnxkxr5cxmx/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, n. 97/98, p. 35-58, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2480. Acesso em: 19 nov. 2022.

CASTRO, V. M. N. *A arquitetura interna do gênero artigo de opinião: análise das produções textuais de alunos do 9º do ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual do Piauí: Teresina, 2009.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, v. 8, n. 2, 196-214, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1178>. Acesso: 18 out. 2022.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2 mai/ago 2013, ISSN 2238-2380.

CHIAPINOTTO, D. *O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em le: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15627>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, p. 17-40, 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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

_____ ; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

_____ ; Pasquier, A.; Bronckart, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARIAS, S. A. L. S. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2013.

GARCIA, S. C. Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

GONÇALVES, A. V. BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p. 37-69, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15355>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. (Orgs.). Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios-Registro. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69-96, 2014.

GURGEL, M. O texto e o discurso nas abordagens do interacionismo sociodiscursivo e da análise do discurso francesa: conceitos teóricos, questões de análise e procedimentos metodológicos. *RevLet*, v. 08, nº 02, ago/dez, 2016. Disponível em: <http://revlet.com.br/artigos/383.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2015.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. *Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias*. In: *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas*. (Orgs.). Cezar de Alencar Arnaut de Toledo e Maria Teresa Claro Gonzaga. 1. ed. Maringá: Eduem, p. 121-172, 2011.

LEITE, A. M. R. V. B. Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o ensino médio. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, P. S. A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas. 2014. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MARTINS FILHO, E. L. *Manual de redação e estilo*. 3. ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MELO, J. M. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizes e desenvolvimento. In: *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. (Orgs.). Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios-Registro. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 97-124, 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

PINHEIRO, E.; BASETTO, L. T. O gênero artigo de opinião como objeto mediador de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. *Cadernos PDE*, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_artigo_edson_pinheiro.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

RODRIGUEZ, A. M. C. Breve percurso dos estudos sobre argumentação. *Memento*, v. 08, n. 2, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/4273>. Acesso em: 20 out. 2022.

RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. (Orgs.). Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C. B. Cavalcanti. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, p. 5-16, maio./ago., 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 61-80, 2004.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 19-34, 2004.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, J. J. *Proposta de intervenção para o ensino de escrita do gênero artigo de opinião: entre relatos e reflexões em perspectiva dialógica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros, 2021.

SOUZA, E. G.; STUTZ, L. (Re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 58.3: 1113-1133, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 16 fev. 2023.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HUBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253/1748>. Acesso: 20 jan. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no português. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

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

WERTSCH, J. V. *La mente en acción*. Argentina: Aique, 1999.

ZANOTTO, N. *O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática*. Caxias do Sul, RS: Ibral, 2012.

