



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

EDUARDO SOUZA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

GUARABIRA-PB

2020

EDUARDO SOUZA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

GUARABIRA-PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Eduardo Souza da.

A produção do Gênero artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Eduardo Souza da Silva. - 2020.

194 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins , Departamento de Letras - CH."

1. Gêneros discursivos. 2. Artigo de opinião. 3. Produção textual. 4. Sequência didática. I. Título

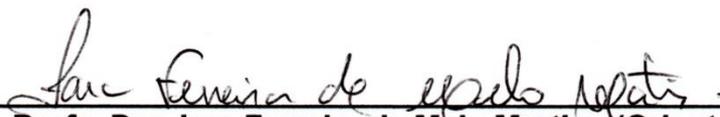
21. ed. CDD 410

EDUARDO SOUZA DA SILVA

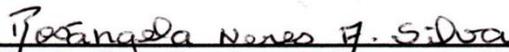
**A PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Aprovado em 27/02/2020

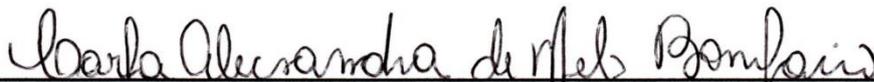
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)



Profa. Dra. Rosângela Neres da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)



Profa. Dra. Carla Alessandra de Melo Bonifácio
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB)

Aos meus pais, José Paulo e Josefa, por tudo o que me ensinaram e pelo apoio de sempre e amor que têm por mim. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me dado forças suficientes para chegar até aqui sem desistir;

À minha família, pelo orgulho que têm de mim e das minhas conquistas;

Aos meus alunos, por terem aceito participar do projeto e pelo carinho que têm por mim;

À minha orientadora, Iara Martins, por ter sido tão profissional, competente e entender minhas dificuldades;

Às minhas amigas da turma do mestrado, Nadja Carolina, Gildiane e Meilene, pela cumplicidade, carinho, amizade, boas risadas e fidelidade à nossa amizade, que sem dúvida vai deixar muita saudade.

Às coordenadoras do PROFLETRAS, Fátima Aquino e Suely Costa, por terem sido sempre compreensivas;

Ao professor Juarez, por todos os ensinamentos nas suas aulas;

À professora Rosângela Neres, por ser tão gentil comigo e por sempre aceitar participar das minhas bancas;

Aos meus amigos, Genilson e Wesley, por compreenderem minha ausência devido aos estudos;

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui. Sem vocês, nada seria possível.

“As letras e a ciência só tomarão o seu verdadeiro lugar na obra do desenvolvimento humano no dia em que, livres de toda servidão mercenária, forem exclusivamente cultivadas pelos que as amam e para os que as amam.”

(Piotr Kropotkin)

RESUMO

Esta pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e natureza descritiva-intervencionista, teve como objetivo, a partir de propostas de leitura, interpretação, debate e produção de texto, por meio de um trabalho com o gênero artigo de opinião, desenvolver no discente a capacidade crítica, através da instrumentalização desse gênero, realizada em uma escola pública da cidade de Belém-PB. Como proposto pelos PCN (1998), pela BNCC (2017), por Bakhtin (2011) e Marcuschi (2003), o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa é fundamental devido ao contexto de convivência dos sujeitos envolvidos, os educandos. Com base nisso, optamos pelo artigo de opinião, que é um gênero que possibilita interação entre autor e leitor, além de criar um espaço para reflexão sobre diversos assuntos presentes em seu contexto, seu espaço de circulação. Tal característica, de certa forma, dá ao educando autonomia para discutir, opinar e argumentar sobre os mais diversos temas. O trabalho foi realizado a partir de uma sequência didática, como orientam Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), com a realização de atividades de leitura do gênero em questão, caracterizando-o estrutural e discursivamente com base nas contribuições de Beltrão (1980), Rodrigues (2000) e Vivaldi (1998), sua produção e contexto de circulação impresso e digital. Os resultados obtidos foram muito além de um aprendizado técnico no que diz respeito à escrita e ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos educandos, pois lhes possibilitou tornarem-se cidadãos letrados e conscientes de suas responsabilidades no dia a dia.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Artigo de opinião. Produção textual. Sequência didática. Ensino.

ABSTRACT

This action research, with a qualitative approach and a descriptive-interventionist nature, aimed, based on proposals for reading, interpretation, debate and text production, through a work with the genre opinion article, to develop in the student the ability criticism, through the instrumentalization of this genre, held in a public school in the city of Belém-PB. As proposed by PCN (1998), by BNCC (2017), by Bakhtin (2011) and Marcuschi (2003), working with textual genres in Portuguese Language Classes is essential, due to the context of coexistence of the subjects involved, the students. Based on this, we opted for the opinion article, which is a genre that allows interaction between author and reader, in addition to creating a space for reflection on various issues present in its context, its circulation space. This characteristic gives the student autonomy to discuss, to express opinions and to argue about the most diverse themes. The work was carried out from a didactic sequence, as guided by Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), with reading activities of the genre in question, characterizing it structurally and discursively based on the contributions of Beltrão (1980), Rodrigues (2000) and Vivaldi (1998), their production and context of printed and digital circulation. The results obtained went far beyond technical learning with regard to writing and the development of the students' reflective capacity, as it enabled them to become literate citizens and aware of their daily responsibilities.

Keywords: Discursive genres. Opinion article. Text production. Didactic sequence. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Esquema de sequência didática Dolz, Noverraz, Schneuwly	54
Quadro 02 – Esquema de SD Dolz, Noverraz, Schneuwly (adapt.).....	54
Quadro 03 – Atividade diagnóstica de interpretação – Estudante 1	63
Quadro 04 – Atividade diagnóstica de interpretação – Estudante 2	65
Quadro 05 – PI1 – Produção Inicial 1.....	69
Quadro 06 – PI2 – Produção Inicial 2.....	75
Quadro 07 – PI3 – Produção Inicial 3.....	80
Quadro 08 – PI4 – Produção Inicial 4.....	84
Quadro 09 – PI5 – Produção Inicial 5.....	88
Quadro 10 – Análise comparativa – PI1	114
Quadro 11 – Análise comparativa – PF1	115
Quadro 12 – Análise comparativa – PI2	120
Quadro 13 – Análise comparativa – PF2.....	121
Quadro 14 – Análise comparativa – PI3.....	125
Quadro 15 – Análise comparativa – PF3.....	126
Quadro 16 – Análise comparativa – PI4	130
Quadro 17 – Análise comparativa – PF4.....	131
Quadro 18 – Análise comparativa – PI5.....	135
Quadro 19 – Análise comparativa – PF5.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Desempenho da escola no IDEB	58
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Charge	98
--------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA: CONCEITOS E O ENSINO DE LEITURA	16
2.1 O letramento e sua relevância no processo de ensino de leitura	16
2.2 O atual contexto da leitura no Brasil: diagnósticos e resultados	19
2.3 Leitura: vários conceitos, uma só finalidade	23
2.4 A instituição escolar como ambiente propício à leitura	28
2.4.1 Leitura na escola: o educador e seu papel de agente nesse processo ..	31
3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E A ESCRITA	34
3.1 Considerações sobre o conceito de gêneros discursivos/textuais	34
3.1.1 Composição, estilo e conteúdo temático.....	36
3.1.2 Os gêneros textuais nas práticas de ensino de escrita na escola	39
3.2 Artigo de opinião: um gênero jornalístico na escola	41
3.3 Contextos de produção: a escrita escolar e sua importância para o desenvolvimento social do estudante	45
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1 Sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly	51
4.2 Contextualização do ambiente e dos sujeitos da pesquisa	57
4.3 Contexto da pesquisa	59
4.4 Definição do <i>corpus</i>	60
4.5 Atividade diagnóstica	60
4.6 Análises das produções iniciais	68
4.7 A proposta de intervenção e os módulos didáticos	92
5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	144
ANEXOS	165

1 INTRODUÇÃO

O trabalho em sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, ao longo do tempo, não mais aceita determinadas práticas totalmente enraizadas na estrutura formal da língua, que se limitam ao estudo isolado da gramática normativa, o que, conseqüentemente, acaba dando espaço a práticas, cada vez mais, voltadas a propostas que promovam a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo: os alunos. Uma nova prática está se tornando frequente, ainda mais nos dias de hoje, quando o ensino de língua materna busca tornar o aluno um sujeito ativo que vê no texto não apenas aquilo que está explícito, mas também levá-lo a entender os múltiplos processos que constituem seu significado, nas entrelinhas.

Partindo desse posicionamento, é fato que a leitura e a produção de textos em sala de aula farão com que os alunos se sintam sujeitos nessa construção de sentidos. *Mas de que forma isso vem sendo feito em sala de aula?* é uma indagação muito relevante para o contexto que presenciamos e, também, atuamos. Muitas vezes, as atividades de leitura em sala de aula se concentram em decodificação, limitados ao recorte gramatical, descontextualizados da realidade e necessidade do aluno.

Do mesmo modo, no que tange ao processo de produção textual, é possível até afirmar que não há abrangência de uma diversidade textual, o que apresenta um distanciamento do que é proposto pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua em nosso país: os PCN (1998), por exemplo, e a mais recente BNCC (2017).

Como se sabe, esses documentos propõem um trabalho no qual gêneros textuais sejam incorporados, não se limitando aos processos de leitura como forma de decodificação, o que tornaria o trabalho sem sentido, mas abranger durante esse processo atividades de interpretação e produção desses gêneros. Dessa forma, a utilização da diversidade de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa será capaz de trazer diversos benefícios ao aluno, como melhorar seus níveis de leitura e produção escrita.

Neste contexto, esta proposta de intervenção está direcionada a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental pertencente a uma escola pública da rede estadual da cidade Belém-PB, a qual vem apresentando baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), nos últimos anos. Desde 2015 que os índices de desempenho são baixos, o que, ao longo dos anos, só vem diminuindo.

Dessa forma, surge a necessidade de medidas didático-pedagógicas que consigam reverter esse quadro negativo, a partir, justamente, de atividades que promovam processos de leitura e escrita mais significativos para os alunos.

Esse cenário em que o ensino de língua não promove a interação em seus processos de leitura e de escrita, muito menos valoriza o uso de gêneros textuais como ferramenta preponderante para a aquisição ou ampliação dessas habilidades, forma alunos que encontrarão dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

Essa problemática impulsiona o foco desta pesquisa que se justifica na necessidade de se guiar no que orientam muitos teóricos, como Bakhtin (2011), Marcuschi (2005) e (2008), Koch (2017) entre outros, mas, sobretudo, os PCN, como também a BNCC, no que se refere ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

Observando justamente o que propõem os documentos que norteiam o ensino em nosso país, sobretudo o de Língua Portuguesa, e tendo ainda como base o ano/série em que esta pesquisa-ação foi executada, além do público-alvo e dos últimos resultados do IDEB, é que optamos por um gênero textual que tivesse relação com tudo isso e que pudesse auxiliar os alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Geralmente, alunos que se encontram no 9º ano do Ensino Fundamental têm idades entre 13 e 15 anos. Nessa idade, eles já começam a ter contato, nos livros didáticos, nas redes sociais, ou em *blogs* e sites informativos, com textos de opinião. É partindo desse fato que justificamos a escolha, entre tantos outros, do gênero artigo de opinião. Na verdade, ele se adéqua a essa realidade, a esse contexto em que os alunos devem aprender a, cada vez mais, manifestar sua opinião de forma coerente. Além disso, a estrutura do artigo de opinião exige que aquele que escreve tenha habilidade argumentativa: criar elementos capazes de convencer o outro.

Para produzir um artigo de opinião, o escrevente precisa ter conhecimento da realidade sobre a qual irá escrever e refletir sobre ela, para que, a partir disso, ele possa construir argumentos que comporão seu texto. Esse posicionamento terá base no seu ponto de vista que, obviamente, terá relação com suas ideologias.

O uso do artigo se torna muito relevante nessa faixa-etária escolar, pois, diferentemente de outros gêneros textuais, que também não deixam de ser importantes para os alunos, permite que eles dialoguem com a realidade, reflitam sobre ela, posicionem-se, busquem conhecer e tomem partido.

Assim sendo, utilizar o artigo de opinião trará muitos benefícios aos alunos visto que terão a oportunidade de ler e produzir sobre temas que façam parte de sua realidade, que, de certa forma, tenham relevância para eles. Isso possibilitará melhora na aprendizagem não só em leitura, mas também em produção e reflexão sobre o contexto em que vivem.

Com base nessa discussão, este trabalho objetivou desenvolver no discente a capacidade crítica, através da instrumentalização do gênero artigo de opinião, a partir da criação de sequência didática, a qual, com atividades de leitura e de escrita em sala de aula, proporcionou a eles uma percepção do quão relevante é, nas suas produções escritas, se posicionar organizadamente, assim como a utilização de argumentos coerentes com seu ponto de vista.

Para tanto, na primeira parte deste trabalho, apresentamos uma discussão acerca do conceito de leitura e da significação que ela representa na escola e, sobretudo, na vida do estudante. Em meio aos baixos índices de desempenho alcançado em exames diagnósticos nacionais e internacionais, trouxemos para o nosso trabalho autores que dialogam sobre a importância do papel e do espaço da leitura em ambiente escolar, como Martins (2012), Rojo (2009) e Antunes (2003).

Na segunda parte, fundamentados em Bakhtin (2011), Marcuschi (2005) e Koch e Elias (2017), fizemos uma abordagem sobre o lugar e a importância dos gêneros discursivos/textuais na escola, para o desenvolvimento social do estudante, concentrando nosso estudo no gênero artigo de opinião, conceituando-o e caracterizando-o.

Na terceira parte do nosso trabalho, analisamos algumas das produções iniciais dos estudantes envolvidos neste projeto, baseando-nos na teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana, em seus aspectos estruturais, linguísticos e temáticos. Além disso, trouxemos para essa discussão as contribuições de Beltrão (1980) e Vivaldi (1998) que discorrem sobre a estruturação do referido gênero.

Na quarta parte, apresentamos uma análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais dos estudantes, evidenciando as melhorias e os avanços obtidos por eles ao longo das atividades da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

Por último, apresentamos nossas considerações acerca da realização deste trabalho, fazendo uma reflexão do processo de aplicação da sequência didática e de

como esse processo foi significativo para a aprendizagem não só dos estudantes envolvidos, como também do professor-pesquisador.

2 LEITURA: CONCEITOS E O ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, trataremos das questões que envolvem o conceito de leitura, e sua relevância para o desenvolvimento do estudante, a qual por muito tempo foi associada erroneamente à decodificação de palavras, mas nessa discussão buscamos desassociar essa relação.

Abrimos essa seção abordando o letramento, mostrando como ele é preponderante para as práticas discursivas dos estudantes no dia a dia.

2.1 O letramento e sua relevância no processo de ensino de leitura

Durante o percurso de busca por um conceito de leitura, notamos que, para entendê-la de uma forma mais ampla, é necessário não nos limitarmos a ela enquanto processo de decodificação de palavras. Muito pelo contrário, é preciso ir muito além e perceber que, historicamente, muito já se conquistou no que diz respeito a entender a leitura de forma ampla e significativa para os estudantes. Dessa forma, ampliar o sentido da leitura não é tornar insignificante o processo de decodificação, mas, muito mais que isso, é perceber uma prática de leitura viabilizada tão somente por um método que faz o aluno ir além de decorar sílabas, e não acrescentar a isso elementos como compreensão ou mesmo fazer com que o leitor interaja com o autor e ainda possa fazer reflexões acerca do que leu, não será, nos dias atuais, considerado leitura.

Martins (2012) evidencia esse caráter da leitura enquanto competência que ultrapassa os limites do que é reconhecer palavras dentro de um enunciado. A autora, ao referir-se ao ato de leitura, diz que precisamos ter mente que não é importante valorizarmos apenas o que ela chama de conhecimento linguístico, mas, sobretudo, é preciso enfatizar relações existentes entre as mais variadas áreas do conhecimento e, além disso, é preciso que valorizemos o contexto desse sujeito leitor.

Partindo desse raciocínio do parágrafo anterior, a autora complementa sua fala dizendo que:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. (MARTINS, 2012, p. 22)

Nessa discussão, Martins enfatiza, mais uma vez, o fato de que não podemos entender o que é leitura sem considerarmos aspectos sociais daquele que está aprendendo. Dessa mesma forma, aponta Oliveira (2011) que é preciso que valorizemos o contexto social do estudante, suas práticas e costumes, além da forma com que interage no seu cotidiano. É preciso, pois, entender e valorizar sua cultura. Partindo desse pressuposto, o estudante será considerado em um *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas que usam a escrita*. (SOARES, 2017, p. 47).

Nessa perspectiva, é notório que se amplia, assim como afirma Martins (2012), a noção que temos ou devemos ter de leitura, que parte de uma visão independentemente do contexto escolar e bastante longe do texto escrito. Esse aspecto permite a valorização do aprendizado e das experiências de cada um, o que gera, de certa forma, uma inclusão de muitos àquilo que antes era limitado a uma pequena parcela da população e que, desse modo, passa a abranger um maior número de pessoas, a reconhecê-las e valorizá-las enquanto sujeitos formadores de uma sociedade, cidadãos.

Em sequência a isso, a autora conclui:

Enfim, essa perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferentes entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas. (MARTINS, 2012, p. 29)

Essa forma de entender a leitura, que valoriza o indivíduo a partir de suas experiências que são oriundas de sua cultura, enfim, de sua ideologia, é um meio de trazer para a sala de aula aquilo que o estudante – enquanto sujeito social – já vive em seu meio. Em relação a isso, Rojo (2009) afirma que:

[...] podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. (p. 98)

Até então, temos visto o termo “leitura” cada vez mais associado a práticas do cotidiano dos estudantes enquanto sujeitos, ou seja, suas práticas sociais: com quem convivem, o que fazem, onde frequentam, costumes etc., o que é visto na citação de Rojo, pois ela faz uma ligação entre leitura e experiências dos estudantes,

mostrando que esta auxilia naquela, e assim, sucessivamente. Já Martins, sem muito se distanciar do que disse Rojo, fala em uma noção ampliada do conceito de leitura, baseando-se, sobretudo, nessas relações que o leitor, enquanto sujeito social, não como estudante tem com a realidade que vive.

Apesar dessa pequena diferença, as duas autoras mostram-se bastante coerentes quando abordam assim o conceito de leitura, principalmente, no tocante à sua ampliação. Além disso, Rojo julga conhecimentos empíricos do estudante como sendo fundamentais para sua construção enquanto sujeito-leitor, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Neste caso, a autora utiliza o termo “letramento” para se referir a essa forma de entender o processo de leitura que leva em conta habilidades adquiridas no contexto social do estudante.

Acerca disso, Soares (2017, p. 67) argumenta que “Mesmo que apenas sob a perspectiva da dimensão individual, é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento”. Como vemos nas palavras da autora, há certa dificuldade em se chegar a um conceito para o termo letramento com a justificativa de que ele é constituído por diversos elementos. Mas chegarmos a um conceito de fato de letramento não é o mais importante neste caso, pois aqui pretendemos entender que é a partir dele que a leitura ganha outras possibilidades, que ele pode até não vir diretamente da escola, mas lá é um lugar propício para ele ser trabalhado e desenvolvido.

Acerca disso, complementa Soares (2017):

A leitura, do ponto de vista individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (p. 68-69)

Soares, ao abordar leitura e letramento, ressalta o fato daquela ser um processo que, digamos, inicia-se com o decodificar, mas se expande com o tempo e permite muitas outras possibilidades de aprendizagens, como interpretação de textos, por exemplo. Além disso, essa relação entre leitura e letramento é indissociável, sobretudo na escola onde o estudante, a partir de práticas de letramento,

desenvolverá habilidades de leitura que lhe serão úteis na sua constituição enquanto sujeito social.

A seguir, apresentaremos uma discussão acerca dos resultados de alguns exames diagnósticos que, frequentemente, são realizados em nosso país e que são utilizados como ponto de partida para constatarmos algumas deficiências dos nossos estudantes em muitas habilidades essenciais como leitura, por exemplo. Isso é percebido nos baixos índices que os estudantes brasileiros vêm apresentando tanto nos levantamentos internos quanto externos.

2.2 O atual contexto da leitura no Brasil: diagnósticos e resultados

Segundo Antunes (2003), em boa parte das salas de aulas de nosso país, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, não se privilegia o ensino de leitura. Isso devido, ainda, à forte influência de um modelo de ensino pautado na gramática descontextualizada, completamente fora da realidade dos estudantes, além da desculpa de que atividades de leitura atrapalham a continuidade do conteúdo (gramatical/classes de palavras).

Esse fato, apresentado por Antunes, sem sombra de dúvidas, acaba refletindo nos resultados de diversos exames diagnósticos, dos quais os estudantes brasileiros participam, em níveis estadual: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba, doravante IDEPB; nacional: Índice de Desenvolvimento da Educação do Brasil, doravante IDEB; e internacional: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, doravante PISA. Este comprova as dificuldades de nossos estudantes, pois os resultados do último Pisa/2015 mostram que nossos estudantes vêm mantendo baixos níveis no que diz respeito a habilidades de leitura. O exame avalia, por exemplo, a familiaridade deles com uma gama de textos, gêneros textuais, além de níveis de compreensão que eles podem alcançar, assim como afirma Rojo (2009):

Estes exames e processos de avaliação pretendem (...) medir os resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras. (p. 31)

Embora existam diversos exames dos quais os resultados sirvam de diagnóstico para a nossa educação, neste trabalho, sobretudo, focaremos no PISA,

pois a partir de seus resultados, podemos fazer uma análise comparativa com outros países em tons de igualdade e discrepância em relação ao Brasil.

Ao que parece, essa problemática apresentada acima é um reflexo histórico de uma cultura educacional não voltada à prática de leitura na escola que se arrasta desde muito tempo em nossa sociedade, modelo baseado na falsa premissa de que a leitura não passava de uma mera decodificação das palavras. Essa é uma realidade ainda recente em nosso país, como afirma Rojo (2009):

(...) no início da segunda metade do século XX, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto. Nessa perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. (p. 75-76)

Esse paradigma que considerava a decodificação uma prática de leitura, obviamente, não deixou de existir, mas muito já foi feito não apenas em relação a conceitos, mas assim como o surgimento de teorias que ampliam o que é considerado leitura. Além disso, o mesmo processo que considerávamos como um ato de leitura, passou a ser chamado de alfabetização; ou seja, o estudante que apenas sabia reconhecer sílabas e formas palavras, frases, orações e, por conseguinte, chegar à estrutura textual, não mais era considerado um ser que sabia ler, mas simplesmente alguém alfabetizado. Até entendemos o fato desse ato ser considerado leitura, e ele tem sua importância para o desenvolvimento das habilidades dessa área, mas não devemos limitá-la a esse processo. (ROJO, 2009)

O tratamento dado ao que seria de fato leitura na sala de aula foi visto até então por uma visão de cima para baixo, ou seja, da instituição escolar para o aluno; mas, caso queiramos saber como eles entendem o que é ler na escola e qual sua importância para a sua construção enquanto cidadãos, quais respostas obteremos? Lajolo (2009) aponta para essa possível visão que alguns estudantes teriam caso essa pergunta lhes fosse feita e diz que há uma grande possibilidade de responderem que o que é considerado leitura para eles são aquelas atividades em voz alta, que serve unicamente como forma de avaliação de fluência dos estudantes, ou ainda se referirão a atividades de busca de informações em textos, ou nada mais que isso. Nesse sentido, Rojo apresenta a seguinte discussão:

Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, isso é o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em vários exames, como ENEM, SAEB, e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2009, p. 79)

A autora chama a atenção para um fato preocupante que são os baixos resultados em leitura dos estudantes brasileiros em exames bastante significativos para o diagnóstico da nossa educação, como também mantém o foco, na sua discussão, para fatores como prepará-los para os desafios de se viver em uma sociedade moderna, que exige cada vez mais dos sujeitos que nela habitam.

Nessa perspectiva, os resultados do PISA, realizado em 2015 e divulgado no ano subsequente, mostram que Rojo tem razão em se preocupar em voltar o olhar para uma educação com práticas de leitura que transformem o indivíduo em cidadão:

O letramento em leitura refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade. (BRASIL NO PISA, 2016, p. 92)

Tal realidade é apresentada por Martins (2012) ao constatar a necessidade de atividades de leitura para o desenvolvimento do estudante, sobretudo para a sua formação enquanto cidadão, dentro de uma relação paradoxal em que o professor tem a percepção de que ele muitas vezes encontra-se incapaz diante do que chamam de “crise da leitura”. Ou seja, o professor tem ciência do que precisa ser feito, mas se limita a métodos arcaicos de leitura com base na decodificação e em atividades corriqueiras do que ele entende como sendo leitura, e se esquece que é possível ir muito além do que isso, e mostrar ao aluno outras possibilidades de leitura, fora desse contexto unívoco que o livro didático permite.

Nesse contexto em que o estudo da leitura exige cada vez mais novas práticas, é preciso voltar o olhar da nossa educação não só para os exames diagnósticos aos quais nossos estudantes são submetidos, mas também e principalmente para essas práticas que viabilizem maior qualidade do aprendizado que nossos estudantes estão tendo. As orientações do PISA sobre como deve ser o trabalho de leitura na sala de aula apontam para uma prática pautada na valorização do letramento, o que leva em consideração, sobretudo, aspectos sociais dos estudantes:

As definições de leitura e de letramento em leitura mudaram ao longo do tempo, acompanhando as transformações na sociedade, na economia e na cultura. O conceito de aprendizagem, especialmente o de aprender por toda a vida/aprendizagem para a vida toda, expandiu a percepção de letramento em leitura. O letramento não é mais considerado uma habilidade adquirida apenas na infância, nos primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. (BRASIL NO PISA, 2016, p. 92)

Rojo (2009) aponta para o desenvolvimento de pesquisas e estudos realizados nos últimos cinquenta anos em que o tratamento da leitura, mesmo ainda não sendo o ideal que precisamos e queremos, já evoluiu bastante, pois passamos de uma cultura de práticas de leitura pautadas na decodificação para a compreensão. Pelo menos, em tese, porque muito há de se caminhar para se alcançar os resultados tão sonhados de uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, é notório que a educação no Brasil ainda tem muito a melhorar, sobretudo em níveis de leitura, mas é preciso fazer uma observação sobre a responsabilidade de um trabalho voltado a práticas de leitura, com foco no desenvolvimento social do estudante. É preciso, ainda, que essa responsabilidade não se limite às aulas de Língua Portuguesa, mas que se aprenda e se pratique leitura em todas as matérias escolares, não apenas com o intuito de sair bem em exames diagnósticos.

Isso é algo a se pensar e discutir bastante, principalmente se realmente queremos que nossos estudantes obtenham bons resultados em exames diagnósticos. Segundo Rojo (2009, p. 31) “O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informações e relação entre informações em diferentes gêneros e linguagens [...] os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares”, portanto, precisamos preparar nossos estudantes para esses desafios que eles encontram na escola, assim como aqueles que eles enfrentarão na sociedade em que vivem.

Os resultados do PISA são um espelho do que está passando a nossa educação, e é urgente a criação de estratégias que melhorem o seu conceito numa visão internacional. Mas, antes de qualquer coisa, o professor, enquanto mediador e responsável por ampliar no estudante o que de fato é leitura, abra os olhos para o leque de possibilidades que ele possui nas mãos, de formas de trabalho e, sobretudo, é indispensável que ele perceba que não há mais espaço para um trabalho de prática

de leitura voltada unicamente para a sala de aula, onde o estudante está como um receptor de um currículo criado para uma população tida, ingenuamente, como homogênea.

Finalizada essa discussão, na seção seguinte, traremos alguns autores que discutem o conceito de leitura, associando-a muitas vezes aos sentidos do leitor, assim como uma habilidade necessária nos mais diversos contextos sociais, não se limitando ao escolar e, também, associando-a ao processo de compreensão.

2.3 Leitura: vários conceitos, uma só finalidade

Determinar um conceito para o termo leitura é tarefa bastante difícil. Isso se dá devido ao fato de que, durante muito tempo, a definição de leitura esteve atrelada unicamente ao ato da decodificação, relacionando-se unicamente a elementos da escrita: sílaba, palavra, frases, texto. Não é de se negar que essa forma de entender o processo de leitura perdure até os dias hoje, mesmo com as inovações no tocante à teoria que já tivemos. Martins (2012), em seu livro “O que é leitura”, ciente dessa cultura da decodificação persistente em nosso país, inicia uma discussão acerca disso, mostrando-se inquieta e questionadora sobre o que ainda se entende como sendo leitura ao afirmar que “Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer leitura?” (p. 07)

Diante dessa discussão, é possível termos como claro que a insistência em entender o processo de leitura, de forma equivocada, como um ato não complexo, tendo, sobretudo, a visão unívoca de que o reconhecimento de letras de um alfabeto é suficiente. De fato, esse entendimento ainda é muito persistente nas mentes de muitos que trabalham com leitura e têm isso como verdade absoluta.

Assim como Martins, Rojo (2009) discorre sobre o que para ela envolve o ato de leitura:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura (cognitiva, metacognitiva). (ROJO, 2009, p. 75)

A autora traz em seu discurso, diferentemente do que se tem entendido como leitura durante muito tempo, o fato de que não podemos nos limitar sempre que buscamos entender o que de fato é leitura, muito menos devem ser levados em consideração somente elementos linguísticos nesse processo – a *decodificação*, por exemplo – mas é necessária a percepção de que, quando lemos, fazemos uso de muitos outros elementos, não só linguísticos, mas também sociais, discursivos entre outros.

As afirmações da autora dialogam com a discussão apresentada por Martins (2012) quando esta nos diz que é possível entendermos o processo de leitura, que é constituído por três níveis: sensorial, emocional e racional que interagem e se complementam. A leitura sensorial, ligada aos cinco sentidos que possuímos, é um nível em que ligamos o ato de ler ao sentir, a associações que fazemos enquanto lemos; já na leitura emocional, o ato de ler está associado justamente às emoções que a leitura nos traz, quando nos sentimos, por exemplo, pertencentes a uma narrativa que lemos, choramos, rimos e, de fato, nos emocionamos; e a leitura racional é um nível em que a preocupação é com a formação intelectual do leitor que parte da razão para fazer suas reflexões em diálogo com o autor, com o texto lido.

Sobre o ato de ler, Freire (1989) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 9)

Essa fala de Freire é imprescindível para darmos andamento a esse entendimento do conceito de leitura, pois ele traz algo extremamente interessante nesse processo, que é o conhecimento de mundo. O autor não desvaloriza a palavra em si, mas orienta que é preciso perceber as condições que a criaram. Para compreendermos o que estamos lendo, ou seja, ler de fato, é necessário que não esqueçamos de fazer uma observação do contexto de criação.

Essa discussão trazida por Freire pode ser confirmada de forma complementar tendo como base as palavras de Koch (2017) no tocante ao processo que é o ato de ler:

Todo processo de compreensão pressupõe, assim, atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam, por meio de inferências, a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo sociocognitivo, também ativado em sua memória. (p. 10)

Ambos os autores discorrem sobre o fato de que a leitura ultrapassa os limites do texto escrito, sobretudo o conhecimento de mundo que o leitor deve 'levar' para o momento da leitura. Porém, é preciso reiterar que elementos linguísticos e sociais devem ser conectados como forma de complemento um do outro; e não é necessário, neste caso, que um se sobressaia em relação ao outro, mas que haja essa interligação. Só dessa forma, a construção da compreensão do texto é garantida.

Essa realidade é reforçada nas palavras de Martins (2012) ao dizer que, muitas vezes, nós nos colocamos em um estado de satisfação em ler um texto de forma superficialmente, com a ingênua impressão de que de fato estamos lendo, sem nada mais a acrescentar do que o simples e mecânico ato de decodificação de palavras. Esse fato se dá, segundo a autora, provavelmente porque naquele exato momento não há uma identificação nossa com alguns elementos do texto. Ela continua essa discussão ao afirmar que:

Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós. (MARTINS, 2012, p. 10)

Martins mostra-se bastante enfática em sua declaração quando nos faz perceber que o ato de leitura é complexo, porque é constituído por diversos elementos que permanecem no texto escrito, mas que, ao mesmo tempo, exigem uma visão ao que se vive ao nosso redor. Dessa forma, portanto, o leitor precisa estar munido de informações provindas de seu mundo, sua cultura, seus costumes e crenças e tudo mais que poderá interferir nesse processo de compreensão de um texto com a finalidade de chegar à compreensão dele. A autora ainda complementa seu raciocínio:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui

também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 2012, p.33 – grifos da autora)

É nítido que muitos autores discorrem sobre o conceito de leitura, tendo base, assim como afirmou a própria Martins (2012), dois caminhos ou concepções, sendo colocado em um primeiro momento o processo de decodificação, que é atrelado a processos mecânicos; além desta, temos a concepção de leitura que vê na compreensão sua principal finalidade. Esta última é que vem sendo discutida neste trabalho e vista como fundamental para que possamos apresentar um caminho que nos leve realmente a um conceito de leitura, que interesse e tenha relação com as exigências educacionais de hoje, a partir dos moldes da sociedade, que interage, que reflete, que age e que vê nessa ação um caminho para a compreensão da sua própria realidade, ao mesmo tempo em que é tão complexa, leva toda essa complexidade para o texto que lê. Por isso, a leitura como decodificação não nos cabe mais, pois não há mais espaço nesta sociedade para um processo puramente mecanizado e longe das nossas reais necessidades.

E, para que isso aconteça, sugere Soares (2017) que é preciso que mudemos a visão de mundo que temos, isso devido ao fato de que o que produzimos está cada vez mais ligado a aspectos culturais de nossa sociedade.

Em complemento a isso, Soares (2017), diz que:

(...) ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? (p. 48)

O questionamento da autora é válido, neste contexto, pois reforça e solidifica o que estamos discutindo aqui e, além disso, ela trata a leitura como sendo um continuum, que representa, neste caso, o processo complexo que é o ato de leitura, constituído, necessariamente, por várias nuances para que ela se concretize no leitor.

Os discursos mostrados até então têm a finalidade de conceituar leitura, tendo-a como um processo, de certa forma, numa tentativa de homogeneizá-lo. É fato que essa é uma tentativa válida, porém, não temos certeza se conseguiremos mesmo diante do que mostram tantos autores sobre isso. Ou mesmo se é o certo ou se devemos fazê-lo. Ao longo desse percurso, o que nos parece de forma proporcional, é que quanto mais tentamos atribuir um conceito único ao que seria ler, nos vem um

turbilhão de outras possibilidades que colocam esse conceito para trás, ao ser acrescido a ele outros e outros elementos. Então, o que seria leitura afinal?

Talvez a grande preocupação nesta construção não seja limitar-se a um conceito, mas sim mostrar os caminhos possíveis para que isso se concretize. Mesmo assim e com tudo isso, é possível que um conceito do que é ler surja, de forma relativa, nas mentes de cada um leitor. Ora, se por muito tempo, a leitura era vista como decodificação, precisamos entender que isso pode ser aceito, assim como a leitura baseada na compreensão, um processo e ir acontecendo paulatinamente, passando pelos três níveis, assim como indicou Martins (2012).

É preciso, dessa forma, entender que o ato de ler se constrói no leitor de acordo, de forma lenta, de um nível ao outro, ou todos ao mesmo tempo, com suas experiências. Lajolo (1993), por exemplo, fala em uma leitura livre, baseada na escolha do leitor, ou seja, uma maturidade leitora:

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e marketing. (p. 108 – 109).

A autora chama a atenção para algo de extrema importância no ato da leitura, sobretudo quando se trata de estimular os estudantes a ler. É justamente por isso que a leitura é chamada aqui de processo, e não de algo que já vem pronto e acabado. Como vimos, esse processo apresenta vários níveis e, para que eles se concretizem, é preciso calma e tempo, pois o gosto pela leitura, como frisa Lajolo, não deve ser um ato forçado, assim como não se deve negar ao outro a possibilidade de escolha do que ele quer ler.

Trataremos, a seguir, do espaço escolar como um contexto que deve se dispor ao exercício da leitura, o qual muitas vezes vai de encontro a práticas que não viabilizam aos estudantes o interesse por isso, principalmente em meio à supervalorização de exercícios de escrita. Nesse sentido, discutiremos a responsabilidade do contexto escolar como incentivador desse processo e gosto pela leitura dos estudantes.

2.4 A instituição escolar como ambiente propício à leitura

Ao buscar um conceito para leitura, deparamo-nos com diversos teóricos que insistem em orientar que não devemos limitá-la a processos mecânicos. A decodificação, por exemplo, foi por muito tempo a única maneira de entender e diagnosticar que os estudantes eram leitores.

Historicamente falando, a responsabilidade de educar estudantes para torná-los indivíduos leitores foi imputada à escola, o que se tornou uma verdade absoluta. Isso não é um problema para a escola, pois, enquanto instituição de ensino, ela deve agir para que os estudantes que fazem parte dela se desenvolvam nas mais diversas habilidades, entre elas, a habilidade leitora. O problema associado a esse direcionamento é que a própria instituição nem sempre encontra facilidade para trilhar os caminhos certos para seguir seu projeto de educar, pois a escola enquanto instituição heterogênea que é, assim como a sociedade, recebe uma gama de estudantes, com suas facilidades e dificuldades, problemas entre muitos outros fatores que podem e interferem na qualidade do processo educacional.

Lajolo (1993) chama a atenção sobre a dificuldade do trabalho de leitura de textos na escola:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencanto de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestações de contas, deveres, tarefas e obrigações. (p. 12)

Sobretudo, e em se tratando de leitura literária, como trata a autora, a dificuldade de abordar leitura em sala de aula parece ser ampliada, e isso seria, provavelmente, um reflexo da cultura do público que a escola recebe. Ora, se fatores culturais presentes em textos trabalhados em sala de aula não apresentarem elementos que interessem ao menos minimamente a quem se direciona esse texto, obviamente que a dificuldade de fazer com que esse estudante tome gosto por ler aumentará. Neste caso, o grande problema é o impasse entre a quem oferecer e o que é oferecido pela escola.

Rojó (2009) aponta de forma crítica para o modelo de ensino de leitura que temos, ao dizer que, mesmo com o surgimento de capacidades e habilidades que não

se prendem à decodificação, a atenção que tem sido dada a essa área na escola ainda parece ser muito pequena diante do que ela poderia ser. A escola parece ter estacionado no tempo, principalmente por sua insistência em manter métodos de leitura já considerados arcaicos por muitos autores que neste trabalho são mencionados.

Cagliari (1993) retoma a discussão acerca da necessidade de a escola tomar de fato a responsabilidade de mostrar os caminhos da leitura aos seus estudantes:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (p. 173)

No seu discurso, Cagliari é enfático ao dizer que se deve dar a atenção a atividades de leitura de forma a contemplá-la como sendo a protagonista no processo de aprendizagem dentro da sala de aula, embora ele mencione o fato de isso também ser possível no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, a leitura deveria tomar mais tempo da aula e na aula, porque, continua o autor, a leitura possui marcas hereditárias que são mais importantes para os estudantes que as habilidades de escrita.

De fato, é urgente que a leitura ocupe mais espaço nas salas de aula, mas é interessante observar que isso não deve acontecer em detrimento de uma diminuição de atividades de escrita, que têm um papel mais que importante na construção dos sujeitos assim como a leitura também o tem. A escola precisa estar atenta a isso e encontrar meios que valorizem essas duas formas de trabalho com a língua portuguesa.

No cunho dessa discussão, é indispensável não se esquecer que a escola, historicamente, vem aceitando a realidade de um ensino de línguas que é preenchido em boa parte pelo estudo de análise de gramática, assim como essa mesma escola é tida como única e exclusivamente como responsável por tornar leitores os sujeitos que ali frequentam. Acerca disso, Martins (2012) discorre que:

Seria preciso, assim, investigar os inúmeros fatores determinantes dessa situação, entre os quais ressalta o de a leitura, como em regra a entendem, estar limitada à escola, com a utilização preponderante dos chamados livros didáticos. Como, principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e a escrever, muitos têm sua talvez única

oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os manuais escolares. (p. 25)

Em seu discurso, a autora faz uma crítica a essa prática brasileira, culturalmente falando, de querer que a escola assuma-se como única incentivadora da leitura. De fato, a escola, como um ambiente de aprendizagem que é, deve propor ao público que ali frequenta atividades de leitura, assim como de escrita entre outras. Mas, o problema aqui colocado é o de querer reportar essa responsabilidade apenas a ela, afinal, socialmente falando, fora da escola, o estudante frequenta muitos outros ambientes, interage com uma gama de pessoas e, assim, vai se constituindo enquanto sujeito, descobrindo seus gostos etc. Isso acaba acontecendo, porque, mesmo a escola sendo um dos principais lugares onde o estudante tenha acesso à leitura, por mais que forçado, e o livro didático acaba se tornando um dos poucos ou único contato que ele se percebe lendo.

Um dos grandes impasses encontrados nesse caminho é que na escola o estudante tem práticas de leitura, mas nada garante que ele tenha essa mesma oportunidade em outros lugares. A família, por exemplo, poderia muito bem, também, assumir essa responsabilidade de forma a incentivar os filhos a terem momentos de leitura em casa. Entretanto, é preciso entender que a sociedade brasileira ainda apresenta um alto índice de analfabetismo, assim sendo, como as famílias podem auxiliar seus filhos nesse processo de aquisição da prática de leitura?

Antunes (2009) sugere que é preciso que a escola, de alguma forma, leve os pais até ela; crie projetos cuja finalidade é a de promover uma convivência dos seus filhos com a cultura escrita. A autora ressalta, ainda, que é fato que a família não tem se mostrado muito interessada em fazer parte desse processo, assim como a escola também não se preocupa em criar mecanismos que os aproximem.

Dessa forma, portanto, com medidas que, assim como fazem com os alunos, acolham também seus pais, fazendo-lhes sentir membros dela, provavelmente, esse seja um caminho não apenas por uma melhora nos níveis de leitura dos estudantes, mas de uma ampliação da educação. A escola não é escola por engano, muito menos sozinha. Ela precisa estar aberta à comunidade que a cerca, que precisa vivenciar o que se passa nela, conhecer seus espaços, seus projetos, sua metodologia e o que ela tem de bom para oferecer a quem lhe integra.

Assim como a escola, o educador também é parte preponderante na inserção de práticas que possibilitem interesse em leitura nos estudantes. Nesse sentido, na

seção seguinte, apresentaremos uma discussão sobre o papel desse profissional que lida diretamente com os estudantes, e que não deve, de forma forçosa, obrigar o estudante a ter gosto por leitura, pois isso seria uma tarefa árdua e, digamos, impossível.

2.4.1 Leitura na escola: o educador e seu papel de agente nesse processo

Que ensinar é tarefa árdua não é nenhuma novidade, sobretudo quando se tem uma sociedade que ainda não valoriza a cultura do aprender ou quem está à frente dela. Nesse sentido, Martins (2012, p. 12) afirma que “(...) ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. Exagero? Nem tanto.” A afirmação de Martins pode até soar um tanto estranha, mas quando refletimos, percebemos que aprender sozinho também é possível. Não estamos aqui nos referindo a uma verdade absoluta, muito menos querendo gerar nenhuma confusão. O fato é que, como o próprio processo de leitura evoluiu, as formas de aprendizagem também o fizeram.

Vale ressaltar que, apesar de muitas escolas oferecerem práticas de leituras tidas como arcaicas por alguns teóricos, não estamos mais no século passado. Vivemos em uma sociedade marcada pelos reflexos altamente tecnológicos. A escola até pode não acompanhar essa evolução, apesar de que deveria. A autora fala, portanto, em uma evolução do aprendizado. Não é que todos a partir de agora passarão a aprender sozinhos, sem auxílio de um professor, mas que o estudante que se interessa por leitura, que busca, pesquisa etc., acabará desenvolvendo habilidades nessa área de forma autônoma. Martins (2012) explicita isso ao se referir à função do educador nessa tarefa da aprendizagem da leitura:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imagináveis. (p.34)

Com relação a isso, precisamos entender que o processo de leitura evoluiu, não foi à toa. Isso se deu mediante as transformações sociais que ocorreram. O estudante de hoje não possui mais os mesmos anseios de um estudante da década passada. Entre essas formas de abordar ou de tratar de leitura, tivemos três momentos em que ela focou na compreensão do texto, na interação entre leitor e autor e, por último, na estratégia. Não é que haja apenas compreensão e interação, mas que haja a possibilidade de o leitor se posicionar diante de um discurso. (ROJO, 2009)

Nesse sentido, vale atentarmos para as palavras de Martins (2012) no tocante à forma como a leitura é abordada na escola:

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Contexto esse permanentemente aberto a inúmeras leituras. Não é de admirar, pois, a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável, em geral por meio das execráveis “fichas de leitura”. (p. 29)

A autora faz devida crítica a muitas metodologias hoje abordadas em sala de aula, aponta para o recorrente problema que é o de não considerar como material de leitura as vivências que o estudante leva de seu cotidiano para a escola. O que há, de fato, é uma negligência por parte de muitos educadores que, munidos de métodos arcaicos, prendem-se a seus livros didáticos e os têm como um instrumento de extrema preciosidade. Neste caso, o problema não está em usar o livro didático como ferramenta para o trabalho com leitura em sala de aula, mas sim tê-lo como único.

Lajolo (1993) complementa o que disse Martins ao mencionar que certas estratégias metodológicas, que têm como intuito desenvolver habilidades de leitura, não passam de um engano, pois ainda há a falsa crença de que nossos estudantes têm o ambiente escolar como único espaço para leitura, esse fato acaba por ignorar todo o contexto em que eles são empregados.

Essa responsabilidade recai sobre a figura do educador que é quem lida diariamente e diretamente com os alunos de uma escola. Nesse caso, temos em mente a figura do professor de Língua Portuguesa, aquele que, histórica e socialmente falando, deve tomar para si essa responsabilidade, como se ele fosse o único a falar a língua, saber ler e escrever. Sobre isso, Antunes (2009) preocupa-se em esclarecer

que essa realidade, apesar de verídica, pois é o que comumente acontece, deve ser desmistificada:

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos. (p. 187)

Essa prática de imputar ao professor de português a obrigação de desenvolver habilidades de leitura e de escrita é um ato errôneo. Como afirma Antunes, essa tarefa não se prende, ou pelo menos não deveria se prender à figura do professor de Português, pois todos os demais fazem uso da língua portuguesa em suas aulas, de tal forma que a utilizam nos textos que trabalham, no ato de explicar, nas discussões que são pertinentes aos assuntos levados para a sala de aula.

Dessa forma, sobretudo nos tempos de hoje, atribuir essa função única e exclusivamente ao professor de português é um erro, pois a ele, diferente dos demais, lhe cabe o trabalho de análise da língua.

É preciso que o professor de qualquer disciplina, assim como a escola, tenha uma visão de que a leitura é uma habilidade indispensável ao estudante, de forma a não responsabilizar o outro por sua tarefa, muito menos ser negligente no tocante à inserção de práticas de leitura corriqueiras e eficientes. Afinal, a sociedade de hoje exige que a escola, enquanto ambiente educacional, mobilize todos que fazem parte dela nessa tarefa de educar de fato, formar cidadãos leitores e prontos para o que os tempos atuais, extremamente voltados ao que nos oferece a modernidade.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E ESCRITA

Neste capítulo, abordaremos a relevância da utilização de gêneros discursivos/textuais na sala de aula, ressaltando sua importância para o desenvolvimento do estudante nas suas competências discursivas. Além disso, focamos nossa discussão no gênero artigo de opinião, apresentando conceitos e sua estrutura com base na teoria de gêneros bakhtiniana.

3.1 Considerações sobre o conceito de gêneros discursivos/textuais

Durante muito tempo de nossas vidas, enquanto estudantes ou educadores, nos deparamos na escola com práticas de escrita que contemplavam apenas alguns dos tipos textuais, sobretudo o narrativo ou o dissertativo, muitas vezes descontextualizadas das necessidades e da realidade do estudante. Dessa forma, essa postura ignora que ao nosso entorno existem outras manifestações textuais que estão estreitamente ligadas ao nosso dia a dia, e que poderiam ser utilizados na sala de aula.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) discute que a utilização da língua se dá a partir de enunciados, os quais podem ser orais ou escritos, e que, além disso, estão inteiramente ligados aos campos de atuação diária da atividade humana, que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, assim, sendo denominados de gêneros do discurso.

Quanto aos campos de atuação, aos quais Bakhtin se refere, podemos dizer que são aqueles com os quais geralmente temos um contato e que, de certa forma, fazem parte da nossa rotina. E é justamente nesses campos onde atuamos, que encontramos o que chamamos no primeiro parágrafo de manifestações textuais para nos referir à quantidade de textos com os quais lidamos nos mais diversos setores da sociedade.

Bakhtin (2011) chama a atenção para a amplitude dos gêneros do discurso, não só para se referir ao fato de que eles existem em grande quantidade e estão espalhados nos mais diversos setores sociais, como também para a sua heterogeneidade.

Marcuschi (2010), ao contrário de Bakhtin, não utiliza a expressão gêneros discursivos, e sim, textuais, e acrescenta que estão relacionados a necessidades e

atividades socioculturais. Entretanto, Marcuschi apresenta definição para os gêneros textuais muito baseada na de Bakhtin, ao afirmar que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para se referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (p. 23)

Como podemos perceber, as definições apresentadas pelos dois autores associam gêneros textuais a práticas do cotidiano que estejam relacionadas a uma atividade sociocomunicativa, como conclui Marcuschi (2010, p. 26), “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Ao tratar os gêneros textuais como relativamente estáveis, o autor chama a atenção para o fato de que eles podem sofrer mutações no tocante à evolução ou quando eles passam a não ser tão usuais mediante à chegada de outros gêneros, como a carta pessoal, por exemplo.

Além disso, Bakhtin (2011) orienta quanto à heterogeneidade dos gêneros do discurso, sobretudo no que se refere à definição da natureza do enunciado, nesse sentido, o autor faz a distinção entre gêneros primários e secundários, nomeando aqueles como simples e estes como complexos. Sobre essa classificação, Koch e Elias (2017) discorrem que:

Enquanto os primários (diálogo, carta, situações de interação face a face,) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social. Estes se formam a partir dos gêneros primários, absorvendo-os e transmutando-os, e apresentam-se frequentemente de forma escrita. (p. 55-56)

As contribuições de Koch e Elias servem para ampliar cada vez mais a ideia de que os gêneros textuais estão em nosso meio em grande quantidade e, principalmente, associados a nossas necessidades interacionais. Dessa forma, podemos afirmar que, ao defenderem a ideia de existem gêneros menos complexos e gêneros menos complexos, elas corroboram com Bakhtin.

Também temos que levar em consideração o fato de que essa distinção vai muito além das diferenças entre os termos “simples” e “complexos”. É preciso atentar

para o fato de que, como se pode concluir, com base nas palavras de Koch e Elias, os gêneros secundários mostram-se mais complexos em relação aos primários justamente pela complexidade que se exige na sua esfera de origem. Além disso, os primários possuem uma relação com a oralidade, enquanto os complexos, com a escrita, por isso, sua complexidade, por causa da rigidez que, muitas vezes, a escrita requer.

Portanto, para entendermos o conceito de gêneros textuais/discursivos, é preciso atentarmos para o fato de que eles são e estão indissociavelmente ligados as nossas práticas discursivas, independentemente do grau de complexidade, que vai dos gêneros primários aos secundários. A seguir, ainda com base na teoria bakhtiniana e com as contribuições de autores como Marcuschi, Koch e Elias, discutiremos a caracterização dos gêneros discursivos/textuais¹.

3.1.1 Composição, estilo e conteúdo temático

Ao tratar dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) aponta para uma ligação entre eles e os campos de atuação de atividade humana, assim, ressaltando o fato de que estão associados às necessidades sociais cotidianas. E, pelo fato de que cada campo de atuação humana possui finalidades e necessidades peculiares, os gêneros discursivos se moldam justamente para atender a essas peculiaridades, sejam elas pertencentes à oralidade ou à grafia.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) ao discorrer sobre a especificidade dos gêneros discursivos, apresenta três aspectos essenciais que são inerentes a eles e extremamente relevantes para sua constituição:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (p. 261-262)

¹ Neste trabalho, para nos referirmos a gêneros, doravante, utilizaremos a expressão gêneros discursivos.

Como podemos perceber, o autor refere-se a três elementos essenciais para a constituição do enunciado – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional –, os quais estão presentes na constituição dos gêneros discursivos de acordo com sua especificidade e, ainda, para atender a uma necessidade comunicativa. Para melhor compreendermos isso, tomemos como exemplo o gênero carta pessoal, que tem a finalidade de estabelecer comunicação entre duas pessoas que se encontram distantes uma da outra e, para que isso aconteça, é preciso que algo seja abordado (conteúdo temático), construída com uma linguagem que, a depender do destinatário, apresentará maior ou menor grau de formalidade (estilo) e, além disso, precisa obedecer a uma estrutura (construção composicional).

Com base nessa discussão, Fiorin (2008) discorre sobre o que aborda o conteúdo temático que, nas palavras dele:

[...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial. (p. 62)

Como podemos notar, o autor apresenta uma discussão acerca do entendimento do conteúdo temático de um gênero discursivo. É preciso atentarmos para o fato de que o conteúdo temático não se trata de forma resumida do assunto abordado em determinado gênero textual, mas sim, trata-se das possibilidades de temas que se pode abordar nele, o que se dá devido à especificidade dos gêneros discursivos.

Além disso, é preciso entendermos que “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específico para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). Como vemos, a autora, ao tratar do conteúdo temático, chama a atenção para a finalidade discursiva dos gêneros, sobretudo por estarem envolvidos em um processo de interação; portanto, além de uma preocupação com o tema, é preciso, também, uma atenção voltada para o processo comunicativo no qual os gêneros discursivos estão envolvidos.

Quanto ao estilo, Bakhtin (2011, p. 265) diz que “Todo estilo está indissociavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou sejam,

aos gêneros discursivos”. Dessa forma, é possível entendermos a relevância do estilo para a constituição de determinados gêneros, e ainda segundo Bakhtin (2011), pelo fato de os gêneros serem individuais, acabam refletindo a individualidade de quem os produz; mas o autor alerta que nem sempre isso é possível, isto é, quando alguns gêneros são produzidos, quem os produz pode utilizar um estilo próprio – individual, como se refere o autor. É importante salientar que isso não acontece, que não é possível em todos os gêneros, porque possuem estilos determinados.

Ainda nessa discussão, Fiorin (2008, p. 62) refere-se ao estilo dos gêneros discursivos como sendo “uma seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume a sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. Dessa forma, entendemos que a utilização desses elementos é determinada pela especificidade e pelo campo comunicativo ao qual esse o gênero se refere. Ou seja, o estilo depende muito do gênero; se pertencer a um campo de maior formalidade, este pressupõe um estilo mais formal; se pertencer a um gênero com menos traços de formalidade, este exigirá um estilo mais informal. Nesse sentido, o autor complementa:

Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e o seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar em que se vê o interlocutor fora do âmbito de hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com a relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado. (FIORIN, 2008, p. 62-63)

Por último, veremos a construção composicional, que diz respeito à estruturação dos gêneros discursivos e, segundo Fiorin (2008) isso está relacionado à organização textual. Nesse sentido, ressaltamos que os gêneros discursivos não possuem uma estrutura única, fixa, pronta e acabada; ao contrário disso, sua estrutura dependera e muito da sua especificidade, do campo de atuação de atividade humana. Dessa forma, a estrutura composicional cumpre um importante papel na diferenciação entre os gêneros discursivos, por se tratar da forma em que se apresentam os textos. Vejamos, por exemplo, que o gênero e-mail não possui a mesma estrutura de um artigo de opinião.

Como vimos, a discussão sobre esses três aspectos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional – justificam o fato de serem indissociavelmente ligados aos gêneros discursivos, principalmente porque é a partir da junção deles que conseguimos fazer a distinção entre os mais diversos gêneros existentes em nossa sociedade. A partir dessa observação é que conseguimos não confundir um anúncio publicitário de uma manchete de jornal.

Nessa perspectiva de estudo dos gêneros discursivos, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tomamos o gênero artigo de opinião como nosso objeto de estudo e de ensino, para tanto, a seguir, trataremos dos aspectos fundamentais desse gênero.

3.1.2 Os gêneros discursivos nas práticas de ensino de escrita na escola

Muito se discute a relação entre gêneros discursivos e sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, o que é muito pertinente, pois ainda se percebe, em muitas escolas, um ensino muito voltado a estruturas gramaticais de forma isolada e sem sentido algum para o estudante. Mesmo que já há algum tempo tenham surgido autores com propostas que diferenciam e modernizam o ensino de Língua Portuguesa, além de dinamizá-lo, métodos arcaicos ainda fazem parte da grande maioria da nossa cultura escolar.

A presença de gêneros discursivos no nosso dia a dia é inegável. Convivemos com eles muito antes de sabermos do que se tratavam. Eles se mostram, como afirma Bakhtin (2011) em quantidade inesgotável na sociedade, nos mais diversos contextos, justamente por isso é que devemos reconhecer os gêneros discursivos como sendo fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, por estarem ligados aos contextos dos nossos educandos.

Acerca disso, Bakhtin (2011) diz que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (p. 285).

Como se percebe, com relação justamente ao nosso contato diário com os gêneros, o autor nos orienta sobre a necessidade de termos domínio sobre eles. De fato, se eles fazem parte do nosso cotidiano, devemos, sim, entender suas funcionalidades. Complementar a isso, Marcuschi (2005), ao abordar a temática dos gêneros textuais, não se limita a sua multiplicidade, mas discute a relevância para sua função social:

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (p. 20)

Partindo dessa relevância da função social, o fato dos gêneros discursivos estarem presentes nos mais diversos contextos sociais, no nosso dia a dia, justifica o uso com proveito nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo para os nossos educandos que se veem acuados diante de um ensino fortemente marcado pela aplicação de regras gramaticais. Neste caso, os gêneros por estarem diretamente relacionados a suas vivências diárias farão muito mais sentido na vida escolar dos educandos.

A utilização dos gêneros discursivos em sala de aula, ao contrário do que se pode pensar, não é uma proposta recém-descoberta. Os PCN (1998) já os mencionavam como fortes aliados ao ensino de Língua Portuguesa:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (p. 23-24)

As orientações dos PCN (1998) trazem os gêneros como proposta para o ensino. Assim como Bakhtin e Marcuschi, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam os gêneros de forma plural, ou seja, contemplam a sua diversidade e a importância de observar essa quantidade de gêneros espalhados nos mais variados contextos da sociedade. Essa referência à pluralidade de gêneros tem a finalidade de

percebê-los, justamente, como múltiplos, e não com uma ideia singular, uma crença de que só um gênero é mais significativo do que outro.

É preciso entender os gêneros discursivos como fundamentais para as práticas de ensino em sala de aula, mesmo que se contemplem, também, estudos gramaticais, como vem acontecendo desde muito tempo, o que não quer dizer que os gêneros devam estar presentes apenas para serem analisados gramaticalmente e muito menos que os estudos gramaticais isolados sejam o foco das aulas de Língua Portuguesa.

Muito além disso, é necessário contemplar, nas aulas de Língua Portuguesa, os gêneros como uma forma de melhorar níveis de leitura e escrita e, com a variedade que se encontra disponível ao nosso redor, esse trabalho torna-se muito mais interessante e diversificado, a partir da possibilidade de se trabalhar com a diversidade que podemos encontrar espalhada pela sociedade.

A seguir, traremos discussões acerca do gênero discursivo artigo de opinião, tendo como base as contribuições de alguns autores no que tange a sua estrutura e sua importância e espaço no contexto escolar.

3.2 Artigo de opinião: um gênero jornalístico na escola

Desde os PCN (1998) até a BNCC (2017) que o trabalho com gêneros textuais é proposto como norteador para as aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é muito pertinente a colocação dos gêneros no centro das discussões sobre prática de ensino e aprendizagem atualmente, sobretudo para os anos finais do Ensino Fundamental.

Como proposto pela BNCC (2017), é necessário abordar, nas aulas de Língua Portuguesa, gêneros que contemplem a realidade dos estudantes e ir muito além dos seus contextos de convivência, observar que eles se inserem em uma faixa etária, que se posicionam cada vez mais e, de certo modo, interagem com muitos outros interlocutores.

Dessa forma, partindo do que propõe a BNCC, é preciso levar em consideração, nas nossas práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, em especial nas propostas de produção de texto, gêneros que dialoguem com esse público, que permitam esse espaço de interação proposto pela Base Nacional Comum

Curricular. Assim sendo, vimos no gênero artigo de opinião a possibilidade de concretizarmos essas práticas em sala de aula. Sobre isso, Rodrigues (2000) discute a relevância do trabalho com esse gênero:

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa. (p. 216)

Cada vez mais, o ensino de produção de texto exige uma adequação ao contexto e às necessidades do educando. Com base nisso, é preciso pensarmos em práticas de escrita que possibilitem uma interação entre os sujeitos que fazem parte do seu ciclo social e, além disso, que ele passe a produzir de forma autônoma. Há uma necessidade de se ver a escrita a partir de sua função social, o que não limitará o educando a práticas de escrita no contexto escolar, mas sim levar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para as necessidades de escrita que surgirem na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, o artigo de opinião é um gênero que trabalha (ou oportuniza) a capacidade argumentativa no educando, orientando-o a persuadir o outro, partindo de um ponto de vista de que ele (o educando enquanto autor) tem, o que pode ou não se concretizar, se os argumentos não estiverem muito bem estruturados, pois esse gênero permite refutação. (BRAKLING, 2001). Para que o autor (educando) consiga persuadir o outro, é preciso que ele esteja preparado para selecionar e organizar argumentos de forma que demonstre domínio sobre isso.

Segundo Koch e Elias (2017), a argumentação,

[...] portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes comportamentos, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (p. 24)

Devemos ter em mente a necessidade de aquisição da capacidade argumentativa para o educando, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando ele começa a ter contato com textos e atividades que exigem

dele um posicionamento, que recorrerá tanto ao aprendizado adquirido a partir de suas leituras quanto do seu conhecimento de mundo, sua subjetividade.

Rodrigues (2000) ressalta a importância da argumentação presente no artigo de opinião para a aprendizagem em sala de aula, colocada como fundamental para a concretização do ensino que ultrapassa o letramento funcional:

A argumentação no sentido de demonstrar a pertinência do artigo como objeto de aprendizagem está na compreensão de que o objetivo da escola para o ensino da produção escrita também não pode se limitar à promoção do letramento funcional. Nessa concepção, pode-se dizer que ser letrado se restringe a possuir conhecimento e domínio de gêneros considerados suficientes para que a pessoa possa funcionar adequadamente nos contextos sociais em que a escrita é prevista como necessária para ela e seu grupo social [...] (p. 219)

Diante dessa discussão, é possível evidenciarmos que o domínio sobre os gêneros textuais é fundamental pelo fato da sociedade ansiar por cidadãos letrados e sujeitos que saibam lidar com as necessidades de escrita que os mais variados contextos sociais exigem atualmente. Nessa perspectiva, é importante ressaltamos que, entre essas necessidades, encontramos a de se posicionar, de defender um ponto de vista, ou seja, de argumentar.

Assim, percebemos o gênero artigo de opinião como uma importante ferramenta para se adquirir (ou ampliar) a capacidade argumentativa do estudante, o que será concretizado a partir de condições que lhe proporcionem ter autonomia e ser sujeito de suas produções de texto. Com base nisso, cabe à escola oportunizar esses momentos de aprendizagens que tenham como prioridade desenvolver essa capacidade nos estudantes.

Ainda quanto à discussão em relação ao gênero artigo de opinião, é válido ressaltarmos que muitos autores apresentam discussões sobre ele, tratando-o como um gênero especificamente pertencente ao campo jornalístico, como é o caso de Melo (1994, p. 116) “Trata -se de uma matéria jornalística onde alguém (jornalista ou não) desenvolve uma ideia e apresenta sua opinião.”.

Enquanto isso, Bräkling (2000) ao discorrer sobre o conceito do artigo de opinião, diz que ele é um gênero textual no qual quem o escreve objetiva persuadir o interlocutor a seguir e a aceitar seu posicionamento diante de um determinado assunto, munindo-se de argumentos que julga suficientes para cumprir esse papel.

Já para Vivaldi (1998, p.176), o artigo de opinião é um “Escrito, de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, no qual se interpreta, julga ou explica um fato ou uma ideia atuais, de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista.” Neste caso, notamos que o autor se refere ao escritor do artigo como “articulista”, que é o nome atribuído a quem escreve artigos para jornais (impressos ou on-line).

Nesse sentido, com base nas definições apresentadas por Melo, Bräkling e Vivaldi, constatamos que as opiniões dos três autores se relacionam de forma complementar, pois, mesmo priorizando um ou outro aspecto do gênero, tratam do caráter argumentativo que o gênero possui.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, um dos aspectos que constituem o gênero é a estrutura composicional. E, no caso do artigo de opinião, sua estrutura é composta por alguns elementos, como título, que, segundo Vivaldi (1998), é um elemento muito importante para o artigo, mas, apesar dessa capacidade de poder provocar no leitor a uma vontade de ler o texto, ele sozinho não é suficiente para isso. “No artigo, o título – até sendo significativo ou sugestivo – não diz tudo: somente anuncia levemente o conteúdo sem revelá-lo.” (VIVALDI, 1998, p.188)

A introdução funciona como uma forma de fazer com que o leitor dê continuidade à leitura do texto, que, segundo Beltrão (1980), é preciso que seja curta, de maneira a apresentar a ideia a ser discutida, situando o tema, possibilitando, dessa forma, um mecanismo de fazer com que o leitor prossiga na sua leitura.

A discussão, muito importante para a construção do sentido de um artigo de opinião, é a parte na qual se apresentam os argumentos que servirão para defender a ideia que o articulista quer defender, e faz isso com base na interpretação de fatos, além da análise de diferentes aspectos que envolvem o tema sobre o qual o texto é construído.

Além disso, é aqui o lugar do posicionamento do autor, em que ele, geralmente, expõe seus argumentos e contra-argumentos que, de certa forma, servirão para dar sentido ao todo textual, que defendem a forma que ele pensa. De acordo com Beltrão (1980, p.59), “Aqui, há que expor as suas implicações, confrontá-lo com outros semelhantes, manipulá-lo, desintegrá-lo. [...] Há que se antecipar às críticas e destruir previamente as objeções que seriam formuladas ao ponto de vista expresso.”.

A conclusão é o elemento que finaliza o artigo e que busca a aceitação, por parte do leitor, das ideias ali expostas. Para Beltrão (1980), a conclusão, entre outras

coisas, pode assumir a função de apelo ou de aviso, dessa forma, muito mais do que finalizar um texto, ela procura dar conselhos ao leitor, a buscar a agir de determinada maneira, o que seria uma mudança comportamental nele, e que é nitidamente mostrado ou não no texto.

Ainda segundo a perspectiva Bakhtin (2011), outro aspecto fundamental na constituição dos gêneros é o estilo que, segundo... Vivaldi (1998, p.177), “O estilo do artigo é o estilo do articulista. Salvo as naturais limitações impostas pelo bom gosto, a moral, o direito e a sociedade em que se vive, o articulista escreve como quer e pode. E, naturalmente, sobre o imperativo da atualidade.” (VIVALDI, 1998, p.177). Com essa percepção acerca do estilo do artigo, o autor não defende que seja necessária uma forma pré-estabelecida, ao contrário disso, ele propõe que o articulista tenha livre arbítrio para atribuir seu estilo ao artigo. O pensamento de Vivaldi está correlacionado à perspectiva bakhtiniana de quem os gêneros discursivos possibilitam refletir a individualidade de quem os produziu.

O último aspecto constituinte dos gêneros discursivos é o conteúdo temático, o qual, segundo Vivaldi (1998), não devemos entender que esse aspecto implica que podemos abordar um tema de qualquer forma. Ao contrário disso, ele discute que até há uma liberdade temática, mas ela não deve acontecer amplamente, pois o tema que determinará o conteúdo temático, ou a maneira como será abordado determinado assunto em um artigo de opinião.

3.3 Contextos de produção: a escrita escolar e sua importância para o desenvolvimento social do estudante

A escola, histórica e comumente reconhecida como um ambiente de aprendizagem, tem investido em práticas de leitura que não viabilizam uma valorização nem por parte do aluno, muito menos dela mesma, do contexto social do estudante. Desta mesma forma, podemos dizer que à escrita ainda não foi dada a atenção merecida. Além disso, é indispensável a percepção de que, mesmo a tarefa de “ensinar” a ler e a escrever – socialmente falando – competir à escola, nada garante que ela está fazendo isso com excelência.

Se nos questionamos acerca do ensino de leitura, não podemos deixar de pontuar questões fundamentais que se colocam em torno da forma como a escrita é entendida, assim como praticada em muitas escolas de nosso país, principalmente,

pois temos marcas de um ensino fortemente pautado no ensino de gramática que, muitas vezes, se torna prioridade. Não que estudar gramática não seja importante, mas é preciso uma finalidade para esse estudo; é preciso praticá-la de forma a auxiliar em produções orais, assim como em escritas, não sendo, dessa forma, a gramática o elemento fundamental da aula de Língua Portuguesa.

Acerca disso, Passarelli (2004) diz que:

O ensino da expressão escrita deveria, portanto, mudar de enfoque, por estar centrado no produto final. O ensino da escrita tem-se mirado num texto considerado perfeito (mais molde do que modelo), ponto de partida para alunos redigirem o seu texto. E, provavelmente, o professor avaliará essa redação apenas pelos cânones da normalidade. (p. 26)

Ao dizer isso, a autora reafirma a existência de uma problemática pela qual passa o ensino de escrita que, segundo ela, baseia-a em um modelo pré-estabelecido, um modelo de escrita que, ao invés de priorizar o sentido que o texto pode ter/levar, a representação desse sentido para o escritor – como também para o leitor – dá ênfase a elementos estruturais, ortográficos e gramaticais. Dessa forma, práticas de escrita voltadas a essa perspectiva de ensino não são, muito menos se tornarão, efetivamente significativas para os estudantes.

É fato que o método adotado pela escola corrobora essa valorização do produto textual, reiteramos, que se limita à valorização estrutural e a elementos linguísticos presentes no texto. Neste contexto, baseando-nos nas palavras de Passarelli (2004), é preciso que haja uma mudança no que se refere ao ensino de escrita que desconsidere essa visão unívoca que se tem para a realização desse processo, que se entenda que a busca por um método perfeito pode não ser o melhor caminho, até porque nada garante que exista um método perfeito para se trabalhar escrita. Dessa forma, provavelmente, o trabalho com as atividades de escrita se volta para a figura do professor que, ao observar que essa perspectiva de ensino não se qualifica para o trabalho com a escrita, deve-se sentir predisposto à inovação, seja por ele mesmo ou por intermédio da escola.

O contexto em que se encontra o trabalho voltado a práticas de escrita é histórico e problemático, o que nos permite levantar algumas hipóteses sobre essa relação como, por exemplo, de que forma a escola entende a escrita? Ou ainda, a escola de hoje vê a escrita como significativa para o desenvolvimento dos estudantes?

Difícilmente chegaremos a uma resposta, mas podemos trilhar caminhos hipotéticos que levariam, também, a respostas hipotéticas.

Um dos fatores que se encontra no contexto dessa problemática é o fato de que a aula de redação – produção de texto – para muitos alunos se tornou um certo martírio escolar, devido, talvez, a suas dificuldades de escrita, de leitura ou mesmo das duas habilidades. Muitas vezes, essas dificuldades são ignoradas pelo professor e, também, pela escola. Essa negligência gera cada vez mais resistência nos alunos de participar de atividades que envolvem produção escrita. (PASSARELLI, 2004)

Outro motivo que também interfere no desenvolvimento desse processo, segundo Passarelli (2004) é:

(...) que, em geral, os temas propostos para as redações são distantes da realidade dos alunos. Quer se trate de crianças ou adultos, deve-se considerar que os indivíduos têm um passado repleto de recordações, conjeturas, amores, desamores. Ao serem (re)iniciados no ensino do texto escrito, esses indivíduos não se descartam de suas ideias, pensamentos ou sentimentos. Assim, é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles. (p. 28)

Essa discussão, mais que relevante, aponta para um fator inerente às relações de poder que envolve o ensino de escrita, sobretudo na figura do professor que, ao pensar em atividades de escrita, vê os estudantes apenas na condição de passivos. Desta forma, ignora que eles são sujeitos que agem socialmente, que frequentam lugares além da escola, que pertencem a grupos – sociais e familiares –, que têm ou não uma fé, uma devoção, que leem, que conversam, que acessam sites sobre temas, estilos musicais, veem filmes, séries, absorvem culturas de outros países, que se interessam por outros idiomas, enfim, que convivem com outros sujeitos no seu dia a dia.

Antes de tudo, dentro dessa perspectiva e mantendo-nos nesse debate acerca da escrita, precisamos entender a relevância que o texto tem, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa. Marcuschi (2008, p. 72) diz que “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.”, assim sendo, o autor reforça essa ideia de que o texto não é algo que se limita a elementos linguísticos e estruturais; muito mais que isso, ele ultrapassa essa limitação ao ser relacionado com contextos sociais e históricos,

além de seu reconhecimento como sendo uma “entidade de comunicação”, ou seja, a palavra escrita não é o todo do significado textual, mas sim o resultado de diversos fatores que foram processados e analisados para que se encaixassem em determinado contexto.

Além disso, não podemos deixar de levar em consideração o caráter comunicativo que é inerente ao texto, assim como realçou Marcuschi. Assim sendo, tratar o texto desta forma é entendê-lo como algo produzido com uma finalidade, e não para se corrigir o que podemos chamar aqui de “desvios de ortografia”. Nessa discussão, Koch e Elias (2017), de forma complementar ao conceito de texto que Marcuschi apresenta, dizem que:

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. (p. 13)

Ao nos estendermos na busca pelo conceito de texto, cada vez mais, acabamos ampliando a noção que temos sobre ele, sobretudo da necessidade de entendermos que, nesse processo, precisamos nos direcionar ao outro, a quem se dirige essa escrita. Partindo dessa discussão, percebemos que os dois autores, ao discorrerem sobre o assunto, dialogam de forma bastante parecida, principalmente quando apontam a necessidade de o texto não ser escrito sem um direcionamento – uma espécie de remetente a quem nos dirigimos, encaminhamos nossa escrita – que não precisa necessariamente ser alguém como fazemos nas cartas pessoais, mas sim de forma a pensar no outro para quem escrevemos, criando hipóteses ao relacionar o que foi escrito e o sujeito social a quem se destina. Essa tarefa realçará, assim, o caráter interacional do texto.

Koch e Elias (2017) reforçam, ainda mais, a urgência de uma escrita de caráter interativo:

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um constructo, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*. (p. 35)

Dessa forma, à escrita, será atribuída sentido de fato, o que não é totalmente possível quando insistimos na forma do que a constitui, nem nas intenções que

pretende o autor do texto. Segundo as autoras, portanto, é preciso não ter a visão equivocada de que o sentido de um texto se completa exatamente no momento de sua escrita, mas pensar além disso é ter em mente a consideração de um sujeito leitor que complementarmente, por conseguinte, o sentido do texto escrito.

Ainda dentro dessa discussão, Antunes (2003) reforça a necessidade de uma escrita levando o outro em consideração:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. (p. 46)

A autora enfatiza a função interativa como sendo preponderante para o sucesso de uma produção escrita, não sendo possível, desta forma, o outro ser ignorado nesse processo que, além disso, não pode ser feito de qualquer forma, pois *“A escrita compreende etapas distintas e integradas de realidade (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.”* (ANTUNES, 2003, p. 54).

Nessa perspectiva, é possível percebermos que é preciso quebrarmos o paradigma de uma escrita baseada em uma única voz, que ignora elementos externos, sem a mínima conexão com a realidade de quem escreve e para quem se escreve. O texto escrito, é assim, um compêndio de informações com caráter dialógico que, para ser construído, deve seguir uma ordem organizacional e sequencial. Assim como afirma Passarelli (2004):

(...) é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo de novo é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos. (p. 81)

Nas palavras da autora, vemos essa confirmação da necessidade de não ver o texto como um produto pronto e acabado, feito de forma simplista e sem relação com alguma realidade. Pelo contrário, se existe esse pensamento, ele ignora todo um processo pelo qual o texto deveria passar, toda complexidade que o envolve e todas as competências que podemos observar dentro dele, como a linguística, a histórica e a comunicativa. Escrever um texto é, portanto, tarefa que envolve múltiplos processos

e etapas, e cada uma é necessária para que ele se concretize. Seguindo esse raciocínio em relação à produção do texto escrito, Antunes (2003) afirma que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (p. 54)

Assim sendo, a atividade de escrita que não passa por esse processo de planejamento, dificilmente será considerada um texto. Como vimos, cada uma das etapas do processo contempla elementos tidos como fundamentais para chegarmos ao texto de fato, desde o planejamento até a reescrita, mas precisamos enfatizar que as etapas se relacionam e se completam, ou seja, todas elas são necessárias para a construção do texto e para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito escritor.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, para a qual, de início, consideraremos a proposta de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly e, em seguida, a contextualização o ambiente onde ocorreu nossa pesquisa, o perfil da instituição e dos participantes e delimitação do corpus que foi investigado. Posteriormente, apresentaremos como ocorreu a atividade que diagnosticou certa deficiência na produção escrita do gênero artigo de opinião, seguida da proposta de intervenção a partir da aplicação de sequência didática sobre o gênero em questão.

4.1 SD proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly para o trabalho com gêneros

O contexto em que se encontram as práticas de leitura e de escrita em nosso país mostra-se distante de alcançar bons resultados, de modo geral, pois os dados de muitos exames diagnósticos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, mais especificamente para o estado da Paraíba, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), divulgados com certa frequência, nos mostram que a incidência de números negativos é bastante insistente.

Como se sabe, a escola é um ambiente mais que propício para que sejam realizadas atividades de leitura e escrita, mas ao que parece, isso não está acontecendo de forma efetiva, o que é possível constatarmos, justamente, devido aos baixos resultados que são divulgados ano a ano. Além disso, esses resultados vêm mostrando, constantemente, que os alunos não dominam habilidades como compreensão e interpretação de texto, ou mesmo entender uma proposta de produção de texto e conseguir desenvolvê-la com facilidade (tomemos a redação do ENEM como exemplo). Nessa perspectiva, parece-nos que habilidades que deveriam ser trabalhadas e desenvolvidas dentro da escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, e não apenas nelas, não estão sendo abordadas ou os estudantes não estão absorvendo isso. Dessa forma, é urgente que a escola contemple atividades que desenvolvam essas habilidades nos seus estudantes. Contemplar, por exemplo, alguns dos gêneros discursivos/textuais que fazem parte do cotidiano dele.

No tocante à execução desta pesquisa-ação, desenvolveremos com a turma escolhida uma proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião, pois a prática de produção dele, para a faixa-etária da turma, será bastante significativa, especificamente falando, além de podermos encontrá-lo com bastante facilidade em diversas mídias, como o jornal impresso e online, possibilita ao estudante se posicionar diante de alguma situação, em que ele precise argumentar e defender seu ponto de vista com segurança. E a argumentação é uma ferramenta importante para os estudantes que se encontram nessa faixa-etária, porque, segundo Nascimento (2015):

[...] deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir, utilizada, principalmente, em determinados textos escritos e falados, e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à linguagem e à interação humana que permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas interações e suas subjetividades. (p. 51)

Como se vê, nas palavras da autora, a habilidade argumentativa expande os horizontes do estudante e permite que ele, além de ser um sujeito que se posiciona, interaja com sujeitos que dialogam com as suas ideias ou não. Nessa perspectiva, é de suma importância que atividades que envolvam leitura e escrita contemplem a realidade do aluno, não se limitando àquilo que vem pronto e anula o que ele já traz de sua vivência. Esse tipo de atividade dificultam a aprendizagem, pois se tornam corriqueira e monótonas.

A abordagem do gênero nesta pesquisa será a partir da criação de contextos de produção, como recomendam Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004):

Criar contextos de produção precisos, num objeto de ensino sistemático, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: isso é que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (p. 96)

Partiremos, então, para um trabalho que envolve não somente procedimentos de leitura do artigo de opinião, assim como a escrita e a reflexão sobre o que se está escrevendo. No que diz respeito à criação de contextos de produção, levaremos os estudantes a observarem sua realidade, dessa forma, criaremos vínculo entre o que propõe a escola, mas levando em consideração o que eles têm presentes na sua vida, com o que convivem no seu cotidiano, as marcas sociais que trazem consigo ou

mesmo sobre o que gostam de falar. Ao contrário do que muito se faz em atividades de leitura, não ignoraremos o que os estudantes levam de si para a escola, e ofereceremos a oportunidade de eles discutirem sobre o que sabem e vivem, dessa forma, criando possibilidades de refletirem sobre sua realidade e a dos demais sujeitos com quem convivem.

A realização dessa pesquisa-ação se dará mediante a criação de uma sequência didática que, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [...] escrito”. Nessa perspectiva, abordaremos o gênero artigo de opinião com base em seus elementos constituintes, para que o estudante possa entender a importância da apropriação de conhecimentos acerca desse gênero em um contexto social, no qual opinar com segurança é um fator extremamente necessário na sociedade atual, que exige cidadãos que reflitam e se posicionem sobre o que os cercam.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula objetiva, além de outros fatores, estabelecer uma relação de proficiência entre o estudante e esse gênero, como discorrem Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever [...] de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (p. 97-98)

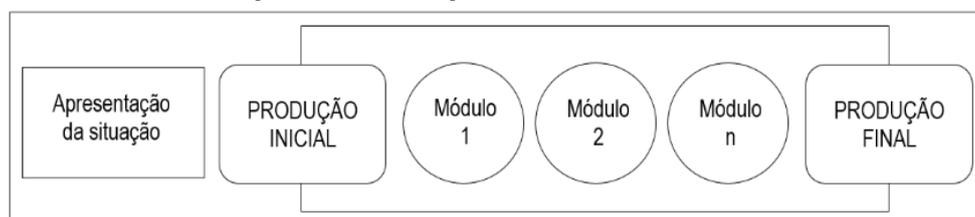
Os autores atentam para a necessidade de levarmos gêneros textuais para as nossas atividades em sala de aula, de modo que possamos propiciar aos nossos estudantes não só contato com uma gama de gêneros que existem em nosso meio, mas, antes disso, fazermos com que eles consigam dominar de maneira satisfatória ou que ampliem seu conhecimento sobre ele para produzi-lo de forma proficiente.

Seja de estrutura mais simples ou mais complexa, provindo dos mais diversos suportes, impresso ou online, as atividades que se referem a esse gênero devem ter a finalidade de fazer conhecer e compreender sua estrutura e sua relevância para a aprendizagem dos estudantes, além do seu contexto social. Assim sendo, as

sequências didáticas, por serem um conjunto de atividades, devem, aos poucos, encaixar-se nesse contexto de aprendizagem.

Nesse sentido, elaboramos uma sequência didática que foi fundamentada no que propõem os autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a qual veremos a seguir:

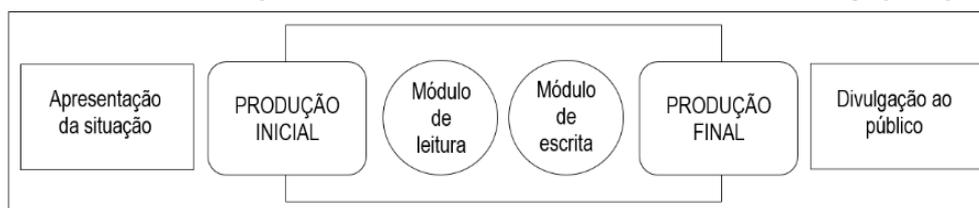
Quadro 01 – Esquema de sequência didática Dolz, Noverraz, Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98)

Como podemos perceber, o modelo que os autores propõem é composto pelos seguintes elementos: apresentação da situação, produção inicial, os módulos nos quais são desenvolvidas as atividades da sequência, produção e produção final. Mas, com a finalidade de adequação desse modelo para atender ao que propomos na nossa sequência, optamos por fazer algumas modificações e reformulá-lo, como podemos ver na figura abaixo:

Quadro 02 – Esquema de SD Dolz, Noverraz, Schneuwly (adapt.)



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como é nítido, não fizemos grandes alterações, apenas concentramos nossa sequência em torno de dois módulos, aos quais nomeamos “Módulo de leitura” e “Módulo de escrita”. Além disso, acrescentamos o tópico “Divulgação ao público”, já que haverá um momento em que o produto final da nossa pesquisa-ação será apresentado à comunidade escolar. Partindo para as etapas dessa sequência, temos: a “apresentação da situação” que, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004):

[...] visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os projeta para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida trabalhado nos módulos. (p. 99)

Nesse sentido, como esse se trata de um momento introdutório do que trabalhamos ao longo da pesquisa, em nossa fala inicial, apresentamos aos estudantes a proposta de trabalho que contempla atividades de leitura e de produção do gênero textual artigo de opinião, as quais objetivam instrumentalizá-los sobre a escrita desse gênero, de modo que adquirissem os conhecimentos necessários para se tornarem proficientes na sua produção.

Antes da produção inicial, consideramos relevante a aplicação de uma atividade diagnóstica acerca da compreensão de alguns aspectos referentes ao gênero. Dessa forma, a atividade foi composta por um texto, especificamente um artigo de opinião, e sobre ele foram propostos alguns questionamentos pertinentes para esta pesquisa, como estrutura, linguagem, argumentação etc. (O texto e a atividade constam no anexo A). Essa atividade teve como objetivo fazer com que os estudantes tivessem um primeiro contato com o gênero.

Para o momento da produção inicial, os estudantes foram informados que deveriam produzir um texto (artigo de opinião), mesmo sem muito conhecer sobre ele, nem sua estrutura, nem sua linguagem, nem a forma de abordar o tema. Mas, mesmo com as dificuldades, eles foram orientados a produzir, da forma que compreendiam ser o gênero, pois, a partir dessa produção, foram identificadas algumas deficiências quanto a diversos aspectos, para os quais elaboramos atividades com a finalidade de agir nessa problemática.

Nesse sentido, como nossa ideia era trabalhar algum assunto que estivesse relacionado à vivência de boa parte ou da maioria dos nossos alunos, optamos por tratar da corrupção no Brasil, que é bastante visto e discutido nas diversas mídias, tanto impressas quanto digitais. Um tema extremamente relevante para toda a sociedade e que nos permitirá fazer muitas reflexões sobre a postura que os brasileiros, mesmo que em contexto local devido à realidade da turma, apresentam diante do que se entende por corrupção, quem a pratica, o porquê de praticá-la etc.

Após a realização da produção inicial, foram feitas análises nos textos dos estudantes, justamente com a finalidade de identificar os pontos de maior dificuldade, para que pudéssemos buscar estratégias que viabilizassem melhoria e evolução desses estudantes.

Para o primeiro módulo, aqui chamado “Módulo de leitura”, desenvolvemos, atividades de leitura do gênero, com foco na temática “corrupção”, pois estar munido de conhecimento acerca do tema é de extrema importância para que o estudante

pudesse falar sobre o ele em seu artigo. Nesse sentido, buscamos fazer com que isso se concretizasse não só a partir do gênero artigo em si, mas outros gêneros que também abordavam o tema, o que não pressupõe o abandono do artigo para dar espaço a outros gêneros; pelo contrário, ficaria totalmente inviável trabalhar um gênero sem proporcionar que os estudantes o conheçam. Dessa forma, levamos exemplos de artigos de opinião e outros gêneros que apresentem uma discussão relevante acerca do tema “corrupção”.

Para o segundo módulo, aqui chamado “Módulo de escrita”, desenvolvemos atividades de escrita que estavam dentro das necessidades dos estudantes, que foram detectadas nas produções iniciais. Além disso, entre as atividades que objetivavam reduzir essas necessidades, também foi proporcionado um momento em que os estudantes tiveram contato com suas produções iniciais para que pudessem reescrevê-las, levando em consideração os problemas encontrados nelas e o que foi trabalhado até o momento da reescrita em todas as atividades.

No percurso de desenvolvimento da prática de escrita do artigo, os estudantes fizeram três reescritas das produções iniciais, sendo que a última dessas foi a versão final, isto é, a produção final. Para esse momento, eles deveriam estar munidos de todo o conhecimento adquirido acerca do gênero, da sua estruturação, da forma de abordar o conteúdo, da linguagem mais propícia para esse tipo de escrita, entre outros aspectos que foram desenvolvidos ao longo da SD², em todos os módulos que a constituem.

Como a finalização da SD, elaboramos um material que objetivou divulgar todo o trabalho desenvolvido com a turma. Para tanto, a proposta foi a criação de um meio impresso e um online, visto que o gênero artigo é divulgado nesses dois suportes. Dessa maneira, para divulgar o trabalho dos estudantes de forma impressa, juntamos todos os textos dos alunos que conseguiram chegar à etapa final de produção em um livro e, para o meio online, criamos um *blog* que serviu para divulgar as produções para a comunidade escolar.

Mas, além disso, visamos preparar uma apresentação de forma dinâmica sobre tudo o que discutimos ao longo da SD para a comunidade escolar, na qual os estudantes envolvidos no projeto não só pudessem mostrar que discutimos sobre

² Sequência didática.

corrupção, mas que também pudessem refletir e fazer refletir sobre essa problemática que permeia a sociedade brasileira em seus diversos setores e classes.

Nesse sentido, evidenciamos a relevância do trabalho com SD, visto que ela propõe uma organização do trabalho, o que possibilita ao aluno ter, de forma sistemática, não apenas a aquisição do conhecimento acerca do gênero, mas, além disso, toda uma vivência com atividades de leitura, de escrita e de reescrita, o que possibilita ao estudante a aquisição de outras habilidades. Na próxima seção, trataremos de qual contexto se encaixa esta pesquisa.

4.2 Contextualização do ambiente e dos sujeitos da pesquisa

Este trabalho é constituído, de início, por uma pesquisa bibliográfica e foi desenvolvido em torno de uma pesquisa-ação, com aplicação de uma proposta de intervenção e, ao final, uma análise dos dados que forem levantados. Como espaço para realização desta pesquisa, tivemos uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Belém-PB, na zona urbana, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Geograficamente localizado na região do brejo paraibano, segundo o IBGE, estima-se que 17.640 pessoas habitem, tanto na zona urbana quanto na rural.

A escola escolhida para a aplicação desta pesquisa-ação até o ano de 2018 era de ensino regular nas modalidades de Fundamental e Médio, mas, a partir deste ano, passou a ser de ensino integral, como a Secretaria de Estado da Educação chama, Escola Cidadã Integral, nos turnos manhã e tarde, comportando, ainda as mesmas modalidades de ensino. Ela possui amplo espaço para os alunos, assim como salas de aulas espaçosas e arejadas, pátio, ginásio poliesportivo, biblioteca e laboratórios. No tocando ao quadro docente, é formado por 18 professores que possuem formação entre concluintes de curso superior, especialistas, mestres e mestrandos, doutorandos; além disso, é formada por um quadro de três gestores, sendo 1 diretor geral, um coordenador administrativo-financeiro e 1 um coordenador pedagógico. A escola possui 310 alunos matriculados no regime integral, na faixa-etária entre 13 e 21 anos de idade, oriundos tanto da zona rural quanto urbana, não somente do município de Belém, mas também dos municípios de Bananeiras e Pirpirituba.

A turma escolhida para a realização da pesquisa é composta por 20 alunos, sendo 9 pertencentes ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino; apenas um desses alunos é residente da zona rural e todos os demais da zona urbana do município de Belém. Os alunos da turma escolhida são bastante participativos apesar das dificuldades que possuem em habilidades como leitura e escrita.

Como se trata de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, não é possível apresentar dados de níveis da turma no que diz respeito à avaliação de seu desempenho. Entretanto, os dados do IDEB de 2017 mostram que os índices da escola estão abaixo da meta que era de 3,9 e foi alcançado 2,5, como podemos ver no gráfico abaixo:

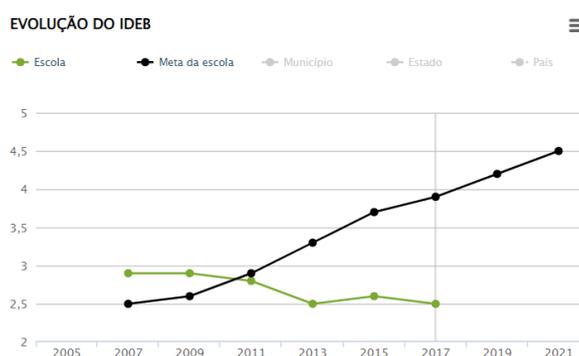


Gráfico 01 – Desempenho da escola no IDEB – Fonte: <https://qedu.org.br>

Como vemos no gráfico acima, os resultados do IDEB vêm sofrendo baixa a cada ano e, dessa forma, não atingindo as metas estabelecidas pelo exame.

Se observarmos dados de outras escolas, cidades e estados, notaremos que esse problema se repete em boa parte delas, senão na maioria. O que nos leva a refletir cada vez mais sobre esse problema de aprendizagem que se encontra em torno da educação, sobretudo em escolas públicas de nosso país.

Com base nos dados apresentados, é notório, no ambiente onde a pesquisa foi realizada, que há certa urgência em se fazer uma intervenção para, pelo menos, termos uma tentativa de sanar as dificuldades de leitura e de escrita que os alunos que fazem parte da escola apresentam.

4.3 Contexto da pesquisa

Este estudo apresenta abordagem qualitativa, pois, segundo Godoy (1995), a centralidade da pesquisa direciona-se ao pesquisador, de maneira que a ele não são necessários métodos nem técnicas que envolvam dados estatísticos. Em consonância a isso, Minayo (2001) diz que:

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (p. 14-15)

Aos discorrerem sobre a investigação social, os autores chamam a atenção para o fato de que, nesse processo, existirá uma relação entre os sujeitos envolvidos, na qual o processo de desenvolvimento dessa investigação possibilitará a aquisição e a ampliação de habilidades e competências necessárias e significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, como objetivamos agir diante de um problema, ou seja, fazer uma intervenção, esta pesquisa possui natureza descritiva-intervencionista. Nessa perspectiva, este estudo se constitui como uma pesquisa-ação, que é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Com base nisso, ressaltamos que este estudo é desenvolvido em meio a um contexto escolar e voltado à disciplina de Língua Portuguesa, na série final do Ensino Fundamental – 9º ano, e com base na observação e na percepção de um problema encontrado nesse contexto.

Dessa forma, baseando-nos em Thiollent (1986), desenvolvemos uma pesquisa-ação que identificou algumas dificuldades em torno do trabalho voltado à produção de texto nessa série, especificamente do gênero artigo de opinião, a qual pressupõe outras dificuldades como em leitura, por exemplo, e, a partir da aplicação de sequência de didática que contemple aos estudantes um trabalho com o referido gênero, visamos a obtenção de habilidades que o contato com ele proporcionam.

Salientamos que este estudo possui parecer favorável da Plataforma Brasil, como consta no anexo A. Além disso, também consta, neste trabalho, o termo de assentimento, no apêndice A.

4.4 Delimitação do *corpus*

Enfatizamos que nem todos os estudantes conseguiram participar do projeto, pois, devido ao excessivo número de faltas nas aulas, alguns deles não conseguiam passar por todas as etapas, o que levaria a um atraso na finalização da sequência didática. Essa problemática de faltas era recorrente na turma, pois a escola onde a proposta de intervenção foi aplicada tratava-se de uma Escola Cidadã Integral, onde os alunos passam um período de dez horas seguidas na escola e, como muitos desses estudantes ainda mantinham certo desinteresse nos estudos, ou não queriam assistir aula, simplesmente iam para casa ou não iam mesmo assistir aula nos dias nos quais as etapas da sequência estavam sendo aplicadas.

Dos vinte estudantes que a turma possuía, nem todos conseguiram acompanhar as etapas do projeto. Mas não fizemos nenhum tipo de seleção, eles foram informados que iriam participar e o faziam quando estavam nas aulas. Desse total de estudantes, conseguimos fazer com que apenas doze chegassem à etapa de produção final. Para tanto, selecionamos cinco textos para amostragem, sendo, pois, os textos de estudantes que apresentaram um bom desempenho ou mostraram dificuldades na construção da produção inicial. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa se constituiu a partir da análise de cinco produções iniciais e cinco produções finais.

No próximo tópico, apresentaremos os resultados da aplicação da atividade diagnóstica que foi aplicada com os estudantes e que objetivou, de certa forma, sondar os conhecimentos que eles tinham acerca do gênero com o qual iríamos trabalhar, e que eles iriam produzir.

4.5 Análise da atividade diagnóstica

Como este trabalho volta-se ao estudo de um gênero e, entre outras coisas, a sua instrumentalização com os estudantes que compõem a turma, buscamos, para criar certo contato com ele, aplicar uma atividade diagnóstica que nos auxiliaria na

determinação de alguns passos que deveríamos seguir durante a aplicação da sequência didática.

Nesse sentido, tratamos de organizar uma atividade que estivesse de acordo com o que almejávamos alcançar com os alunos, portanto, utilizamos um texto (artigo de opinião) e uma atividade escrita que abordou questões específicas sobre ele, como interpretação e que, também, servia como mecanismo para identificar o que os estudantes participantes já conheciam sobre o gênero textual em questão. Para execução dessa tarefa, dedicamos quatro aulas com duração de cinquenta minutos cada uma, nas quais tivemos leitura, discussão e resolução de exercícios escritos.

No primeiro momento, dedicamos nossa atenção à leitura do texto “Ética e corrupção”, de Drailton Souza, extraído da Revista PUCRS (anexo A). Uma cópia do texto foi entregue para cada aluno, e pedimos que eles fizessem uma leitura silenciosa dele, observando elementos como linguagem, a forma de escrever que o autor utilizou na composição do seu texto, em quem ou no que ele se orientou para isso etc. Após a leitura silenciosa, partimos para uma leitura compartilhada em voz alta, com a participação de alguns estudantes que insistiram em ler e outros que fomos convidando para participar do momento de leitura.

Para início de conversa, começamos com alguns questionamentos simples que fomos pedindo que os estudantes buscassem no texto, como, por exemplo, título do texto, o que poderíamos entender dele? E o autor, o que sabíamos sobre ele? E quanto à origem do texto, onde foi publicado, o que sabíamos sobre isso? Esses questionamentos foram bastante pertinentes para percebermos que alguns estudantes ainda tinham dúvidas sobre a estruturação de um texto em prosa. Constatamos que era preciso, também, abordar, nessa investigação, elementos mínimos que constituíam o corpo de um texto em prosa. Após identificarmos o desconhecimento de algumas habilidades por parte dos estudantes, seguimos com a leitura do texto e com a análise que estávamos fazendo dele.

Em um segundo momento, como forma de continuarmos a análise do texto em evidência, os estudantes foram orientados a passar para o verso da folha do texto e começarem a responder as questões acerca dele. É válido salientar que não fizemos intervenção na resolução das questões, deixando os estudantes livres para responderem, pois o intuito era observar a forma como eles se saíam nessa atividade e, a partir daí, traçarmos estratégias para reduzir, ao máximo, possíveis dúvidas e dificuldades de leitura e de produção do gênero artigo de opinião.

É importante frisarmos, em relação a essa atividade, que o texto se tratava de um artigo de opinião e, quanto ao conteúdo abordado nele, optamos por trazer o tema que iríamos discutir durante todo o processo de intervenção e que, também, seria abordado na produção inicial (Corrupção no Brasil) e, com as melhorias que viriam durante a sequência didática, estaria em um artigo de opinião e o mais perto possível da estrutura completa de um texto desse gênero.

Com a finalização da atividade, elas foram recolhidas e passamos, então, a analisar a forma como eles a fizeram: se responderam todas questões ou se deixaram algumas sem responder, se mostraram domínio ortográfico e, ainda, se foram coerentes em suas respostas.

A seguir, traremos exemplos de atividades de alguns estudantes seguidas de uma análise detalhada. É importante realçar aqui que essa análise não se trata de uma forma de corrigir ou mostrar que os envolvidos nessa pesquisa não sabem ou apresentam conhecimentos insuficientes em leitura e escrita, mas sim de observar a ocorrência de elementos e de determinadas necessidades que eles precisem desenvolver. Isso é o que faremos durante o processo de intervenção.

Quadro 03 – Atividade diagnóstica de interpretação – Estudante 1

Atividade diagnóstica de produção escrita
Artigo de opinião: “Ética e corrupção”

- Qual a sua compreensão do artigo? Que relação o autor estabelece entre ética e corrupção? Você considera o assunto importante para sua vida e a da sua sociedade? Por quê?
A ética e a corrupção são duas coisas que estão relacionadas. A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral? ~~Corrupção é se expressar de uma forma corrupta~~
- Qual das opções abaixo melhor expressa a questão polêmica sobre a qual o texto foi produzido?
 - A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral?
 - O corrupto e o corruptor devem ser punidos da mesma forma?
- Transcreva o trecho do artigo em que o autor expõe seu **ponto de vista** (sua tese) sobre a pergunta apontada na questão 2.
Porque eles estão agindo nas mesmas condições de ética
- Considerando as informações sobre o autor, você acredita que ele tem autoridade para escrever um artigo como esse para a sessão de Opinião da revista? Por quê?
Sim, porque é um artigo bem fundamentado e informado sobre os problemas de corrupção que existem no dia-a-dia.
- Releia o primeiro parágrafo do artigo.
 - Por que o autor começou o texto falando de escândalos de corrupção praticados por políticos e empresários no mundo todo e, em seguida, passa a definir o que é corrupção?
Porque ele fez isso explicitamente que a corrupção é definida como um ato de roubo em dinheiro, não só de dinheiro em si, mas também de qualquer coisa que seja roubada.
 - Nesse parágrafo, o autor afirma:

“Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: “viver honestamente (*honeste vivere*), não lesar ninguém (*neminem laedere*), dar a cada um o que lhe pertence (*suum cuique tribuere*)”.
- Pode-se afirmar que nesse trecho o autor já antecipa a sua tese? Por quê?
Sim, sobre o ponto de vista do autor - a prevenção de corrupção é sempre para os países do mundo desenvolvido.
- Para defender a sua opinião, o autor recorre a dois filósofos, Platão (que cria Sócrates) e Kant.
 - Que recursos linguísticos (palavras ou expressões) o autor utiliza para introduzir a voz de Kant?
baseado em
 - Ao trazer as vozes desses autores para o seu texto, o professor os utiliza com que finalidade: são citados para sustentar o que está defendendo ou para contradizer o que eles defendem?
para sustentar
 - Pode-se considerar que ao recorrer a essas vozes com essa finalidade o autor está fazendo uso de que tipo de argumento? Explique.
argumento de autoridade
 - É possível afirmar que, de modo indireto, um outro tipo de argumento usado pelo professor Draílton é argumento por exemplificação.
 - Localize esse argumento e o sintetize em seu caderno.
 - Escreva a palavra ou expressão usada para introduzir esse argumento.
 - O que há em comum entre as ideias trazidas pelas citações de Platão e Kant sobre ética e corrupção?
ambos defendem a ideia de justiça e honestidade.
- É possível afirmar que o autor finaliza seu texto com uma conclusão que reafirma a sua tese? Explique.
Sim, ele conclui dizendo que a prevenção de corrupção é sempre para os países do mundo desenvolvido.

Fonte: Livro didático. Autores: BALTHASAR e GOULART (p. 136-137)

Ao observarmos o quadro cima, notamos que E1³ responde de forma limitada ou incompleta a questão 1, mesmo assim, apresenta certa coerência, pois não foge do tema abordado. Ele faz referência à ética e à corrupção, os dois temas abordados

³ Estudante 1

no texto, mas não consegue correlacioná-los da forma como foi solicitada no exercício. Além disso, ignora a penúltima pergunta do exercício “Você considera o assunto importante para sua vida e da sua sociedade?”, o que, provavelmente, o fez por desconhecimento do assunto e de sua relevância ou porque não julgou importante responder.

Em relação à questão 2, notamos que E1 não observou a questão polêmica que estava sendo discutida no texto, e acabou optando por assinalar a segunda alternativa “O corrupto e o corruptor devem ser punidos da mesma forma”, ignorando o contexto em que foi escrito esse texto, que trata justamente de classificar a corrupção como uma atitude relacionada à falta de ética e à imoralidade.

Quanto à questão 3, é importante salientar que não trabalhamos o conceito de tese antes dessa atividade, sendo, portanto, aceitável que os estudantes não apresentassem respostas coerentes com o que o texto propunha como ideia central, mas é válida a observação feita por eles. No caso do E1, como houve um equívoco da resposta da questão anterior, e como essas duas questões estão relacionadas, a resposta que ele apresenta não condiz com a tese que é defendida no texto.

Passando para as questões 4 e 5, que tratavam, sobretudo, do articulista, ou seja, o autor do texto, observamos que as respostas dadas a essas duas questões não tinham muita relação com o que era pedido e, mesmo havendo uma intenção de acerto nas respostas, não há a conclusão delas. Nesses casos, provavelmente, houve equívocos de compreensão dos enunciados dos exercícios ou o desconhecimento de conceitos, como tese, por exemplo, que seriam necessárias para que o estudante pudesse ao menos se aproximar de uma resposta mais coerente com o enunciado.

Quanto às demais questões, 6 e 7, notamos que o estudante não as respondeu, e, mais uma vez, acreditamos que o desconhecimento de conceitos como tese e, desta vez, argumento, pertencentes aos gêneros opinativos/argumentativos, não faziam parte do repertório do estudante. Além disso, outro ponto a ser observado é que algumas questões o estudante poderia ter respondido, como, por exemplo, a letra “e” do exercício 6, que pede que se explique o que há em comum entre as ideias de Platão e Kant sobre corrupção, o que seria possível de responder com uma releitura do texto.

Ao analisarmos a atividade do E1, notamos que, apesar de algumas respostas não estarem de acordo com o que era solicitado pelo exercício, há certa coerência de modo geral, pois é possível perceber que o estudante, de forma superficial, em suas

respostas aborda o tema “corrupção”, que está presente no texto, é um dos temas centrais dele.

Quadro 04 – Atividade diagnóstica de interpretação – Estudante 2

Atividade diagnóstica de produção escrita Artigo de opinião: “Ética e corrupção”	
1. Qual a sua compreensão do artigo? Que relação o autor estabelece entre ética e corrupção? Você considera o assunto importante para sua vida e a da sua sociedade? Por quê?	<u>Os duas coisas não se relacionam, são coisas muito das duas coisas mas sua cidade</u>
2. Qual das opções abaixo melhor expressa a questão polêmica sobre a qual o texto foi produzido? • A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral? • O corrupto e o corruptor devem ser punidos da mesma forma?	<u>• O corrupto e o corruptor devem ser punidos da mesma forma?</u>
3. Transcreva o trecho do artigo em que o autor expõe seu ponto de vista (sua tese) sobre a pergunta apontada na questão 2.	<u>"O ser humano tem de agir corretamente "Por fazer" e não "Por não fazer".</u>
4. Considerando as informações sobre o autor, você acredita que ele tem autoridade para escrever um artigo como esse para a sessão de Opinião da revista? Por quê?	<u>Sim, porque é uma forma de desabafar.</u>
5. Releia o primeiro parágrafo do artigo. a) Por que o autor começou o texto falando de escândalos de corrupção praticados por políticos e empresários no mundo todo e, em seguida, passa a definir o que é corrupção?	<u>Porque foi uma forma de chamar a atenção do leitor.</u>
b) Nesse parágrafo, o autor afirma:	<p>“Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: “viver honestamente (<i>honeste vivere</i>), não lesar ninguém (<i>neminem laedere</i>), dar a cada um o que lhe pertence (<i>suum cuique tribuere</i>)”.”</p>
• Pode-se afirmar que nesse trecho o autor já antecipa a sua tese? Por quê?	<u>Porque tem que agir corretamente e não tem medo de perder o emprego</u>
6. Para defender a sua opinião, o autor recorre a dois filósofos, Platão (que Cria Sócrates) e Kant. a) Que recursos linguísticos (palavras ou expressões) o autor utiliza para introduzir a voz de Kant.	<u>Ele usa a expressão "para ele"</u>
b) Ao trazer as vozes desses autores para o seu texto, o professor os utiliza com que finalidade: são citados para sustentar o que está defendendo ou para contradizer o que eles defendem?	<u>referenciar a ideia que o professor que referir</u>
c) Pode-se considerar que ao recorrer a essas vozes com essa finalidade o autor está fazendo uso de que tipo de argumento? Explique.	
d) É possível afirmar que, de modo indireto, um outro tipo de argumento usado pelo professor Drailton é argumento por exemplificação. I. Localize esse argumento e o sintetize em seu caderno. II. Escreva a palavra ou expressão usada para introduzir esse argumento.	
e) O que há em comum entre as ideias trazidas pelas citações de Platão e Kant sobre ética e corrupção?	<u>Que os políticos tem que agir de forma correta</u>
7. É possível afirmar que o autor finaliza seu texto com uma conclusão que reafirma a sua tese? Explique.	<u>Que a corrupção não deveria ser mais discutida nas instituições</u>

Fonte: Livro didático. Autores: BALTHASAR e GOULART (p. 136-137)

Na atividade diagnóstica respondida por E2, notamos que, assim como as respostas apresentadas por E1, ele também ignora, em alguns exercícios o que se

pedem de fato neles. Trataremos, então, de analisar de forma detalhada as respostas apresentadas por esse estudante para todas questões da atividade diagnóstica.

Referindo-nos à questão 1, é perceptível que houve certa arbitrariedade no emprego de suas respostas. Notemos que a questão 1 possui 4 perguntas “Qual a sua compreensão do artigo”, “Que relação o autor estabelece entre ética e corrupção?”, “Você considera isso importante para sua vida e da sua sociedade?” e “Por quê?”, e as respostas apresentadas “As duas relações não se associam, sim, porque muitas das vezes acontece na sua cidade”. O que houve foi um amontoado de respostas que não conseguimos relacioná-las com exatidão com as perguntas de forma organizada, ou seja, não conseguimos identificar com certeza o o que está sendo respondido.

Outra observação que fazemos, ainda com relação à questão 1, é que a resposta apresentada por E2, ao dizer que “as duas (...) (ética e corrupção) não se associam”, demonstra que a leitura feita por ele foi de modo superficial ou insuficiente, pois o texto mostra justamente o contrário, e a partir de uma leitura mais atenta, percebemos que o autor deixa explícita a intenção de associar ética à corrupção ao expor elementos que comprovem isso, com o uso de elementos, como argumentos, citações e exemplos que são apresentados no texto, como vemos no trecho “(...) espero ter mostrado, com os exemplos de Sócrates e Kant, que a corrupção é o resultado da violação de elementos morais basilares que possibilitam a nossa convivência em sociedade.”

Na questão 2, E2 optou por assinalar a segunda alternativa, ignorando que o texto não segue a linha de raciocínio de punição daqueles que cometem atos de corrupção; pelo contrário, nele é evidenciado o fato de que a corrupção é algo não ético e que não deve ser cometido, como cita o autor do texto: “Mas não apenas o Direito recrimina a corrupção; também a reflexão ética reprova tal conduta.”

Quanto à questão 3, para responde-la seria necessária uma leitura mais atenta, com observação no que o autor quer dizer de acordo com as pistas que vai deixando e com base naquilo que ele utiliza dentro do seu texto. Nesse sentido, é nítido que E2 não transcreveu o trecho mais coerente com o que foi pedido na questão, pois o trecho “O ser Humano terá de agir corretamente ‘por dever’, não meramente conforme o dever”, utilizado como resposta para a questão, não são palavras do autor do texto, e sim uma citação de Immanuel Kant, que foi utilizada para reforçar a ideia do autor. Ou

seja, por apresentar um trecho que não se trata de palavras do autor, a resposta apresentada por E2 não está coerente com o que pede a questão.

A questão 4 trata da autoridade do autor de escrever um texto abordando os temas “ética” e “corrupção”, e em um box ao lado do texto continham informações sobre quem era o autor, sua formação e área de atuação. Dessa forma, esperava-se que as respostas apresentassem coerência com essas informações, mas a resposta que dada por E2 foi a seguinte: “Sim, porque é uma forma de desabafar”, o que não condiz com o esperado pela questão, pois o texto não se trata de um desabafo, e sim de uma opinião de autoridade.

Para a questão 5, na letra “a”, E2 mostra-se bastante coerente com sua resposta “Porque foi uma forma de chamar a atenção do leitor”. De fato, essa forma de introduzir o texto cumpriu o papel de prender a atenção do leitor para que ele criasse interesse em o continuar lendo. Mas essa mesma coerência não continuou na resposta apresentada para a letra “b”, “Porque ele tem que agir correto e não por medo de perder o emprego”, que questionava, baseando-se em uma citação do texto se o autor já antecipava sua tese. Para responder a essa questão, o estudante precisa ter conhecimentos sobre como localizar a ideia principal de um texto, o que, a partir da resposta apresentada por E2, percebemos que essa habilidade ainda não é dominada pelo estudante, de modo que ele, mais uma vez, demonstrou certa arbitrariedade em sua resposta.

Ao responder “para ele” na letra “a” da questão 6, E2 demonstra o reconhecimento de mecanismos linguísticos que são utilizados como forma de fazer referência, neste caso, a voz do filósofo Kant. Já a resposta apresentada na letra “b” não condiz com o que estava sendo pedido pela questão, “são citados para sustentar o que está defendendo ou para contradizer o que eles defendem?”, mas a resposta dada por E2 foi “reforçar a ideia que o professor que referir”. Nesse caso, a questão pede para que se escolha entre duas opções, mas E2 escolheu uma resposta aleatória e arbitrária, ou seja, uma resposta não coerente.

Para responder as letras “c” e “d” da questão 6, o estudante precisava saber reconhecer os argumentos que serviram para reforçar o ponto de vista do autor e que foram utilizados no texto, mas, como vimos em outras questões que tratavam do ponto de vista do autor do texto, E2 ainda não domina essa habilidade de reconhecimento, então, a letra “c” não foi respondida e à letra “d” foi dada uma resposta sem relação com o que foi pedido.

A partir da resposta da questão 7, percebemos que E2 não possui conhecimento da estrutura do gênero artigo de opinião, pois a pergunta da questão referia-se à conclusão do texto, e o que foi respondido “Que a corrupção não provoca apenas descrenças nas instituições” não tem relação com o que se pedia na questão.

4.6 Análise das produções iniciais

Na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (optamos por usar aqui a expressão “gêneros textuais”), além de serem constituídos por elementos como os referentes à estrutura textual, ou seja, elementos que compõem, e a parte de escolha de estilo, devem apresentar, ainda, elementos que dizem respeito à parte de conteúdo temático (BAKHTIN, 2003).

No caso desta pesquisa-ação, o estudo se volta para a análise de como os estudantes participantes desenvolvem uma escrita textual de acordo com um tema solicitado, que era a escrita de um artigo de opinião, no qual eles deveriam apresentar uma discussão, dentro dos parâmetros constituintes desse gênero, sobre o tema “corrupção no Brasil”.

Salientamos que dedicamos duas aulas para que os estudantes desenvolvessem sua produção inicial, e explicamos a eles que, a partir dessas produções desenvolveríamos atividades de leitura e de produção que auxiliariam na sua evolução tanto na produção do gênero em si, quanto no conhecimento da temática abordada por nós durante os módulos seguintes. (Anexo B)

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, a análise de cinco textos que foram produzidos pelos alunos participantes desta pesquisa-ação. Essa escolha se deu justamente pelo fato de que esses estudantes apresentaram em seus textos algumas dificuldades de estruturação, de escolha de mecanismos linguísticos e abordagem temática, mas ao longo da SD foram apresentando desenvolvimento satisfatório. Portanto, ao utilizar esses cinco textos como corpus de nossa pesquisa, queremos mostrar que houve evolução da produção inicial até a final, o que se deu mediante a aplicação da sequência didática.

Quadro 05: P11 – Produção Inicial 1

Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser
 uma grã potência, mas, com tudo que ocorre,
 O que eu quero dizer é que muitas vezes isto está
 relacionado a "Corrupção", principalmente
 nas políticas e mas ainda da maior
 parte da sociedade principalmente os
 eleitores melhor dizendo nós eleitores
 não só na questão da política mas
 também em coisas diárias como por
 exemplo em um fila no banco em
 tem uma pessoa na frente de um idoso
 e essa pessoa coloca outra pessoa na
 frente. Todo dia nós de praticamos corrup-
 ção ~~o~~ as vezes nem percebemos, mas
 é assim que é as coisas, mas essa
 é a realidade de hoje.

a) Aspectos composicionais:

Segundo Beltrão (1980), o gênero artigo de opinião possui uma estrutura formada por introdução, na qual o autor deve apresentar o tema de forma contextualizada, discussão, na qual o autor, como o nome já diz, deve discutir o tema, apresentando argumentos convincentes que sirvam para defender seu ponto de vista, e conclusão, que cumpre a função de finalizar o texto, fechando as ideias e a apresentação de uma proposta de mudança de postura do leitor em relação ao tema.

Nessa perspectiva, partiremos agora para a análise do texto acima, que foi produzido por um aluno participante dessa pesquisa-ação.

Tomaremos, como ponto de partida para essa análise, o fato de o texto não possuir título. Nesse sentido, notamos que houve uma contrariedade do que é proposto pela estrutura do gênero artigo de opinião. Notemos que, ao invés disso, o estudante inicia seu texto com uma simples apresentação ou uma breve tentativa de

contextualização da temática que será desenvolvida ao longo do texto, mas de forma desorganizada e que não permite que identifiquemos a ideia que será discutida ao longo do texto, como podemos perceber em “Brasil, um país que tem tudo pra ser uma grande potência, mas, com tudo que ocorre, o que quero dizer é que muitas vezes isto está relacionado a “corrupção [...]”.

É preciso atentarmos para o fato de que o texto é construído em torno de um único parágrafo, no qual fica difícil a identificação dos elementos que o compõem. Para tanto, é preciso fazermos uma leitura mais atenta e ir buscando nesse único parágrafo traços do que seriam a introdução, a discussão e a sua conclusão. Notamos que há uma dificuldade de fazer essa divisão, mas podemos ir identificando alguns elementos, com um breve posicionamento do autor em relação ao tema ao não se referir ao tema como sendo atos praticados por toda sociedade, não se limitando aos que ocupam cargos públicos, como ele cita, “os políticos”, “[...] o que quero dizer é que muitas vezes isso está relacionado a corrupção, principalmente aos políticos, e mais ainda da maior parte da sociedade [...]”.

Quanto à finalização do texto, na perspectiva de Beltrão (1980), constatamos que a parte que finaliza o texto não se enquadra na função de conclusão por não apresentar as características necessárias para essa classificação, pois em momento nenhum conseguimos perceber a presença de um fechamento das ideias do texto, muito menos de um aconselhamento (por parte de quem o escreveu) para uma tomada ou mudança de postura do leitor.

Assim sendo, o texto apresentado pelo aluno não pode ser classificado como um artigo de opinião, diante das peculiaridades mostradas nele e diante daquilo que é exigido pelo gênero enquanto características estruturais.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Outro aspecto muito importante para o reconhecimento de um texto como gênero textual, na perspectiva bakhtiniana, é o estilo utilizado para sua produção. Para isso, é preciso notar que “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Partindo desse pressuposto, vejamos, a seguir, a análise quanto à estilística presente em PI1.

De início, notemos que o fato da PI1 ser construída em apenas um parágrafo faz com que o texto não possua uma estrutura textual complexa, e sim muito simplória, ou seja, não apresenta diversidade de elementos que deveriam compor um gênero textual como um artigo de opinião, o que não acontece.

Partindo dessa observação, notamos que o fato de o texto não ser dividido em mais de um parágrafo totalmente, composto por uma pontuação apenas de vírgulas e um ponto final no final do texto, nos permite perceber certa precariedade/imaturidade nessa construção. Além disso, é possível constatar que não houve a preocupação de conectar o texto durante sua construção, isto é, o texto praticamente não apresenta traços de elementos coesivos. E esses elementos são fundamentais para a construção textual, pois “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos.”. (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Assim sendo, os recursos coesivos são indispensáveis na construção dos sentidos do texto, do seu entendimento como um todo.

No caso do texto em análise, notamos que, em algumas partes, o autor do texto usa elementos de ligação para indicar determinada relação de sentido, mas se perde no caminho dessa construção, como no excerto: “Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser uma grade potencia, **mas**, com tudo que ocorre, o quero dizer é que muitas vezes isto está relacionado a corrupção, pincipalmente aos politicos [...]”. Como podemos notar nesse trecho, no uso do conectivo “mas” que, geralmente, é utilizado com a finalidade de expressar uma ideia de oposição ou contrariedade, não conseguimos identificar o sentido do seu emprego nessa construção, pois não há indicação nenhuma de oposição ou mesmo de qualquer relação que faça sentido para o leitor.

Ao longo do texto, há outras ocorrências da palavra “mas”, contudo, apesar de alguns usos também encontrarem-se inadequados, o problema não é mais uma questão de falta de sentido, diferentemente do que foi visto no exemplo citado acima, e sim uma confusão ortográfica, como vemos no trecho: “[...] e **mas** ainda da maior parte da sociedade [...]”, em que o “mas” foi usado ao invés de “mais”, e isso é percebido devido à ideia de intensidade que se quer expressar (ainda mais por parte de alguém); outra troca ocorre no trecho: “[...] no só na questão política mais também em coisas diária [...]”, em que houve uma inadequação quanto ao uso da palavra

“mais”, visto que a expressão indicaria a ideia de adição nesse trecho seria formada pelas palavras “mas” e “também” (mas também).

Além das inadequações de coesão textual, notamos outros equívocos na construção desse texto, como traços de oralidade, como “pra” ao invés de “para”; grafia incorreta de algumas palavras, com esquecimento de letras, como “grade” ao invés de “grande”, “no” ao invés de “não” e “pricipalmente” ao invés de “principalmente”.

No caso do uso de acentos, podemos encontrar duas ocorrências “potencia” e “politica”, sendo que, para aquela, o autor deveria ter seguido a regra das paroxítonas terminadas em ditongo e acrescentar um acento agudo na letra da sílaba “te” (potência); quanto à palavra Política, por sua sílaba tônica ser a antepenúltima, um acento circunflexo deveria ter sido acrescentado à sílaba “li” (política).

Outra ocorrência de acentuação inadequada é quanto ao uso da crase, no caso, a falta dela nos trechos: “[...] isto está relacionado a corrupção [...]” e na locução prepositiva “[...] nós praticamos corrupção **as vezes** nem percebemos [...]” indicativa de tempo, a qual nesse caso deve receber o acento grave no “as”.

Além desses aspectos, temos ainda a ocorrência de equívocos de concordância, no que se refere a aspectos gramaticais e nominais, alguns, provavelmente, não passaram de esquecimento mesmo. Os equívocos de concordância verbal e nominal estão evidentes nas sentenças: “Mas é assim que é as coisas” (houve a troca da forma verbal referente ao uso da terceira pessoa do plural “são” em concordância com o substantivo “coisas” por pela forma verbal “e” referente à terceira pessoa do singular) e “coisas diária” (neste caso, não houve a concordância de número do adjetivo “diária” com o substantivo “coisas”) e “um fila” (neste caso, não houve a concordância de gênero entre o artigo “um” e o substantivo “fila”).

Quanto à pontuação, mesmo diante da pequena quantidade de sinais de pontuação utilizados no texto, é possível notarmos que, em alguns momentos, o autor consegue pontuar o texto de forma adequada, como vemos no trecho: “Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser uma grande potencia, mas, com tudo que ocorre [...]”. Aqui, notamos que o estudante fez a separação por vírgulas no começo e no final do aposto referente à palavra “Brasil” e, logo em seguida, faz uso de mais uma vez de vírgula para separar o que poderíamos chamar de oração coordenada sindética adversativa, que pode ser identificada e classificada por causa palavra “mas” que geralmente provoca esse efeito.

Nesse caso, o estudante não cometeu equívoco, pois usou a pontuação de forma correta. O mesmo não aconteceu em: “[...] principalmente aos eleitores, e mas ainda da maior parte da sociedade (x) principalmente os eleitores (x) melhor dizendo nós eleitores [...]”, o x entre parênteses serve para marcar a ausência de sinais de pontuação, pois o estudante deveria destacar com vírgulas, uma antes e uma depois de “principalmente os eleitores”. Nesse contexto, o uso das vírgulas seria para determinar a intenção de chamar a atenção do leitor para essa expressão, e nós percebemos isso não a partir de uma análise isolada desse contexto, mas sim observando do todo textual, com base no que o autor escreveu e o que ele queria transmitir.

c) Conteúdo temático:

Na PI1, em se tratando de conteúdo temático e, em observação ao que deve constar na abordagem de um tema em um artigo de opinião, como introdução de forma contextualizada, discussão e conclusão (Beltrão, 1980), podemos notar que o autor apresenta elementos que se assemelham bastante a um início de contextualização. Essa percepção é possível a partir do trecho introdutório “Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser uma grade potencia, mas, com tudo que ocorre, o quero dizer é que muitas vezes isto está relacionado a corrupção, pricipalmente aos politicos [...]” no qual o autor introduz mencionando a beleza e o potencial que o Brasil tem de crescimento que poderia ser maior, para depois referir-se à problemática ligada à classe política que, segundo ele, é a responsável pelos problemas de corrupção em nosso país.

Logo em seguida, encontramos na PI1 uma extensão de atos corruptos. Segundo o autor do texto, de início, o não crescimento do Brasil se dá devido a atos de corruptos praticados por políticos, mas, adiante, notamos que ele não expande essa prática a toda a sociedade brasileira, como vemos no trecho: “[...] no só na questão política mais também em coisas diária como por exemplo em uma fila no banco tem uma pessoa na frente de um idoso e essa pessoa coloca outra pessoa na frente”, em que, apesar dos problemas de escrita, conseguimos identificar que se trata de um exemplo de corrupção que acontece na nossa sociedade corriqueiramente.

No tocante à forma como o tema deveria ter sido desenvolvido, notamos que o fato de o texto ter sido escrito em um único parágrafo dificultou essa divisão, pois ficou

inviável identificarmos o que seria referente à cada parte (introdução, discussão e conclusão), portanto, nossa análise parte do todo textual, o que faz constatar justamente que não houve divisão nas partes que deveriam compor o texto.

Continuando nessa perspectiva, evidenciamos que, além da breve problematização inicial sobre o Brasil, o texto não apresenta nenhuma discussão, resumindo-se à constatação de que a sociedade brasileira é corrupta como um todo, que sua prática é tão comum que nem a percebemos, ou seja, que a sociedade ignora o fato de também fazer parte disso, o que constatamos em: “todo dia nós praticamos corrupção as vezes nem percebemos [...]. Além disso, E1 parece expor certa conformação com o fato da corrupção está presente em nosso dia a dia, ao finalizar o texto com: “[...] mais essa é a realidade de Hoje.”.

De modo geral, constatamos que o autor limitou a trazer informações baseadas no senso comum, sem a apresentação de argumentos que pudessem sustentar um ponto de vista. Passemos, então, para a análise da PI2.

Quadro 06: PI2 – Produção Inicial 2

A Corrupção é muito comum no Brasil. A dois tipos de Corrupção que são Comum no Brasil, a Corrupção que é mais pequena e a Corrupção que é maiores que são feitas pelos políticos já os pequenos são feitos por nós e nem percebemos tais como furar a fila, do supermercados, deixar cair lixo no chão e estacionar na vaga de deficiente, entre outros exemplos.

A maioria das pessoas acha que não são Corruptos, achão que são os políticos, são Corruptos ~~mas~~ mas todos os brasileiros não Corruptos ou já fizeram alguma Corrupção.

A Corrupção é algo que uma pessoa faz para se beneficiar e não que tira o outro.

a) Aspectos composicionais:

Em PI2, quanto à análise dos elementos composicionais, observamos um texto que, apesar de apresentar três parágrafos, não conseguimos fazer a distinção das partes que geralmente compõem o gênero artigo de opinião, por exemplo, a introdução, como discorre Beltrão (1980). Muito menos conseguimos determinar o que seria a discussão ou conclusão.

Na verdade, o texto é constituído por três parágrafos soltos, que é o que está dificultando essa estruturação do gênero em estudo. Além disso, na verificação dos elementos constituintes do texto, notamos, ainda, que na PI2 não há título, o qual é

um elemento importante na atratividade textual, pois, quando este é chamativo, atrai a atenção do leitor para sua leitura.

Como podemos perceber na PI2, o autor inicia o texto de forma direta, ao apresentar a sua constatação de que a corrupção é algo natural em nosso país, como podemos perceber no trecho: “A corrupção é muito comum no Brasil.” e, logo em seguida, apresenta os dois tipos de corrupção que ele acredita serem os mais comuns: “A dois tipos de corrupção que são comum no Brasil, [...] que é mais pequena e a corrupção que e maiores que são feitas pelos políticos já os pequenos são feitos por nós e nem percebemos [...]”. Notamos que o autor, ao iniciar seu texto dessa forma, apresenta a tese que defenderá ao longo do seu texto, mesmo sem uma contextualização.

No parágrafo seguinte, seguindo a estrutura composicional do gênero artigo de opinião, deveria vir a discussão/desenvolvimento do tema e no qual o autor deveria apresentar seus argumentos para defender seu ponto de vista. Ao contrário, o que temos é uma constatação do autor de que: “A maioria das pessoas acha que não são corruptos, acham que só os políticos são corruptos mas todos os brasileiros são corruptos ou já fizeram alguma corrupção.”, a qual, dessa forma colocada no texto, aparenta ser um dado estatístico, portanto, deveria vir acompanhada da referida fonte. Nesse caso, podemos observar, ainda, que essa informação está desconectada no texto, sem nenhum comentário aparente ou juízo do autor, o que demonstra que ele não se preocupou em trazer explicações que justifiquem o seu uso no texto.

Além de não possuir elementos suficientes para identificarmos a introdução contextualizada e a discussão, não podemos considerar o último parágrafo do texto como conclusão, sobretudo pela ausência de elementos que normalmente compõem essa parte do texto em um artigo de opinião. É na conclusão que, geralmente, o autor apresenta uma espécie de aconselhamento para o leitor, com a finalidade de uma possível mudança de postura com relação ao tema abordado. (Beltrão, 1980). Diferentemente disso, na PI2, o autor finaliza seu texto da seguinte forma: “A corrupção é algo que uma pessoa faz para se beneficia e meio que lasca o outro.”, portanto, não apresentando uma discussão final do tema, muito menos apresentando uma proposta de mudança de postura por parte do leitor.

Com base em nossa análise, podemos constatar que, para que PI2 seja considerada um artigo de opinião, muitas mudanças estruturais devem ser feitas,

principalmente na inclusão de elementos que normalmente o compõem. Visto isso, passemos para a análise dos elementos linguísticos presentes na PI2, a seguir.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Como discorre Bakhtin (2011), um dos elementos que compõem o enunciado de um gênero é o estilo. Nessa perspectiva, analisaremos em PI2, quais mecanismos estilísticos e linguísticos foram utilizados em sua composição.

Um aspecto bastante relevante nesta análise da PI2 é a observação da utilização, pelo autor, de expressões que marcam a presença de traços de oralidade no texto, como, por exemplo: “[...] a corrupção que é **mais pequena** [...]”, na qual a expressão em negrito releva justamente essa forma peculiar de alguns falantes da língua, ou seja, informal; neste caso, o autor deveria ter substituído a expressão em destaque pela palavra “menor”. Outra ocorrência de registro que nos chamou a atenção foi a presença do termo em destaque no trecho a seguir: “[...] meio que **lasca** o outro”, o que al possui valor pejorativo e foi empregado com o sentido de “prejudicar”.

Quanto à ortografia, a PI2 traz alguns termos que foram grafados de forma diferente do padrão, como em: “A corrupção é muito **comun** no Brasil [...]”, em que o termo em destaque apresenta incoerência quanto a sua escrita, pois deveria ter sido grafo com “m” no final, ao invés de “n”. Além dessas, encontramos outras ocorrências, como é o caso de: “**A** dois tipos de corrupção [...]”, em que “a” foi empregado com o sentido de existir, e deveria ser grafado com “h” inicial e acento agudo na vogal “a” (há); “[...] já os pequenos são feitos por nós e nem **persebemos** [...]”, em que a palavra em destaque foi grafada com o fonema “s” ao invés de “c” que é sua forma correta; “[...] **achão** que só os políticos são corruptos [...]”, em que houve uma confusão fonética no momento de grafar a forma verbal em destaque, que deveria ser grafada da seguinte forma: “acham”.

Além dessas palavras, ainda podemos encontrar outros equívocos, como a ausência da letra “r” em algumas palavras, como em “supermercados” (que teve a supressão do fonema “r” na terceira sílaba) e em “[...] que uma pessoa faz para se **beneficia** [...]” em que o termo em destaque deveria ser grafado no infinitivo.

Quanto à concordância, ressaltamos um trecho em que não houve harmonia entre alguns termos, como em: “A dois tipos de corrupção que **são comun** no Brasil [...]”, nele, notamos a falta de concordância entre as palavras “são” e “comum”, isto é,

a palavra “comum” deveria estar concordando com a palavra “são”, ficando dessa forma “são comuns”.

Em relação à pontuação, em nossa verificação, encontramos alguns equívocos ao longo do texto, nos quais podemos constatar nos trechos: “[...] a corrupção que é mais pequena e a corrupção que e maiores que são feitas pelos políticos (x) já os pequenos são feitos por nós (x) e nem percebemos [...]” e em “[...] (x) e nem percebemos (x) tais como furar a fila do supermercados [...]”, em que a presença de (x) marca a ausência de pontuação, mais especificamente, da vírgula.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise é a organização textual, no que diz respeito à ligação entre as palavras e as orações do texto. Como discorre Antunes (2005, p. 165) “No âmbito do linguístico, é requerido que as palavras estejam arrumadas numa sequência que garanta a continuidade da superfície, a qual, por sua vez, favorece a continuidade conceitual.”, nesse sentido, notemos que, para que o texto seja compreensível para o leitor, é importante mantermos a organização de seus termos.

Nessa perspectiva, constatamos que, na PI2, apesar de o autor não ter utilizado muito elementos de coesão, podemos encontrar alguns trechos que apresentam conexão, como em: “[...] são feitos por nós **e nem** percebemos [...]”, em que o trecho em destaque liga duas orações estabelecendo a relação de oposição; “[...] que só os políticos são corruptos **mas** todos os brasileiros são corruptos [...]”, em que o termo em destaque também estabelece a relação de oposição.

Embora tenhamos esses dois exemplos de uso de elementos de coesão, não conseguimos perceber uma conexão no texto com um todo, sobretudo pela falta de elementos que estabelecessem isso. Notamos na PI2 uma desorganização na construção das orações, dos períodos e dos parágrafos que também não estão articulados entre si, não estando, portanto, conectados entre si.

Concluimos a análise da PI2, na qual constatamos alguns problemas relevantes quanto ao estilo e ao uso de mecanismos linguísticos na sua construção. Passemos agora para a análise do seu conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

Segundo Rodrigues (2000, p. 2015), o articulista “[...] apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado fato, assunto da atualidade.”. Nesse sentido e diante

dos casos que vemos a partir do que nos informam as mídias impressas e digitais, o tema corrupção é bastante recorrente na sociedade brasileira. E defender um ponto de vista sobre ela não é algo que exige tamanha complexidade, diante dos muitos casos e exemplos dos quais temos conhecimento.

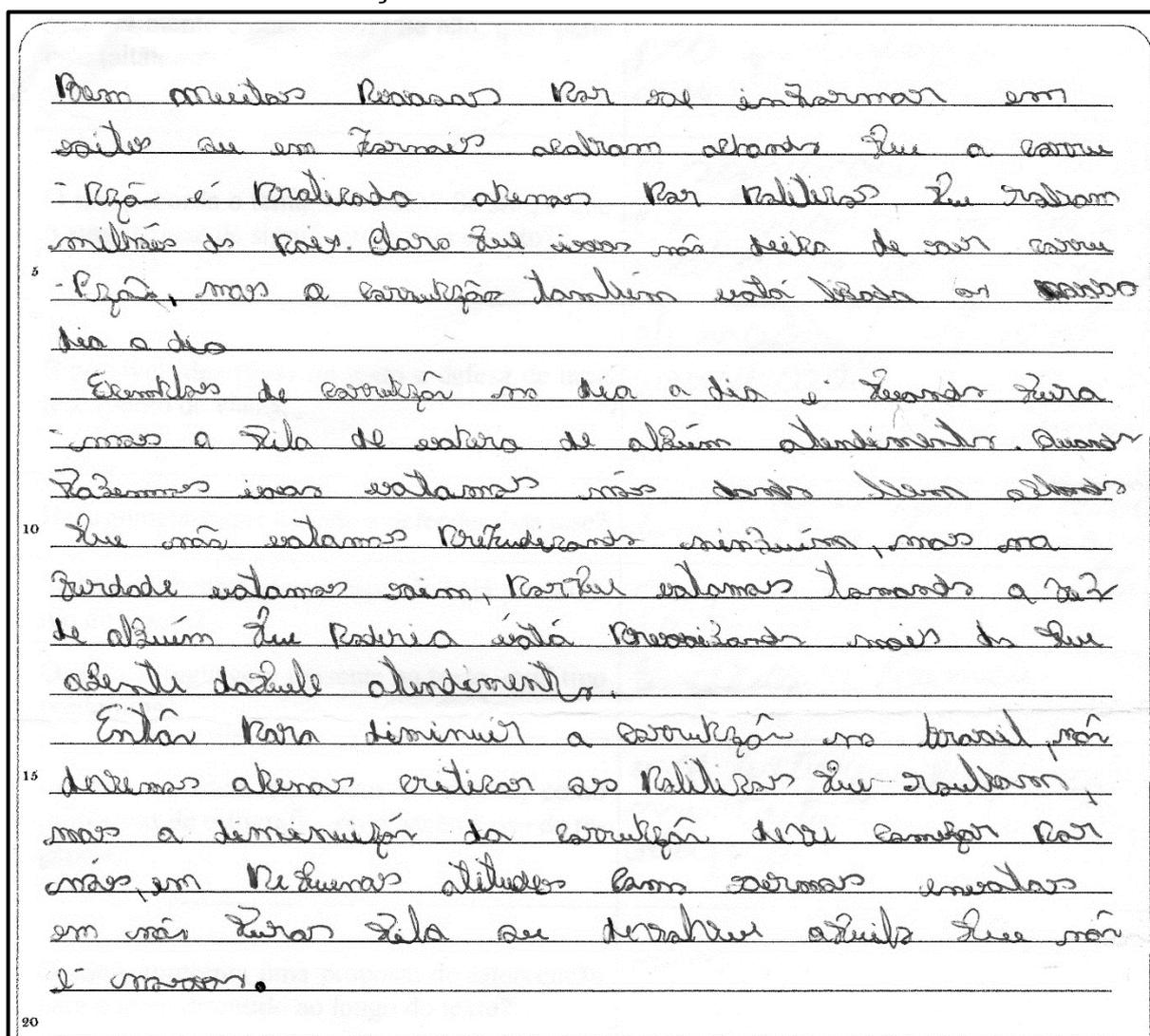
Nessa perspectiva, constatamos que a abordagem sobre corrupção feita na PI2, apesar de termos uma extensão textual razoavelmente curta, mostra-se de certa forma coerente. Notemos, por exemplo, que o autor opta por introduzir seu texto trazendo uma informação bastante aceitável, pois boa parte da população brasileira tem conhecimento, que é fato da corrupção ser algo banalizado em nossa sociedade: “A corrupção é muito **comun** no Brasil.”.

Em seguida, evidenciamos que o autor aponta para os tipos de corrupção que ele tem conhecimento, que são dois, mas não faz nenhuma análise da complexidade deles. Por exemplo, ao falar do tipo de corrupção praticada por políticos, como vemos no trecho: “[...] e a corrupção que e maiores que são feitas pelos políticos [...]”. Como percebemos, ele se limita a dizer que a corrupção praticada pelos políticos é maior, mas não apresenta uma justificativa para isso. Em outro trecho, temos: “[...] já os pequenos são feitos por nós e nem percebemos [...]”, em que ele diminui o peso da prática de, como ele chama, pequenos atos de corrupção à população.

Na continuação da PI2, constatamos que o autor se limita a trazer informações repetidas sobre o tema, como podemos perceber no trecho: “A maioria das pessoas acha que não são corruptos, achão que só os políticos são corruptos mas todos os brasileiros são corruptos ou já fizeram alguma corrupção”, ou seja, não há continuidade lógica no texto, muito menos uma discussão ou a apresentação de argumentos que levem o leitor a perceber a se convencer do ponto de vista do autor. Então, podemos afirmar que a PI2 não apresentou informatividade na discussão temática.

Com a finalização da análise de PI2, passemos para a análise da PI3.

Quadro 07: PI3 – Produção Inicial 3



a) Aspectos composicionais:

Ao fazermos uma análise atenta na PI3, constatamos que similarmente aos textos anteriormente analisados, este também foge às características de composição do gênero artigo de opinião. Primeiramente, notamos que o autor não se preocupou em dar um nome ao seu texto, ou seja, não lhe deu um título. A ausência deste, por ser um elemento chamativo (VIVALDI, 1998), além de demonstrar a falta de conhecimento dos elementos estruturais do gênero em análise, pode causar no leitor, provavelmente, uma sensação de desinteresse na leitura.

Como podemos observar, a PI3 é composta por três parágrafos, sendo que o primeiro deles não apresenta o afastamento de margem que geralmente para iniciar parágrafos. Além disso, essa curta extensão textual não permite que o autor

desenvolva o tema dentro dos moldes que exige o artigo de opinião, o qual, como discorre Beltrão (1980), entre outros elementos, sua estrutura deve ser composta por introdução, discussão e conclusão. Portanto, a curta extensão textual impossibilita esse desenvolvimento.

No tocante à introdução, ainda segundo Beltrão (1980), o autor do texto deve apresentar o tema de forma contextualizada. Com base nisso, evidenciamos que o autor, apesar de não ter feito uma ampla contextualização do tema, conseguiu apresentar, ainda que de forma embrionária, pois inicia seu texto da seguinte forma: “Bom muitas pessoas por se informarem em sites ou em jornais acabam achando que a corrupção é praticada apenas por políticos que roubam milhões de reais.”. Como podemos notar, ele não traz de início um conceito pré-formado de corrupção, mas parte da ideia do que, provavelmente, a maioria pensa. Ainda no primeiro parágrafo, o autor se posiciona sobre o que ele disse anteriormente: “Claro que isso não deixa de ser corrupção, mas a corrupção também está ligada ao nosso dia a dia.”, dessa forma, esclarecendo seu ponto de vista e o que buscará defender em seu texto.

O segundo parágrafo do texto deveria ser reservado para a discussão do tema, o que não aconteceu, pois o autor se limitou a expor um exemplo de uma postura tida por ele como corrupção: “Exemplos de corrupção no dia a dia é quando furamos a fila de espera de algum atendimento.”, que é tão banal que não se percebe que é corrupção. Ressaltamos que o autor se posiciona sobre essa postura, ao mencionar que, enquanto umas pessoas são beneficiadas isso, outras são prejudicadas: “Quando fazemos isso estamos nós dando bem achando que não estamos prejudicando ninguém, mas na verdade estamos sim [...]”.

Ainda sobre o segundo parágrafo, constatamos que o autor poderia ter ampliado a sua discussão sobre o tema, ter se posicionado e utilizado mais argumentos que de fato fossem suficientes para convencer o leitor. Ao contrário disso, ele expõe uma atitude considerada/tida por ele como corrupta, mas sem muita discussão e insuficientes para a defesa do seu ponto de vista.

Quanto ao parágrafo que finaliza a PI3, o autor encerra o texto apresentando uma sugestão de mudança de postura por parte do leitor, como podemos ver no trecho: “Então para diminuir a corrupção no Brasil, não devemos apenas criticar os políticos que roubam, mas a diminuição da corrupção deve começar por nós [...]”, no qual ele aponta o não direcionamento da culpa pela corrupção em nosso país aos políticos, mas sim a todos que fazem parte da sociedade, a partir de uma mudança

de postura. Mas, além disso, ele poderia ter fechado a discussão sobre o tema que não foi bem debatido, para só assim poder apresentar sua sugestão de intervenção.

Ao constar o não desenvolvimento da estrutura do gênero artigo de opinião, traremos, a seguir, da análise dos elementos linguísticos na PI3.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

No tocante ao estilo e ao uso dos mecanismos linguísticos, atentaremos, observamos alguns equívocos que se encontram ao longo da PI3. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida para nossa análise a escolha de registro do autor para iniciar seu texto, como vemos no trecho a seguir: “**Bom** muitas pessoas por se informarem em sites ou em jornais acabam achando que a corrupção é praticada apenas por políticos que roubam milhões de reais.”, no qual o autor opta por utilizar uma palavra típica do cotidiano, oriundo geralmente de conversas informais, e que não se encaixa nesse contexto de produção gênero artigo de opinião, que requer uma linguagem mais formal.

Em nosso percurso de análise na PI3, encontramos alguns termos que foram grafados fora do padrão, como vemos nos trechos: “[...] porque estamos tomando a vez de alguém que poderia está **precizando** mais do que **agente** daquele atendimento.” e “[...] em pequenas atitudes como sermos **onestos** [...]”, nos quais as palavras que estão em negrito apresentam algum problema referente à grafia. Isso sinaliza para uma deficiência de conhecimento da grafia de algumas palavras, além de um descuido do autor ao grafá-las dessa forma.

Embora tenhamos encontrado poucas ocorrências de problemas com a pontuação, na PI3, citaremos exemplos, como é o caso da palavra “políticos” que não recebeu o acento agudo na sílaba “lí”, pois, como afirma Riemma e Toscano (2014), quando a sílaba tônica se posicionar na antepenúltima sílaba, esta deverá ser acentuada; a palavra “algún” que não recebe acento e é grafada com “n” no final, e não com “m” e a forma verbal “está” que, ao formar a locução verbal “está precisando” deveria ser grafada no infinitivo.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise é a sequência textual, no que diz respeito à ligação entre as palavras e as orações do texto. Como discorre Antunes (2005, p. 165) “No âmbito do linguístico, é requerido que as palavras estejam arrumadas numa sequência que garanta a continuidade da superfície, a qual, por sua

vez, favorece a continuidade conceitual.”, nesse sentido, notemos que, para que o texto seja compreensível para o leitor, é importante mantermos a organização de seus termos.

Com base nessa orientação e ao observamos a PI3, constatamos que há diversas palavras que estão cumprindo a função de elemento de ligação no texto. Como podemos ver nos trechos a seguir: “[...] a corrupção é praticada apenas por políticos **que** roubam milhões de reais.” – a palavra em destaque cumpre a função de pronome relativo, pois retoma o termo “políticos” –, “Claro que isso não deixa de ser corrupção, **mas** a corrupção também está ligada ao nosso dia a dia.” – a palavra em destaque serve para estabelecer a relação de oposição entre as duas orações – e “**Então** para diminuir a corrupção no brasil, não devemos apenas criticar os politicos que roubam” – em que o termo em destaque estabelece a relação de conclusão. Dessa forma, notamos que o autor consegue fazer algumas articulações utilizando alguns termos, as quais foram suficientes para a estrutura textual que ele apresentou.

Quanto à pontuação, estão bastante evidentes alguns equívocos encontrados ao longo do texto, como no trecho: “**Quando fazemos isso** (x) estamos nós dando bem achando que não estamos prejudicando ninguém [...]” – no lugar do (x) o autor deveria ter optado por usar uma vírgula, pois neste, caso, seu uso serviria para separar a oração subordinada adverbial temporal que está destacada; já no outro trecho: “Então (x) para diminuir a corrupção no brasil [...]” – no qual a vírgula deveria ser usada após a palavra em destaque justamente por se tratar de um termo que indica conclusão.

Outros problemas menores foram observados com uma leitura ainda mais atenta, mas optamos por dar ênfase aos relatados acima, pois se mostraram mais relevantes. Terminado esse tópico de análise, passemos para o conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

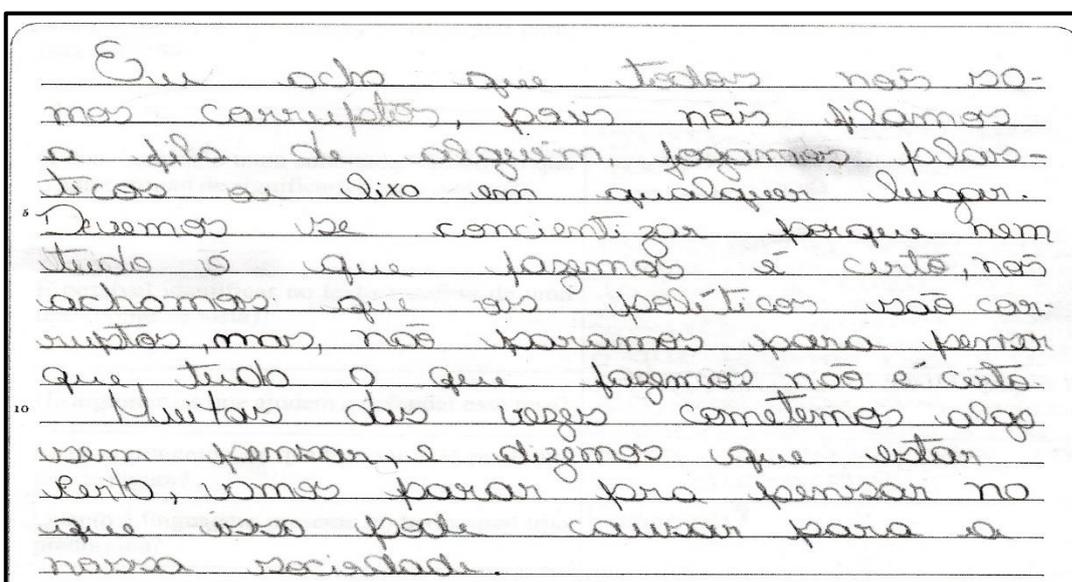
A análise do conteúdo temático baseia-se, sobretudo, na percepção de que o texto precisa apresentar coerência com relação ao tema solicitado para sua produção. Nesse sentido, entendamos coerência como “[...] uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal.” (ANTUNES, 2005, p. 176 – grifos da autora).

Com base nessa discussão, ao analisarmos a PI3, evidenciamos que o autor construiu seu texto em torno do fundamento de que há um pensamento universal que atribui a prática de atos de corrupção a quem possui cargo público, isto é, como são mais conhecidos, os políticos. Esse fundamento não é negado pelo autor, mas ele acrescenta o fato de que a sociedade também é corrupta, quando cita: “Exemplos de corrupção no dia a dia é quando furamos a fila de espera de algum atendimento.”, dessa forma, ele descentraliza essa ideia bastante conhecida de que a corrupção está relacionada apenas ao meio político.

É importante ressaltar que o autor não se limita a citar o fato considerado corrupto, pelo contrário, ele se posiciona sobre isso: “Quando fazemos isso estamos nós dando bem achando que não estamos prejudicando ninguém, mas na verdade estamos sim, porque estamos tomando a vez de alguém [...]”. Como vimos, na PI3, o autor apresenta uma percepção de que cometer atos corruptos não é certo, porque alguns saem beneficiados, já outros, prejudicados.

Nessa discussão, a PI3 é finalizada com a percepção do autor de que mudanças são necessárias, principalmente com o pensamento de que para que isso aconteça, é preciso desconstruir o paradigma social, no qual se que ignora e a corrupção praticada pelos cidadãos e se centra no que os que ocupam cargos públicos praticam.

Quadro 08: PI4 – Produção Inicial 4



a) Aspectos composicionais:

Na análise dos aspectos composicionais da PI4, observamos que o texto é composto por apenas dois parágrafos, sendo que o primeiro não apresenta o afastamento de margem. Além disso, o texto ainda não apresenta título, que é um elemento muito importante para chamar a atenção do leitor.

Na PI4, constatamos ainda que o autor não estruturou o texto com base nos elementos que normalmente compõem o gênero artigo de opinião, que são, além do título, a introdução, a discussão e a conclusão. Como podemos notar, no primeiro parágrafo do texto, o autor já inicia apresentando seu ponto de vista: “Eu acho que todos somos corruptos [...]”, pois indica sua posição quanto ao tema abordado no texto. Após a apresentação do seu ponto de vista, o autor limita-se a justificar o seu ponto de vista ao citar dois exemplos do que, para ele, são considerados corrupção: “[...] pois nós filamos a fila de alguém, jogamos plasticos ou lixo em qualquer lugar.”. Dessa forma, percebemos que o autor não inicia seu texto contextualizando o tema, como aponta Beltrão (1980).

Ainda no primeiro parágrafo da PI4, o autor apresenta uma orientação ao leitor em relação ao tema: “Devemos se conscientizar porque nem tudo o que fazemos é certo [...]”, como notamos, o autor apela para que o leitor faça uma observação dos seus atos e perceba que muitas vezes atos incoerentes são praticados. Mas, mesmo não havendo nenhuma orientação que não permita o uso de uma proposta de intervenção no meio do texto, geralmente, o mais comum é que ela, estruturalmente, venha no final do texto, ou seja, na conclusão.

No parágrafo que finaliza o texto, o autor apresenta outra proposta de mudança de postura por parte do leitor e sugere que ele reflita sobre as consequências que a corrupção pode causar à sociedade: “Muitas das vezes cometemos algo sem pensar, e dizemos que estar certo, vamos parar pra pensar no que isso pode causar para a nossa sociedade.”. Ou seja, assim como na proposta encontrada no primeiro parágrafo, a que encontramos no final do texto, sugere a mesma coisa, ou seja, conscientização.

Como pudemos notar nesta análise, a PI4 não apresenta a estrutura composicional de um artigo de opinião em sua completude, o que mostra que o autor, provavelmente, não reconhece essa estrutura. Após essa constatação, passemos para a análise do estilo e do uso dos mecanismos linguísticos da PI4.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Para essa análise, tomemos como ponto de partida o fato de o texto ser composto por uma estrutura razoavelmente pequena, dividida em apenas dois curtos parágrafos, ou seja, contamos uma estrutura textual bastante simplória no tocante ao tamanho. Além disso, constatamos que o autor não utiliza estruturas oracionais muito complexas, mas as apresenta de forma bastante clara.

Apesar disso, encontramos na PI4, algumas expressões que geralmente são reflexos da oralidade do autor, como: “**Devemos se concientizar** porque nem tudo o que fazemos é certo [...]”, em que a expressão em destaque apresenta um problema quanto ao uso do pronome oblíquo “se” que, neste caso, pelo fato da forma verbal “devemos” tratar-se da primeira pessoa do plural, o pronome adequado seria “nos”. É importante observar também que a grafia da palavra “concientizar” não está adequada, faltando o “s” final da primeira sílaba “cons”.

Além disso, encontramos outros equívocos, como no trecho: “**Muitas das vezes** cometemos algo sem pensar [...]”, no qual temos duas ocorrências. Tomemos de início, a expressão “muitas das vezes” que, nesse caso, não se encaixaria, pois, dessa forma grafada, significa que, entre um conjunto de vezes, eu me refiro a uma delas em que algo aconteceu. E, na verdade, ao que parece, o autor quis utilizar a expressão com a sentido de frequentemente, algo que ocorre com frequência. Portanto, a expressão correta, neste caso, seria “muitas vezes”.

Já no trecho: “[...] cometemos algo sem pensar, e dizemos que **estar certo** [...]”, ocorre que o verbo “estar” foi utilizado no infinitivo, mas, ao invés disso, deveria ter sido utilizada a forma verbal “está”. Isso é percebido pelo contexto em que o verbo se emprega, porque o sujeito ao qual esse verbo está relacionado está oculto, mas é relacionado ao termo “algo” que se encontra na oração anterior. Portanto, a construção mais adequada ficaria da seguinte forma: “e dizermos que [isso] está certo”.

Com relação à acentuação, não encontramos muitas ocorrências, apenas a palavra “plásticos” que está sem o acento agudo na sílaba “plas” que é a antepenúltima sílaba tônica da palavra, o que a caracteriza como proparoxítona, e todas as palavras proparoxítonas devem ser acentuadas.

Outros dois aspectos importantes a serem analisados na PI4 são a pontuação e a coesão textual. Nesse sentido, constatamos que, quanto à pontuação, temos alguns equívocos encontrados nos trechos: “Devemos se conscientizar (x) porque nem tudo o que fazemos é certo [...]” e “[...] porque nem tudo o que fazemos é certo, (x) nós achamos que os políticos são corruptos [...]”, em que o primeiro (x) marca a inexistência de pontuação, pois, a partir da conjunção explicativa “porque”, inicia-se a uma oração coordenada sindética explicativa, portanto, deveria haver uma vírgula separando as duas orações; no segundo caso, a vírgula deveria ser substituída por ponto.

Já no tocante à coesão textual, de acordo com Antunes (2005, p. 164 – grifos do autor), “A coesão do texto [...] tem dupla função: a de promover e a de sinalizar as articulações de segmentos, e modo a possibilitar a continuidade e a sua unidade.”, portanto, vejamos como ocorre a ligação dos termos presentes no texto.

Notamos que o autor estabelece uma conexão no seu texto, isto é, utiliza elementos de ligação para isso, como podemos perceber no trecho: “Eu acho que todos somos corruptos, **pois** nós filamos a fila de alguém [...]”, em que há a utilização do conectivo “pois” para estabelecer a relação de explicação. Outra recorrência de conectivo está em: “[...] cometemos algo sem pensar, **e** dizemos que estar certo [...]”, em temos o conectivo “e” estabelecendo a relação de oposição.

Entretanto, também encontramos algumas ocorrências da falta de elementos coesivos, como podemos perceber no trecho: “Muitas das vezes cometemos algo sem pensar, e dizemos que estar certo, **vamos parar pra pensar no que isso pode causar para a nossa sociedade.**”, no qual a oração em destaque está estabelecendo uma ideia de conclusão, dessa forma, deveria usado um conectivo que pudesse expressar melhor essa relação, ou seja, “portanto” ou “então”, por exemplo.

Concluimos a análise da PI4 e pudemos constatar algumas necessidades de melhoria no texto em relação ao estilo e ao uso de mecanismos linguísticos. Passemos, então, para a análise do conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

No tocante ao conteúdo temático, constatamos na PI4 que houve uma abordagem de forma generalizada do tema “corrupção”, pois o autor inclui a todos (sociedade em geral) como praticantes de atos corruptos e cita alguns exemplos do

dia a dia que envolvem o seu contexto enquanto estudante, como podemos perceber em: “[...] nós filamos a fila de alguém, jogamos plasticos ou lixo em qualquer lugar.”.

Como em outros textos que foram analisados, o autor da PI4 também cita o fato de que a sociedade julga os políticos como sendo os únicos que praticam atos ilícitos, ou seja, que têm postura corrupta. No trecho: “[...] nós achamos que os políticos são corruptos, mas, não paramos para pensar que tudo o que fazemos não é certo”, o autor apresenta esse pensamento como sendo algo coletivo, mas apela para que haja uma percepção de que precisamos observar que, enquanto cidadãos, também praticamos atos que não são considerados certos.

Na PI4, basicamente, há a constatação de que todos, tanto políticos quanto a sociedade de modo geral, são corruptos. Nesse sentido, constatamos que o autor trata do tema em seus aspectos básicos, sem apresentar nenhuma novidade sobre ele, não usa argumentos convincentes para a defesa do seu ponto de vista, não apresenta informatividade. Portanto, é um texto que não leva a perceber credibilidade no que disse o autor, muito menos que o leve a uma reflexão sobre sua postura na sociedade.

Com a conclusão do da análise da PI4, passemos as discussões acerca da PI5.

Quadro 09: PI5 – Produção Inicial 5

A corrupção está desmoralizando a Brasil, muitas
 pessoas de quem mais precisa, corruptos que querem
 ser alguma riqueza ~~mas~~ pelas costas dos outros
 dos países mas no fim a casa cai, acho muito
 errado a gente pagar impostos por uma gene-
 ração pouco, atrapalha muito e tem estar da
 sociedade brasileira diminuído os investimentos
 públicos tipo na saúde e na educação.

A corrupção está presente no dia-a-dia,
 é muita falta de caráter mostrar de um traba-
 lhador que está mal a mal ~~trabalhar~~ para
 ter seu dinheiro e investir ele um político
 que só fica em uma sala com ar desviando
 o dinheiro da saúde.

a) Aspectos composicionais:

Em nossa observação em P5, percebemos que, em relação aos aspectos composicionais, alguns elementos mostram-se bastante ausentes. Ainda com base em Beltrão (1980), evidenciamos, por exemplo, a falta do título, um elemento fundamental para que o leitor crie curiosidade de ler o texto. Além disso, é válido salientar sua estruturação é feita em apenas dois parágrafos, nos quais temos um primeiro com maior extensão que o segundo, o que o torna inviável de uma divisão em suas partes essenciais, como a introdução, a discussão e a conclusão.

No primeiro parágrafo do texto, notamos que o autor enfatiza o fato de a corrupção ser extremamente negativa para o Brasil ao tratá-la como algo que é desmoralizador: “A corrupção estar desmoralizando o Brasil [...]”, sendo assim, uma forma bastante apelativa de chamar a atenção do leitor, porque é algo que já se constata em nossa sociedade, assim sendo, uma forma de fazê-lo prosseguir a leitura. Ao aproximar o leitor do tema, de certa forma, podemos dizer que em P5 o texto foi introduzido com uma pequena contextualização.

Ao longo do parágrafo e com a leitura de trechos como: “[...] muitos roubos de quem mais precisa, corruptos que querem ter alguma riqueza pelas costas dos outros dos pobres mas no fim a casa cai [...]” e “[...] atrapalha muito o bem estar da sociedade brasileira diminuindo os investimentos públicos, tipo na saúde e na educação.”, vamos encontrando indícios da tese que é defendida em P5, de que a corrupção não é algo positivo e que, enquanto uns ampliam suas riquezas, através da corrupção, outros sofrem com a não oferta de serviços de qualidade.

Já no segundo parágrafo, parte em que deveria haver uma discussão do tema, segundo Beltrão (1980), constatamos a indignação do autor do texto diante da existência da corrupção no cotidiano das pessoas e o fato de alguém levar desvantagem com isso: “[...] é muita falta de caráter roubar de um trabalhador que estar sol a sol para ter seu dinheiro [...]”. Nesse sentido, notamos que, nesse trecho, P5 se posiciona de maneira contrária a esse tipo de atitude.

Ainda sobre o segundo parágrafo, é possível evidenciarmos a iniciativa da tomada de posicionamento do autor, mas vemos que isso se limita a um breve comentário que poderia ter dado margem para uma discussão mais ampla, o que não aconteceu em P5.

Pelo fato de em PI5 haver apenas dois parágrafos, sendo esses voltados, respectivamente, para a introdução e discussão (de forma embrionária), o que impossibilitou a finalização do texto, o texto se mostra de forma incompleta no que tange à estruturação composicional de um artigo de opinião, deixando de lado elementos preponderantes como conclusão das ideias que deveriam ter sido discutidas ao longo do texto e uma orientação para a mudança de postura ou de visão em relação ao tema discutido, ou seja, à corrupção no Brasil. Adiante, teremos a análise dos elementos referentes ao estilo do texto.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

A análise dos elementos que constituem o estilo e os mecanismos composicionais em PI5 partirá da observação da escolha de registo, de léxico, da estrutura oracional, entre outras. De início, tomemos como ponto de partida em nossa análise a escolha de registo utilizada nesse texto, para tanto, temos algumas palavras que lhe atribuem certa informalidade, como os termos “tipo”, que apresenta traços de oralidade de determinado grupo social, o qual é comumente usado com a finalidade de exemplificação; outro exemplo dessa escolha de estilo é a expressão “a casa cai”, que significa, entre outras coisas, o momento em que se descobre algo e alguém é punido por isso.

Encontramos em PI5 alguns exemplos de inadequações de escrita, como o uso do verbo “estar” no infinitivo ao invés de conjugado na terceira pessoa do singular, que aparece em duas ocorrências: “A corrupção **estar** desmoralizando o Brasil [...]” e em “A corrupção estar presente no dia-dia [...]”, o que mostra desconhecimento do uso adequado verbo. Além disso, ainda encontramos mais alguns exemplos que serão muito válidos para esta análise, como as palavras “bem estar” e “dia-dia”, ambas com problemas de grafia; a primeira encontra-se sem o hífen, e a segunda faltando a letra “a” entre as palavras “dia”. Assim sendo, as formas adequadas de acordo com norma padrão da língua portuguesa são, respectivamente, “bem-estar” e “dia a dia”.

Os equívocos referentes à pontuação estão relacionados à desordem da estruturação textual, o que é percebido a partir da forma como os parágrafos são construídos, pois evidenciam essa desordem. Deste modo, notamos que o fato de não haver uma pontuação adequada que marque as separações necessárias, como o uso de vírgulas e pontos, por exemplo, acabam não permitindo o entendimento do que se

deseja dizer. Esses recursos são preponderantes para a construção textual, pois demarcam o que faz parte de cada parte do parágrafo, ou seja, determinam uma divisão que vai do micro ao macro, nessa ordem representada pelas orações e períodos.

Essa constatação é notada a partir de trechos como: “[...] corruptos que querem ter alguma riqueza pelas costas dos outros dos pobres mas no fim a casa cai, acho muito errado a gente pagar impostos por uma coisa tão pouca [...]”. Como podemos observar nesse trecho, a ausência de pontuação adequada é justamente o que causa o problema sua estruturação. Por exemplo, um dos principais equívocos quanto á pontuação em PI5 está no fato de haver uma mudança de direcionamento em “eu acho..., neste caso, essa oração deveria ser separada da anterior por ponto, e não por vírgula.

Outro ponto que se torna bastante evidente, e que está relacionado à progressão textual, é o fato de, em PI5, praticamente não encontramos marcas de coesão textual, ou seja, não há ligação entre suas partes, por meio de elementos de ligação, dentro de cada parágrafo e entre eles. Na verdade, ao longo de todo o texto, só há uma referência à coesão textual, a qual indica a ideia de oposição entre duas orações e que se encontra no primeiro parágrafo, o que podemos notar em: “[...] corruptos que querem ter alguma riqueza pelas costas dos outros dos pobres **mas** no fim a casa cai [...]”. Nesse sentido, constatamos, com base na leitura de PI5, que o fato de não existir uma ligação entre as partes do texto prejudicou a informação que estava sendo transmitida. Vejamos, no próximo tópico, a análise referente ao conteúdo temático do texto.

c) Conteúdo temático:

Autores como Melo (1994) e Vivaldi (1998) ao tratarem do conceito de artigo de opinião atribuem-lhe um caráter de gênero jornalístico que se detém a apresentar um fato ou ideia a partir de discussões e explicações. Nesse sentido, quanto ao conteúdo temático desse gênero, o produtor deve ter um razoável conhecimento informacional sobre o tema a ser desenvolvido. Nesse sentido, tomemos como PI5 como nosso foco de análise e entendamos os posicionamentos tomados nele.

De início, notemos que pelo fato de em PI5 não haver uma contextualização consistente da ideia que será discutida ao longo do texto, o que acontece durante todo

o primeiro parágrafo, não conseguimos identificar a tese que será defendida, pois o que há é constatação de que a corrupção é algo alarmante em nosso país. Essa percepção é possível a partir do trecho: “A corrupção estar desmoralizando o Brasil, muitos roubos de quem mais precisa [...]”, o qual é introduzido por uma expressão que, de certa forma, serve como um elemento de destaque para o texto, pois, pelo fato de o tema estar em constante evidência há alguns anos na mídia, isso nos faz imaginar uma forte discussão pautada em exemplificações consistentes, referentes a formas de afirmar que a existência da corrupção em nosso país é algo extremamente negativo.

No restante do texto, constatamos o que já foi afirmado, o fato de que a sociedade é a mais prejudicada pela presença da corrupção nela. Nitidamente, o autor do texto se mostra indignado diante dessa problemática no trecho: “[...]acho muito errado a gente pagar impostos por uma coisa tão pouca, atrapalha muito o bem estar da sociedade brasileira diminuindo os investimentos públicos, tipo na saúde e na educação.”. Logo a seguir, no último parágrafo, há em PI5 há constatação de que a corrupção está presente em nosso dia a dia, mas direcionando a prática dela aos políticos que, segundo PI5, possuem uma vida boa, enquanto os pobres têm uma de sofrimento: “[...] é muita falta de caráter roubar de um trabalhador que estar sol a sol para ter seu dinheiro ao invés de um político que só fica em uma sala com ar desviando o dinheiro da saúde.”. Notemos, dessa forma, que o texto apresentou informações de forma genérica, sem discussão ou explicação de uma ideia, apenas limitando-se aos conhecimentos do senso comum.

4.7 Proposta de intervenção: apresentação dos módulos da sequência didática

Com a finalização das análises das produções iniciais dos estudantes participantes desta pesquisa-ação, e diante da percepção de sua deficiência na produção do gênero artigo de opinião, sobretudo nos aspectos indicados por Bakhtin (2011), como estrutura, estilo e conteúdo, consideramos necessário o desenvolvimento de atividades que auxiliem esses sujeitos.

Como apontam Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a criação de contextos de produção fará com que os estudantes se apropriem de recursos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades de se manifestar de forma oral ou escrita. Nesse sentido, para que os estudantes pudessem desenvolver essas

competências, abordamos o gênero textual artigo de opinião em dois módulos didáticos: um relacionado à leitura do gênero e à aprendizagem do tema escolhido para trabalharmos o gênero, e outro relacionado à escrita desse mesmo gênero.

Para o primeiro módulo didático foi dividido em sete momentos que envolveram a estruturação do gênero artigo de opinião e discussões acerca do tema escolhido para trabalhar com a turma: “Corrupção no Brasil”.

Já no módulo de escrita, trabalhamos elementos fundamentais para a construção do gênero artigo de opinião, assim como sua reescrita, trabalhando as dificuldades dos estudantes nesse processo de construção.

MÓDULO 1: referente à aplicação de atividades de leitura do gênero artigo de opinião

Desenvolvemos este módulo em sete momentos, os quais detalharemos a seguir:

a) Momento 1 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Nesse primeiro momento da sequência didática, fizemos a apresentação do projeto à turma, que, de início, não se mostrou muito interessada em participar e isso já seria o primeiro impasse encontrado para a aplicação da sequência. Mas, ao longo de uma conversa com eles sobre a importância de ler, aprender um gênero e produzi-lo, alguns foram se mostrando mais entusiasmados em participar.

Retomamos à aula em que eles produziram a PI (Produção Inicial) e sobre o tema que eles abordaram nela. Perguntamos o que eles acharam da atividade, se sabiam pouco ou muito sobre o tema, se acharam difícil o processo de escrita de um artigo de opinião e se já conheciam o gênero.

Em seguida, fizemos uma explicação sobre a escolha e a necessidade de discutirmos a corrupção que existe em nosso país. E, quando perguntamos o que eles poderiam dizer sobre o tema, em uma discussão que envolveu boa parte da turma, alguns começaram a dizer colocações curtas sobre isso. Então, resolvemos fazer uma atividade mais dinâmica, na qual pedimos para que eles (os discentes) pensassem em uma ou mais palavras que remetiam à corrupção e demos um tempo de dois minutos para que eles fizessem isso. Passado o tempo, pedimos que cada um não

falasse a palavra, mas que fosse até o quadro e escrevesse o que pensaram. Saliemos que nem todos foram até o quadro por vergonha ou não querer participar mesmo, mas não os obrigamos a fazer nada, eles ficaram livres para participar.

Com base nas palavras que eles escreveram, constatamos que a maioria delas se referiam à política partidária de modo geral ou a alguns políticos. Então, começamos a discutir sobre a ideia que eles tinham sobre corrupção que muitas vezes era equivocada e que isso não se limitava ao meio escolar, mas sim a toda a sociedade. Com essa atividade, eles perceberam a necessidade de trabalhar esse tema em sala de aula, pois o conhecimento que se tinha sobre sua prática era bastante reduzido.

Ressaltamos que não estendemos a discussão sobre as formas de corrupção que existem, porque isso seria descoberto pelos discentes ao longo projeto, e isso os deixou bastante curiosos.

Após esse momento, passamos para a explicação do que eles fariam ao longo do projeto. Apresentamos a proposta de trabalho, na qual a ideia era instrumentalizar os alunos na produção do gênero artigo de opinião e, além disso, levá-los a reflexão sobre um tema bastante corriqueiro na sociedade, a corrupção. E, nesse momento, começaram a surgir algumas perguntas, como: “O que é um artigo de opinião?”, “Para que serve isso?”, “É obrigatório fazer isso?”, “O que é gênero, professor?”, as quais foram respondidas com muita paciência.

Mediante a esses questionamentos, focamos em mostrar aos discentes o conceito e as características do gênero textual, e dissemos-lhes que os gêneros fazem parte nosso dia a dia, sobretudo em nossas atividades em sala de aula. Mencionamos o fato de termos trabalhado em outros momentos com alguns textos como, poemas, fábulas, sobretudo, com alguns gêneros narrativos no início do ano letivo. Enfatizamos que os gêneros não se resumem a estes citados, mas é enorme a quantidade deles que podemos encontrar na nossa vida dentro e fora da escola, como formulário de inscrição, crachá, documento de identidade, entre outros.

Sobre o gênero com o qual iríamos trabalhar no projeto, dissemos aos discentes que eles iriam aprofundar o conhecimento do gênero artigo de opinião no decorrer das aulas da sequência didática, como conhecer sua estrutura, o tipo de linguagem específica, de que forma desenvolver o tema sobre o que se deseja tratar, entre outras informações.

Finalizamos esse primeiro momento realçando sobre a importância da ativa participação de todos ao longo da execução do projeto, não só pelo fato deles estarem participando de um projeto de mestrado, mas que principalmente lhes proporcionaria, além do conhecimento amplo sobre um gênero, a oportunidade de refletirem em coletivo sobre um tema extremamente polêmico e corriqueiro em nossa sociedade que é a corrupção. Após essa apresentação, eles foram informados que, para a próxima etapa do projeto, assistiriam a um filme, mas não revelamos qual.

b) Momento 2 (quatro aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Como foi informado aos discentes na aula anterior, este momento foi reservado para a apresentação do filme “O candidato honesto”, um longa-metragem de comédia de 2014, que aborda e critica de uma forma um pouco irreverente e bem-humorada o contexto político brasileiro. O filme tem a duração de 1h50 e durou duas aulas inteiras e mais dez minutos de uma terceira aula.

Antes da exibição do filme, perguntamos aos alunos se eles já o haviam assistido, e a grande maioria disse não. Então, começamos a exibição e pedimos que prestassem atenção a tudo: o que estava acontecendo, quem participava do filme, os lugares, o que os personagens representavam para a narrativa entre outros detalhes que poderiam surgir ao longo da apresentação do filme.

Terminada a exibição, dissemos aos discentes que, como de costume, faríamos uma discussão acerca do que foi visto no filme, já que eles foram orientados a observar alguns pontos que julgassem importantes e outros detalhes. Diante da inibição dos discentes, começamos com alguns questionamentos, por exemplo, perguntamos qual a temática central do filme e qual a relação com o tema que estávamos trabalhando no projeto. Surgiram algumas respostas como: “O filme fala sobre corrupção na política”, “corrupção e política estão sempre juntas”, “João Ernesto era um político muito corrupto”, entre outras.

Ainda nessa discussão, solicitamos que eles refletissem sobre corrupção, se tudo o que havíamos discutido era fruto apenas da dramaturgia ou também ocorria no meio político da vida real. Eles afirmaram que sim, que tudo isso era muito comum na sociedade brasileira e começaram a se citar alguns exemplos de políticos dos quais eles tiveram conhecimento que haviam praticado atos corruptos. Após finalizarmos a

discussão, pedimos aos discentes que refletissem sobre o que havíamos comentado, pois agora iriam para uma atividade sobre o filme.

Na atividade, que consta no apêndice L, havia questionamentos sobre o filme, que exigiam que o discente refletisse sobre o filme, por isso a importância de estar atento a tudo o que era transmitido no longa. Por exemplo, uma das perguntas era: “Que postura você teria se tivesse as mesmas oportunidades que o personagem João?”.

Feito isso, fizemos uma espécie de correção rápida, pois nos tinha sobrado pouco tempo para isso. Então, pedimos para que alguns discentes respondessem oralmente ao menos uma das quatro perguntas. Assim solicitados, selecionamos alguns nomes de forma aleatória e pedimos para que eles nos dissessem o que haviam respondido, mas não com um fim de corrigi-los, e sim de ter uma noção de suas respostas, para que, além de trabalhar a oralidade em sala de aula, pudessemos.

Feito isso, solicitamos que eles entregassem as atividades para que as guardássemos e informamos que, nas aulas seguintes, iríamos trabalhar o conceito de corrupção entre nós, mas não demos pistas de como isso seria feito.

c) Momento 3 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Para esta atividade simples, mas bastante significativa, que consta no apêndice M, reservamos duas aulas com duração de cinquenta minutos cada uma delas. Neste terceiro momento, decidimos verificar se já estava se criando algum conceito acerca do tema que estávamos trabalhando.

Iniciamos pedindo para que os discentes organizassem a sala em forma de círculo e entregamos uma folha que continha um retângulo demarcado e uma orientação sobre o que eles iriam fazer. A ideia da atividade era fazer com que eles nos dissessem se consideravam a si mesmos corruptos e o porquê disso, e podiam responder a atividade de diversas formas, escrever uma palavra, uma frase, fazer um desenho ou narrar algum acontecimento que comprovasse sua resposta. E, para isso, os discentes teriam um tempo de trinta minutos.

Com a finalização do tempo dedicado à atividade, pedimos para que eles continuassem em círculo e que, antes de começarmos com a socialização das produções, perguntamos se eles se lembravam da pergunta que lhes foi feita ao término do último momento: “você se considera corrupto?”. E eles responderam que sim, e que perceberam que já haviam respondido na atividade. Então, passamos

para o momento em que eles deveriam apresentar o que eles responderam na atividade.

De forma aleatória, escolhemos um aluno para dar início à apresentação, e assim seguiram os demais alunos. Entre as respostas dadas por eles, tiveram algumas como “eu não sou corrupto, porque nunca roubei como um político”, “não sou corrupto, porque não sou político”, sim, eu sou corrupto, porque furo a fila na hora do lanche e do almoço”, entre outras respostas que foram surgindo.

O interessante é que percebemos que eles já estavam criando a ideia de que atos corriqueiros também podem ser considerados corruptos, o que significou que o conceito de corrupção estava se formando a partir do comportamento deles, o que é um ponto muito positivo para a continuidade do nosso projeto.

Salientamos que à medida que alguns discentes iam respondendo, outros iam se dando conta de que a corrupção não se resume ao meio político partidário, ou seja, eles foram ora modificando ora ampliando o conceito que tinha pré-formado sobre o tema trabalhado.

Dessa forma, avaliamos que a aplicação dessa atividade foi fundamental para que os discentes envolvidos no projeto começassem a perceber algumas posturas que eles tinham, principalmente, porque a cada resposta que eles davam, seja por palavra, frase ou desenho, novas informações surgiam.

Após as apresentações, discutimos os pontos mais relevantes que constatamos nelas, sobretudo as que fizeram com que os discentes se distanciassem dessa ideia de que a corrupção é praticada apenas no meio político partidário. Além disso, parabenizamos e agradecemos a participação de todos na atividade.

Com a finalização desse momento, informamos aos discentes que teríamos outras atividades que serviriam para ampliar seus conhecimentos sobre o tema que estamos trabalhando.

d) Momento 4 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Para esse momento, dedicamos um período de duas aulas de cinquenta minutos cada uma delas. Como forma de ampliação do conceito de corrupção entre os discentes, trouxemos outro gênero textual muito importante, a charge. E, para iniciarmos a atividade, dividimos a turma em duplas, entregamos uma charge para cada uma delas e pedimos que lessem com bastante atenção.

Para esse momento, escolhemos a tirinha “Corruptos e corruptos” que foi publicado no jornal de Brasília, e que aborda a corrupção de uma forma muito clara, pois apresenta personagens que ignoram o fato de que a atitude que está tomando não é certa, e sim um ato de corrupção:

FIGURA 01 – Charge



Fonte: Jornal de Brasília, 2015.

Como podemos notar, há uma sequência de atitudes, como jogar lixo no chão, estacionar em vaga preferencial, furar fila e, por último, desviar dinheiro público. A atividade objetivou justamente em levar os discentes a perceberem que tanto uma atitude considerada simples, como jogar um papel de bala no chão, como desviar dinheiro público igualam-se quando nos referimos à corrupção.

Com a finalização do tempo dedicado à leitura do texto, pedimos aos discentes que se organizassem em um círculo para que, assim, pudéssemos comentar sobre o texto que eles acabaram de ler e demos início às discussões. Cada dupla ficou responsável por fazer suas observações sobre o texto. Nem todas as duplas pareciam estar interessadas em participar da discussão, mas o que participaram conseguiram fazer uma boa leitura e reflexão do texto, demonstrando evolução das atividades iniciais até então.

Antes de finalizarmos esse momento, questionamos os discentes sobre os aprendizados que eles estavam tendo sobre corrupção, entende-o como algo negativo para a sociedade independentemente de onde venha. Dessa forma, agradecemos e parabenizamos aos que participaram da atividade e, ainda, enfatizamos que os demais discentes poderiam participar nos próximos momentos, pois ainda teríamos muitos outros. Além disso, informamos à turma que na próxima aula faríamos uma atividade de leitura.

e) Momento 5 (quatro aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Para este momento, decidimos trabalhar com uma tirinha de HQ do Calvin e Haroldo, (anexo C) e essa escolha se deu pelo fato de texto) ser capaz de provocar grande reflexão sobre o tema que estamos trabalhando, corrupção no Brasil. Pedimos para que os discentes se juntassem em duplas para que pudéssemos entregar os textos e, após isso, orientamos que fizessem uma leitura muito atenta dele, pois ele possuía um alto teor interpretativo.

Após a leitura, pedimos para que eles iniciassem as discussões mostrando o que mais lhes chamou a atenção. Aleatoriamente, escolhemos uma dupla, que apontou que um dos personagens se mostrou em um dilema se colaria na prova ou não e, de tanto refletir, acabou não fazendo nada, nem colar, nem a prova. As demais duplas tiveram pensamentos parecidos com essa reflexão.

Então, perguntamos a todas as duplas o que eles fariam se estivessem no lugar do personagem Calvin, e alguns responderam que colariam na prova, sem nenhum problema, para não ficarem reprovados; outros disseram que não colariam e outros disseram que ficariam com a mesma dúvida do Calvin.

O objetivo da atividade era exatamente esse: provocar os discentes para que, diante de uma situação em que eles poderiam se beneficiar, saber qual posicionamento tomariam, se iriam em frente, se corrompendo, ou se refletiriam e tomariam uma decisão mais coerente. Mas, um ponto interessante chamou nossa atenção durante as discussões foi o fato de que alguns discentes começaram a mencionar que, caso Calvin tivesse colado na prova, ele estaria cometendo um ato corrupto, o que realmente se mostra interessante, pois comprova que eles estavam aprendendo sobre o tema que estavam debatendo.

Nas duas aulas seguintes, pedimos que as mesmas duplas se juntassem para fazer uma atividade escrita relacionada à tirinha do Calvin e Haroldo (encontra-se no anexo C). Deixamos que as duplas respondessem a atividade e, depois, partimos para uma discussão oral das respostas que foram dadas por eles. Salientamos que o objetivo não era a busca por uma única resposta certa, mas sim, perceber se havia coerência com as respostas que eles deram às questões da atividade.

Ao finalizarmos essa atividade, pedimos que eles a entregassem para que ficássemos documentados da realização da atividade. Dessa forma, agradecemos e parabenizamos pela participação na aula. Além disso, informamos aos discentes que nas próximas aulas, conheceríamos o gênero artigo de opinião, como sua estrutura, sua linguagem e todos os aspectos que o envolvem.

f) Momento 6 (quatro aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Para esse momento, dedicamos quatro aulas, para as quais escolhemos um texto que serviu de base para as atividades que norteariam os nossos alunos sobre os elementos que são importantes para a estruturação do gênero artigo de opinião que eles iriam produzir futuramente.

Dessa forma, levamos para a sala o artigo “Em defesa do voto obrigatório”, do Léo Lince (anexo D). Salientamos que, embora o texto trate sobre questões que se correlacionam com a corrupção, como o voto, a tese que é defendida nele não está diretamente ligada ao tema que estamos trabalhando em sala de aula. Assim, a escolha desse texto se deu pelo fato dele se apresentar muito bem estruturado, organizado em começo, meio e fim, além de sua linguagem e outros elementos que compõem o gênero estarem presentes nele.

Nas nossas duas primeiras aulas dedicadas ao texto do Léo Lince, solicitamos aos discentes que formassem duplas para que, assim, pudéssemos distribuir o texto, o qual pedimos para que lessem, pois, após isso, faríamos uma discussão sobre ele. E, quando todos concluíssem a leitura do artigo, pedimos para que eles identificassem o tema central do texto e nos dissessem como chegaram a essa conclusão. Como sempre, para o início das discussões, precisamos instigá-los à participação e, assim, eles perdiam um pouco a timidez e, alguns, participavam do momento.

Projetamos o texto no datashow e pedimos que eles observassem que o autor do artigo, mesmo trazendo outras discussões, voltava ao tema central que era

defender a obrigatoriedade do voto. Da mesma forma, pedimos que fossem bem atentos aos elementos que ele trazia para seu texto, como fatos históricos, a forma como falava deles e os utilizava para nos convencer de que o voto obrigatório era o correto.

Dando sequência à aula, orientamos que todos ficassem atentos ao texto, mas, dessa vez, na projeção do datashow. Então, fizemos mais uma vez a leitura integral dele e, com o término, voltamos ao início e começamos a mostrar como o autor o estruturava. Direccionamos a observação, primeiramente, ao parágrafo que iniciava o texto, e dissemos-lhes que esta se chamava introdução, na qual o autor se preocupou em iniciar de forma contextualizada, ou seja, foi aos poucos mostrando do que iria tratar no texto, e não se posicionou diretamente, não apresentando o seu ponto de vista logo no início.

Quando partimos para os parágrafos seguintes, fomos mostrando como o autor apresentava elementos que eram pertinentes com aquele tema, que serviam cada vez mais para mostrar que ele tinha razão ou ele estava nos convencendo de que tinha razão. Dissemos a eles que essas informações apresentadas pelo autor eram chamadas de “argumentos”, os quais, como estávamos constatando, não foram escolhidos de forma aleatória, isto é, houve um trabalho voltado para a organização do texto.

Informamos aos discentes que essa parte do texto em que o autor leva argumentos para defender seu ponto de vista, discutindo-os e tentando convencer o leitor sobre seu posicionamento era chamada de “discussão”, ou como comumente chamamos “desenvolvimento”. Então, fizemos mais uma vez a leitura desses parágrafos para que pudéssemos fixar a forma como o autor organizou seus argumentos.

Chegando ao último parágrafo, mostramos como o autor retomava a discussão e, ainda, finaliza seu texto fazendo um apelo, que não se direcionava especificamente a ninguém, mas sim era apresentada de modo geral.

Com a finalização da leitura do texto, mostramos aos discentes que o artigo de opinião se estrutura em três partes, além do título: introdução, discussão e conclusão. Além disso, retomamos à explicação do que constava em cada uma dessas partes para que eles pudessem fixar essa estrutura e utilizar no momento da produção do seu texto.

Nas duas aulas seguintes, continuamos com o texto “Em defesa do voto obrigatório”, do Léo Lince, e projetamos algumas perguntas que eles deveriam responder oralmente:

- a) *De onde o texto foi extraído?*
- b) *Pelo que vocês leram, o autor parece ter autoridade para falar sobre o assunto, por quê?*
- c) *O autor se perde ao discutir o tema?*
- d) *Que posicionamento vocês acham que ele defende?*
- e) *O que ele usa para defender seu posicionamento?*
- f) *O que ele utilizou para defender seu ponto de vista foi suficiente para convencer você?*
- g) *O que ele propõe ao final está de acordo com o que ele discutiu ao longo do texto?*
- h) *A quem vocês acham que esse texto se destina?*

Após essas discussões, voltamos a projetar o texto e começamos a fazer uma revisão do que já havíamos trabalhado até então. Por exemplo, voltamos a mencionar o fato de o gênero artigo de opinião se estruturar em introdução, discussão e conclusão; mostramos aos alunos que o ponto de vista que o autor defende ao longo do texto é chamado de tese, e, ainda, que quando o autor discute o tema sem se contradizer, dizemos que ele foi coerente.

Para concluirmos a análise do texto do Léo Lince, mostramos aos alunos que o articulista, para defender seu ponto de vista, pode utilizar alguns tipos de argumentos, exibimos os principais no datashow, fizemos a leitura e explicamos como cada um pode ser utilizado em um texto. Assim sendo, voltamos ao texto “Em defesa do voto obrigatório” e fomos mostrando e explicando os tipos de argumentos mais recorrentes nele.

Salientamos que, ao longo da aplicação da sequência didática, não pedimos ou orientamos que os discentes memorizassem nenhum tipo de regra ou nomenclatura sobre o gênero artigo de opinião, mas era preciso que eles atentassem para a forma como os textos eram escritos, observando justamente esses elementos que íamos levando para as aulas, como as partes que compõem o gênero, a defesa de uma tese, os argumentos, assim como linguagem e coerência.

Não preparamos nenhuma atividade escrita para esse texto, pois a ideia era trabalhá-lo de forma que os discentes fossem percebendo os elementos que estão

presentes nele. E, para as próximas aulas, iríamos retomar as discussões sobre tudo o que já havíamos visto até então, para que eles pudessem perceber que escrever não era uma tarefa difícil. Entretanto, os discentes ficaram com os textos nos quais eles puderam ir fazendo marcações e anotações sobre os conteúdos estudados nas aulas.

Dessa forma, finalizamos esse momento e informamos aos alunos que, no próximo, praticaríamos o que havíamos aprendido com a análise do texto de Léo Lince.

g) Momento 7 (cinco aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Para iniciarmos esse momento, pedimos aos alunos que formassem um círculo como estava sendo o costume para as nossas aulas e, após isso, entregamos a todos eles o texto “Corrupção no dia a dia”, do Gabriel Mamed, que se encontra no anexo E, e pedimos que todos os lessem com muita calma e atenção. Além disso, orientamos que eles fossem observando a presença de alguns elementos que constituíam o gênero artigo de opinião e fossem fazendo marcações e anotações no texto.

Com a conclusão da leitura por todos os discentes, pedimos que alguns auxiliassem na leitura em voz alta, lendo um parágrafo para que não ficasse tão cansativo para um só ler. Então, quando finalizamos a leitura compartilhada, iniciamos um momento de discussão sobre o texto, em que os discentes participaram com suas contribuições ainda muito tímidas, mas, de certa forma, coerentes.

Nessa discussão, buscamos rever alguns termos que havíamos estudado nas aulas anteriores, como a estrutura do artigo de opinião, linguagem, ortografia, ligação entre os parágrafos, orações e palavras etc. e, à medida que íamos fazendo questionamentos, os discentes participavam com algumas respostas que, mesmo que nem sempre estivessem corretas ou coerentes, não fazíamos correções, mas sim, nós os levávamos a refletir sobre sua resposta.

Em sequência, pedimos que os discentes se juntassem em duplas e voltassem ao texto, pois iriam fazer uma análise dele. Então, anotamos algumas questões no quadro e pedimos que eles fossem identificando no texto, fazendo marcações e anotações para que facilitasse a resolução da atividade que viria depois dessa:

- a) *Identifique a quem se direciona o texto.*
- b) *Atente para o texto e veja se há uma tese.*

- c) *Observe se o texto apresenta argumentos.*
- d) *Observe se o texto apresenta elementos como: introdução, discussão e conclusão.*
- e) *Observe e identifique se no texto há uma proposta de intervenção possível de realização.*

Solicitamos que os discentes observassem a ocorrência ou não dos elementos que foram citados no questionário, mas salientamos que, para isso, era preciso que fizessem uma leitura bastante atenta. Com a finalização dessa etapa, entregamos aos alunos um questionário (apêndice N) sobre o mesmo texto que já estávamos estudando, no qual constavam algumas questões que, além de abordarem esses pontos colocados no quadro, também abordavam outras mais específicas do texto.

Ao passar pelas duplas, fomos constatando algumas dificuldades, as quais tentamos ao máximo explicar para que os discentes conseguissem responder as questões propostas. É importante salientar que procurávamos não intervir nas atividades dos estudantes enquanto eles estavam respondendo, pois nosso intuito era fazer com que eles criassem autonomia para responder as questões sem muita interferência. Dessa forma, orientávamos dando caminhos para que eles encontrassem a resposta que melhor se adequasse à atividade. E, ao finalizarmos a atividade, pedimos que eles guardassem tanto o texto quanto o questionário, pois iríamos concluir esse momento com a correção dele na próxima aula.

Na aula última desse momento que era também o último do módulo de leitura, pedimos que os discentes se organizassem nas mesmas duplas que estavam juntas na aula passada, pois iríamos fazer uma discussão das questões que eles responderam. E, com a conclusão das discussões, nos minutos finais da aula, pedimos que eles falassem um pouco sobre o aprendizado que tiveram ao longo do módulo de leitura, com os textos e as atividades que propomos.

Mediante o desenrolar das aulas, achamos bastante significativas as discussões que abordavam o tema corrupção no Brasil, principalmente porque, a partir dessas discussões, fomos percebemos um ganho de conhecimento nos discentes que começaram a participar, mesmo que em pouca quantidade e com falas curtas. Dessa forma, ampliamos o conceito de corrupção e, além disso, mostramos a organização estrutural do gênero artigo de opinião. E, com isso, seguiremos agora para o módulo no qual trabalhamos a parte escrita do gênero.

MÓDULO 2: referente à aplicação de atividades de escrita do gênero artigo de opinião

Desenvolvemos este módulo em sete momentos, os quais detalharemos a seguir:

a) Momento 1 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Com o término do módulo de leitura, iniciamos o de escrita, no qual os discentes teriam as orientações necessárias para melhorarem suas produções iniciais, ou mesmo reconstruí-las até que se adequassem à estrutura do gênero artigo de opinião, no tocante à composição estrutural, ao estilo e ao conteúdo temático.

Nesse sentido, na primeira aula do primeiro momento de escrita, organizamos a sala em círculo, entregamos as produções iniciais aos discentes e pedimos que eles lessem com muita atenção todo o seu texto, observando atentamente o que escreveram nessa primeira versão. Orientamos que, com base em tudo o que aprenderam ao longo do módulo de leitura, observassem se o texto escrito antes desse momento estava coerente com a estrutura, linguagem, forma de abordar o conteúdo em um artigo de opinião.

Já na segunda aula, separamos a sala em duplas e pedimos que trocassem seus textos, pois cada um receberia um questionário (rever apêndice N) para analisar o texto do colega com o qual fazia dupla. Entregamos os questionários para cada aluno e orientamos que lessem com muita atenção, pois isso os auxiliaria na hora da análise do texto do colega, além de ajudá-lo, também, a melhorar o seu.

Ao constatarmos dificuldades para analisar os textos, dissemos que não se preocupassem, pois ajudar o colega fazia parte do processo de evolução de escrita de cada um, e que, mesmo diante das dificuldades, era preciso fazer isso. Após as orientações gerais, fomos ao encontro de cada uma das duplas para auxiliar na atividade e, dessa forma, íamos sanando algumas dúvidas.

Em meio à apreensão da maioria dos discentes, tivemos uma conversa sobre como eles ainda iriam aprender sobre o gênero e o tema ao longo do momento de escrita, porque eles ainda iriam ler muito, revisar seus textos e ainda traríamos algumas atividades sobre conteúdos que percebemos certa deficiência nas produções iniciais que lemos.

Salientamos que a ideia de trocar os textos e fazer com os discentes corrijam os textos uns dos outros era justamente levá-los a participar da construção do texto do outro. Dessa maneira, ao fazer isso, o discente não só ajuda, mas também aprende a observar os detalhes no texto do outro e reflete sobre o seu. Mas, obviamente que estávamos muito presentes nesse momento, não lhes dando respostas, mas orientando a descobrirem um caminho que os levassem à melhor resposta.

Dessa forma, com a conclusão do primeiro momento, pedimos aos discentes que entregassem os textos e os questionários respondidos por eles para que pudéssemos guardar e rever na próxima aula.

b) Momento 2 (quatro aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Diante das dificuldades em ortografia, pontuação e acentuação percebidas na produção inicial dos discentes, decidimos trabalhar nesse momento do módulo de escrita atividades que contemplassem esses conteúdos, inclusive, aproveitando as próprias produções deles como exemplos, a partir de recortes de seus textos. (Consta no apêndice O)

Nesse sentido, organizamos a sala em círculo e explicamos que a atividade que eles fariam naquele momento seria dividida em três partes, pois abordavam três conteúdos. Então, das quatro aulas dedicadas a esse momento, reservamos três para a resolução da atividade escrita e uma para a discussão do que trabalhamos nessa atividade.

Ressaltamos que não deixamos os estudantes sozinhos na resolução dos exercícios. Pelo contrário, estivemos presentes durante todo o momento orientado primeiro de modo geral à toda a turma, depois de forma individual, pois alguns apresentavam mais dificuldades que outros. Sendo assim, esse processo de aprendizagem e realização dos exercícios se tornou muito mais simples para eles.

Dedicamos a última aula para uma discussão das respostas dos estudantes na atividade que eles realizaram, aproveitando para retomar alguns conceitos que foram vistos durante a explicação no início do momento. Além disso, pedimos que eles comentassem sobre a realização da atividade, se acharam válida para seu aprendizado ou não, e ainda sobre suas dificuldades.

Finalizando este momento, fizemos uma breve avaliação sobre a resolução das atividades baseada na nossa percepção ao longo da realização dela, e notamos que

foi bastante proveitosa para aqueles estudantes que realmente sentiam vontade de aprender. Então, parabenizamos pela participação e empenho para a realização da atividade e finalizamos a aula.

Com a finalização do segundo momento, passemos para o próximo, no qual os estudantes foram orientados a reescrever seus artigos, com base nas aprendizagens adquiridas ao longo da SD.

c) Momento 3 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Direcionamos as duas aulas desse momento para a realização da primeira reescrita da produção inicial. Ressaltamos que não fizemos intervenções nos textos dos estudantes, apenas realizávamos a leitura como mecanismo de identificação das deficiências de escrita, o que nos orientava no planejamento de atividades que os auxiliassem a melhorar suas produções escritas.

Iniciamos a aula comentando sobre a atividade feita no momento 1 do módulo de escrita, no qual os discentes foram organizados e divididos em duplas e os seus textos foram trocados, em um processo em que um estudante lia e avaliava (de acordo com seus conhecimentos) o texto do outro, fazendo pequenas contribuições, com base em um questionário que receberam. (Rever anexo G)

Os estudantes receberam esse questionário respondido e anexado a sua folha da primeira versão e tiveram duas aulas para ler seu texto, as observações feitas pelo colega e reescrevê-lo sob nossa orientação.

Como eles ficaram com a atividade sobre ortografia, pontuação e acentuação realizada no momento anterior, orientamos que poderiam recorrer a esses exercícios quando julgassem necessário para, além de tirarem suas dúvidas, orientarem-se nesse processo de produção.

Salientamos que os estudantes não ficaram soltos durante esse processo de reescrita, pois estávamos a todo momento indo até eles, com a finalidade de auxiliá-los nessa tarefa, o que foi bastante significativo, pois além de orientarmos suas produções, fazíamos uma observação de como eles estavam empregando os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

Com o término das duas aulas, recolhemos os textos produzidos, tanto a reescrita quanto a escrita e os questionários, pois precisaríamos deles para fins de

comprovação da realização da atividade. Então, agradecemos aos estudantes pela participação e os parabenizamos pela evolução.

Após isso, informamos aos estudantes que, na próxima aula, iniciáramos outro momento do módulo de escrita.

d) Momento 4 (quatro aulas com duração de cinquenta minuto cada)

Para este momento, resolvemos discutir sobre pontos importantes na escrita dos textos dos estudantes, como coesão, coerência, paragrafação e linguagem. Nesse sentido, levamos para sala de aula, o texto “O Brasil e a corrupção, de Vânio Cardoso Lisboa” – anexo F – que aborda o tema corrupção e serviu de base para que retomássemos os conteúdos acima citados.

De início, para as duas primeiras aulas do momento, entregamos os textos aos estudantes e também o projetamos no datashow para que pudéssemos trabalhá-lo melhor, fazendo atividades de leitura e reconhecendo nele os conteúdos que queríamos desenvolver nesse momento. Então, após uma leitura bem detalhada, pedimos aos estudantes que observassem o texto e respondessem a algumas perguntas que foram também foram projetadas no datashow:

- a) *O autor do texto consegue falar sobre o tema sem fugir dele?*
- b) *Há no texto palavras que exerçam a função de ligar palavras, orações e parágrafos?*
- c) *Por que o texto foi dividido em três parágrafos e o que há em cada um deles? Como chamamos cada uma dessas partes?*

Orientamos que eles se juntassem em duplas para responder a essa tarefa e dissemos que poderiam fazer marcações no texto, quando fosse necessário.

Quando todos finalizaram a atividade, refizemos a leitura do texto utilizando a projeção do datashow, repetimos as três perguntas que havíamos projetado e pedimos que eles fossem nos ajudando a discutir, afinal era uma atividade colaborativa, e não individual.

Com essa atividade, constatamos que os estudantes já estavam começando a reconhecer os elementos que constituíam o gênero artigo de opinião, assim como entendendo a importância da utilização de elementos de ligação em um texto.

Para as duas últimas aulas desse momento, preparamos uma atividade com base nos textos que os estudantes haviam produzido (apêndice P). Pegamos alguns

recortes desses textos para utilizarmos nos exercícios, mas sem identificação de qual estudante seria esse recorte, pois a ideia era trabalhar com eles os seus próprios erros e equívocos de escrita.

Ressaltamos que não deixamos os estudantes sozinhos nesse percurso, pois nos colocamos à disposição, como sempre, para auxiliar dando pistas de como eles poderiam responder a atividade.

Após todos finalizarem a atividade, fizemos uma discussão com a finalidade de alinharmos as respostas e chegarmos a um senso comum acerca delas. O que foi muito importante, porque os estudantes que estavam envolvidos participaram bastante, o que nos permitiu perceber que eles estavam aprendendo cada vez mais o conteúdo.

Ao concluirmos essa atividade, parabenizamos nossos estudantes pelo desempenho e agradecemos pela participação nas aulas. Dessa forma, concluímos o momento e informamos ainda que, no próximo, faríamos outra reescrita do texto com a finalidade de melhorá-lo ainda mais.

e) Momento 5 (três aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Iniciamos o momento dividindo a sala em duplas, entregamos os textos que passaram pela primeira reescrita, os questionários para análise desses textos (rever apêndice N), e combinamos que eles fariam essa atividade em uma aula, pois as duas aulas seguintes pertencentes a esse momento seriam dedicadas à reescrita tendo como base justamente a análise que o colega fez do seu texto.

Fomos a cada uma das duplas para dar suporte na realização dessa análise, ou seja, ficamos orientando as duplas, fazendo referências às aulas anteriores, aos conteúdos estudados/aprendidos, e às atividades realizadas também. E, após a finalização dessa primeira aula, pedimos que destrocassem os textos e fizessem a reescrita, baseando-se nas observações feitas pelo colega e no aprendizado obtido até então, ao longo da SD. Dessa forma, dedicamos essas duas últimas aulas do momento para a segunda reescrita dos artigos.

Quando todos finalizaram a reescrita, informamos que eles ainda fariam uma última reescrita desses textos, pois precisávamos deixá-lo com melhor organização, além disso, minimizar possíveis problemas de ortografia, pontuação, acentuação, coesão, coerência etc., e que, dessa vez, mais colegas poderiam participar do

processo de construção dos textos. Dessa forma, finalizamos o quinto momento e, a seguir, veremos como procedeu o sexto momento.

f) Momento 6 (três aulas com duração de cinquenta minutos cada uma)

Para iniciarmos esse momento, fizemos a divisão da turma, mas, desta vez, juntamos quatro estudantes por grupos e, após essa divisão, entregamos os textos aos estudantes e solicitamos que passassem pela leitura dos três colegas. Após as leituras, era preciso que eles conversassem, observassem algum problema ou ainda, sugerissem alguma mudança.

O objetivo dessa tarefa era justamente que o texto tivesse contato com outros leitores e que novas opiniões sobre eles fossem surgindo. Nesse sentido, os estudantes foram orientados a não fazer críticas maldosas sobre os textos dos colegas; eles deveriam, pois, ler e indicar melhorias, caso precisasse, ou apenas passar adiante, caso não precisasse.

Obviamente que os estudantes não tinham tanta maturidade para fazer análises complexas dos textos dos colegas, mas como já mencionado, era preciso o contato com outros leitores que, provavelmente, iriam fazer comentários e, assim, os textos que não estivessem tão bons, passariam por melhorias que viriam na última reescrita.

Finalizada a primeira aula, as duas seguintes seriam dedicadas justamente à terceira e última reescrita dos textos, e os estudantes deveriam se basear nos comentários dos colegas sobre os seus textos para fazer isso.

Como forma de auxiliá-los nesse processo, ficamos o tempo todo à disposição, passando nas carteiras, observando as reescritas, se estavam organizando o texto como deveriam, se estavam precisando de ajuda com o uso de alguma palavra ou mesmo na forma de estruturar o parágrafo.

Com o término das aulas, recolhemos os textos e finalizamos o momento. Em seguida, veremos como procedeu o sétimo e último momento do módulo de escrita.

g) Momento 7 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Dedicamos esse último momento do módulo de escrita, com duração de duas aulas, à correção final dos textos dos estudantes, visto que eles seriam organizados

em um livro e precisavam estar bem escritos e estruturados. E, para isso, em sala de aula, chamávamos os estudantes um a um para que pudéssemos fazer uma leitura juntos e mudar ou consertar possíveis equívocos de escrita ou mesmo de sentido nos textos e, quando fosse necessário, reescrever fazendo esses ajustes, mas não foi preciso.

É importante salientarmos que nem todos os estudantes conseguiram produzir o texto final, pois, como eles faltavam muito, acabaram perdendo alguns momentos e, por mais que tentássemos, ficou inviável que alguns seguissem os momentos iguais aos demais. Dessa forma, dos vinte alunos que participaram do projeto, apenas onze conseguiram chegar à produção final.

Além disso, precisamos mencionar as dificuldades encontradas nesse processo, por exemplo, muitos estudantes não queriam participar do projeto, por motivo de desinteresse ou de dificuldade mesmo. Nesse sentido, precisamos enfatizar que, apesar de se tratar de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, alguns dos estudantes apresentavam sérias dificuldades de escrita, assim como de leitura.

Outra questão que não podemos deixar de mencionar é que, mesmo com as dificuldades de alguns estudantes, foi dada a todos a oportunidade de seguir no projeto até o fim, pois julgamos desnecessário e desumano excluir qualquer um devido a suas dificuldades. Além disso, também seria incoerente com os objetivos dessa pesquisa-ação.

Com a finalização desse momento, concluímos o módulo de escrita. Então, passaremos para o terceiro e último módulo, o qual dedicamos à divulgação do nosso trabalho à comunidade escolar.

MÓDULO 3: dedicado à divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar

Esse módulo foi muito importante para o projeto, pois foi nele que divulgamos o resultado de nosso trabalho à comunidade escolar, inclusive com a publicação de um livro no qual contém os textos de onze dos estudantes que participaram do começo ao fim da SD. Resolvemos dividir esse módulo em dois momentos, sendo o primeiro dedicado ao planejamento da culminância e o segundo à organização do que iríamos apresentar nela, como vemos a seguir.

a) Momento 1 (uma aula com duração de cinquenta minutos)

Para esse momento, dedicamos uma aula, pois era o suficiente para organizarmos a forma que iríamos apresentar nossos resultados à comunidade escolar. Nesse sentido, duas ideias já constavam desde o início do projeto: publicação de livro impresso contendo os textos dos estudantes e um meio de divulgação online, um *blog*.

Como a organização do livro ficaria a cargo do professor-pesquisador, a ideia era a criação do *blog* ficasse sob a responsabilidade dos estudantes, mas eles alegaram não dominar o gênero, então, resolvemos que o *blog* também ficaria sob a responsabilidade do professor.

Após isso, passamos a organizar o que iríamos apresentar na culminância, e os estudantes tiveram espaço de participar com suas ideias e contribuições. Nesse sentido, resolvemos que em nossa culminância deveria haver:

- a) *Um slide com apresentação do projeto;*
- b) *Uma discussão sobre a temática corrupção;*
- c) *A apresentação do blog à comunidade escolar;*
- d) *A divulgação do livro;*
- e) *Uma dinâmica curta envolvendo o tema.*

Dessa forma, separamos os grupos e demos tarefas a todos. Além disso, fizemos um primeiro ensaio de como seria a nossa culminância, o que mostraremos no próximo momento.

b) Momento 2 (duas aulas com duração de cinquenta minutos cada)

Dedicamos duas aulas para a culminância do nosso projeto, na qual os estudantes iriam mostrar à comunidade escolar todo o trabalho realizado durante a sequência didática que preparamos e executamos na turma.

Organizamos a sala de uma forma que todos que viessem assistir à apresentação pudessem ver tudo. A todos foram dadas atribuições nesse dia, então, pedimos a um dos estudantes que fossem chamar a primeira turma, juntamente com o professor que estivesse nela.

Com o público presente, os estudantes começaram sua apresentação mostrando o porquê de eles estarem ali, falaram sobre o projeto, da importância que teve no desenvolvimento de sua escrita e na aprendizagem sobre o tema também.

Após isso, outros estudantes foram tomando o lugar de destaque na apresentação, e começaram a falar sobre o tema. Foi a vez da dinâmica: a todos que estavam assistindo foi entregue uma plaquinha contendo de um lado a palavra “SIM” e do outro, a palavra “NÃO”. A dinâmica era a seguinte, com a placa em mãos, a pessoa que estivesse na plateia deveria ouvir e ler a pergunta que a estudante da turma estava fazendo (a pergunta estava, também, projetada no datashow). As perguntas se tratavam de comportamento social, por exemplo, se já haviam furado fila, apresentado atestado médico falso etc. As pessoas que estavam assistindo estavam participando bem da dinâmica, inclusive, ficavam rindo com o fato de terem praticado algumas daquelas atitudes.

Quando acabaram as perguntas, a estudante disse, *se vocês levantaram ao menos uma vez a plaquinha com a palavra “SIM”, sinto muito, mas vocês são corruptos*. Após isso, explicou o porquê de ter dito isso.

Logo em seguida, foi a vez da apresentação do *blog*, o que ficou sob a responsabilidade de uma das alunas da turma de mostrar como ele foi organizado, inclusive, já com um texto de um dos estudantes. De início, será postado semanalmente um dos onze textos que constam no livro e, depois, a ideia é continuar postando as publicações dos alunos, não só da turma, mas também de toda a escola.

Após isso, chegamos à apresentação do livro que contém todos os textos dos estudantes. Eles explicaram à plateia o porquê do nome “Refletindo sobre... Corrupção no Brasil” e mostraram um exemplar. (Uma cópia do livro encontra anexa a este trabalho).

Salientamos que essa apresentação foi feita várias vezes e que os estudantes estavam empolgados com a presença de outras turmas lá, pois gerou grande visibilidade para a turma, sobretudo para a forma como eles estavam organizados.

Após todas as apresentações, os estudantes fizeram uma surpresa ao professor-pesquisar, pelo fato de ter acreditado que eles conseguiriam. Foi um momento bastante emocionante para todos. Dessa forma, concluímos nossa culminância que foi repleta de aprendizado e de gratidão.

5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS

Nesta seção, retomaremos às produções iniciais que foram analisadas no capítulo de metodologia e as relacionaremos às produções finais, objetivando apresentar os resultados do comparativo entre essas duas versões, enfatizando as melhorias que foram alcançadas a partir das atividades desenvolvidas na SD.

Quadro 10 – Análise comparativa – P11

Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser
 uma grãd potência, mas, com tudo que ocorre,
 O que eu quero dizer é que muitas vezes isto está
 relacionado a "corrupção", principalmente
 aos políticos, e mas ainda do maior
 parte da sociedade principalmente os
 eleitores melhor dizendo os eleitores
 não sabe na questão da política mas
 também em coisas do dia a dia como por
 exemplo em um fila no banco em
 tem uma pessoa na frente de um idoso
 e essa pessoa coloca outras pessoas na
 frente. Todo dia nós de praticamos corrup-
 ção ~~o~~ as vezes nem percebemos, mas
 é assim que é as coisas, mas essa
 é a realidade de hoje.

Quadro 11 – Análise comparativa – PF1

A corrupção está em nós

O Brasil é um país com muita capacidade para crescer, mas a corrupção existente nele não permite que seu desenvolvimento aconteça, só pelo fato de que ele está ligado a maior parte da degradação socioeconômica, também, do saúde e da educação.

Com isso, vemos que a corrupção é como um vírus que está escondido todo vez mas doente todo a sociedade brasileira.

Vendo isso, vemos logo as políticas que são as que mais provocam atos de corrupção. No Brasil, praticamente todos os políticos estão ligados a esquemas de corrupção, pois eles mantêm verbas de hospitais, de escolas etc... o que mais causa corrupção e pobreza, tirando nossos direitos e sempre nos prejudicando.

Mas nunca podemos parar para pensar que nós também somos corruptos, apenas com leis, de dia a dia, e nem percebemos. Todos somos corruptos, até mesmo não sabendo disso, e ainda existem pessoas que não pensam nisso, mesmo assim, dizem que não são corruptos.

Sabendo disso, todos devemos pensar de uma maneira que mudemos o mundo, e uma coisa que podemos fazer para que isso não nos consuma totalmente por dentro, é ter mais consciência e ética. Vamos trabalhar para um Brasil melhor!

a) Aspectos composicionais:

Na comparação dos aspectos composicionais relacionando as versões PI1 e PF1, constatamos grandes melhorias que refletem a ampliação do conhecimento do estudando acerca desse assunto. Quando nos referimos a elementos estruturais, percebemos que alguns elementos que não constavam na primeira versão estão presentes na última, por exemplo, o título “A corrupção está em nós”.

Além disso, notamos avanço na construção do texto em mais de um parágrafo, pois, enquanto PI1 era composta por apenas um parágrafo, a PF1 foi desenvolvida em torno de cinco parágrafos, o que permite um maior espaço para o autor tratar do tema.

O autor introduz seu texto apresentando uma preocupação acerca da presença da corrupção na sociedade brasileira, como podemos notar no trecho: “O Brasil é um país com muita capacidade para crescer, mas a corrupção existente nele não permite que seu desenvolvimento aconteça [...]”. Dessa forma, ele faz uso do recurso de contextualização do tema na introdução, o que foi já muito discutido em nossas análises e que é defendido por Beltrão (1980). Como podemos perceber, o autor apresenta o tema mostrando um problema que será discutido ao longo do texto.

Quanto à discussão, o autor dedicou três parágrafos para apresentar suas considerações acerca do tema, inclusive, ao longo desses parágrafos, ele defende a ideia de que a corrupção é uma problemática que envolve a classe política, como vemos no trecho: “[...] pois eles roubam verbas de hospitais, de escolas etc. [...]”.

Ele ainda aponta para o fato de que a sociedade também é corrupta, mas não apresenta argumentos que comprovem seu posicionamento, focando sua discussão

no campo político. Diferentemente da PF1, na PI1 o autor, ao citar a corrupção no cotidiano, apresentou exemplos disso, o que deveria ter mantido na versão final também.

Quanto à finalização do texto, evidenciamos que o autor faz uso de um articulador para iniciar o parágrafo de conclusão: “**Sabendo disso**, todos devemos pensar de uma maneira que mudemos o mundo [...]”, dessa forma, conectando-se à discussão dos demais parágrafos. Além disso, propõe que tenhamos consciência dos nossos atos.

Nesta análise, pudemos constatar melhorias na composição dos elementos estruturais de uma versão para outra. Com a conclusão deste tópico, passemos para a observação do estilo e dos mecanismos linguísticos da PF1.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

No que se refere ao estilo e ao uso de mecanismos linguísticos na PF1, constatamos melhorias em diversos aspectos. Nesse sentido, diferentemente da primeira versão, na qual há a presença de traços de oralidade, na PF1 não houve nenhuma ocorrência, sendo adotada uma linguagem mais formal.

Quanto à pontuação, constatamos, também, que houve evolução, principalmente, porque na primeira escrita, o autor concentrou seu texto em apenas um parágrafo, fazendo uso de vírgulas de forma excessiva durante todo o texto. Já na PF1, não constatamos isso, pois houve um maior cuidado com a utilização de elementos de pontuação, devido, justamente, às atividades trabalhadas nos módulos de leitura e de escrita. Isso é notório no trecho a seguir: “O Brasil é um país com muita capacidade para crescer, mas a corrupção existente nele não permite que seu desenvolvimento aconteça [...]”, no qual percebemos o uso da pontuação marcando a relação de oposição que é estabelecida pela conjunção “mas”.

O autor também demonstrou avanços significativos em acentuação, porque na PI1 constatamos alguns equívocos quanto a esse aspecto, o que não permaneceu. Essa evolução é percebida a partir da observação dos trechos: PI - “[...] principalmente aos **políticos** [...]” e PF - “[...] vamos logo aos **políticos** [...]”, nos quais a palavra “políticos”, aparece sem o acento agudo na sílaba “lí” na primeira versão, o que não permaneceu na versão final.

Quanto à articulação das palavras, orações e parágrafos do texto, evidenciamos que na PF1, diferentemente da PI1, houve esse cuidado em estabelecer ligações. Contudo, precisamos ressaltar que na primeira produção o autor também incluiu diversos elementos coesivos, a diferença de uma versão para outra é, justamente, a ampliação desses elementos no tocante à quantidade e à qualidade desse uso.

Na PI1, a utilização dos mecanismos de ligação se deu de forma ainda muito simplória, pois tivemos um texto construído em um único parágrafo, o que não impossibilitaria a utilização de elementos coesivos. Já na PF, percebemos, além da ligação entre as orações, como podemos notar no trecho: “[...] praticamente todos os políticos estão ligados a esquemas de corrupção, **pois** eles roubam verbas de hospitais [...]”, em que percebemos a relação de explicação estabelecida pela conjunção “pois”; e entre os parágrafos: “**Sabendo disso**, todos devemos pensar de uma maneira que mudemos o mundo [...]”, em que a expressão em destaque apresenta o sentido de conclusão relacionada não só ao parágrafo anterior, como a todo o texto.

Nesse sentido, finalizamos a análise comparativa quanto ao estilo e o uso dos mecanismos linguísticos entre a PI1 e PF1, passemos, então, à análise do conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

No tocante ao conteúdo temático, na análise comparativa entre PI1 e PF1, podemos evidenciar que houve melhoria nesse aspecto, sobretudo na organização das ideias pelo autor. Nesse sentido, ao retomarmos à versão inicial, constatamos que o autor introduz seu texto citando o Brasil e relatando sua capacidade de crescimento: “Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser uma grande potência [...]”. Em seguida, ele direciona essa dificuldade de crescimento de nosso país aos problemas de corrupção que acontecem aqui: “[...] muitas vezes isso está relacionado a corrupção [...]”.

Enquanto isso, na PF1, o autor faz mesma abordagem: “O Brasil é um país com muita capacidade para crescer, mas a corrupção existente nele não permite que seu desenvolvimento aconteça [...]”. Como podemos notar, o autor diz a mesma coisa nas duas versões, entretanto, ao fazermos uma comparação, percebemos que a versão final está melhor estruturada.

Na PF1, o autor mostra-se defensor da ideia de que a corrupção está diretamente relacionada à política partidária, o que se reforça com a seguinte citação: “No Brasil, praticamente todos os políticos estão ligados a esquemas de corrupção, pois eles roubam verbas de hospitais, de escolas etc.”, na qual ele não generaliza essa ideia, mas afirma veementemente que a maior parte deles está ligado a esse problema.

Tanto na versão final quanto na inicial, o autor menciona a sociedade como praticante de atos corruptos, contudo, a primeira versão apresenta exemplos de como essa corrupção acontece, enquanto, na final, ele apenas menciona o fato de que praticamos e, muitas vezes, nem temos consciência disso: [...] Todos somos corruptos até mesmo não sabendo disso, e ainda existem pessoas que não pensam nisso, mesmo assim, dizem que não são corruptas.”. Dessa forma, o que se destaca é a defesa de que a corrupção está cada vez mais ligada ao campo político-partidário, porque o autor até cita a sociedade como praticante de atos corruptos, mas não cita como isso acontece.

Como podemos perceber, na produção final, o autor não investiu em informatividade, isto é, não trouxe informações novas e coerentes para dar ao seu texto um caráter mais persuasivo.

Na conclusão da análise comparativa, constatamos muitos avanços nos três aspectos constituintes dos gêneros discursivos: estrutura, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, evidenciamos os bons resultados a partir da evolução da SD para a turma na qual desenvolvemos a pesquisa.

Quadro 12 – Análise comparativa – PI2

A Corrupção é muito comum no Brasil. A dois tipos de Corrupção que são Comuns no Brasil, a Corrupção que é mais pequena e a Corrupção que é maiores que são feitas pelos políticos já os pequenos são feitos por nós e nem percebemos tais como furar a fila, do supermercado, deixar cair lixo no chão e estacionar na vaga de deficiente, entre outros exemplos.

A maioria das pessoas acha que não são Corruptos, acham que só os políticos, são Corruptos ~~total~~ ~~mas~~ mas todos os brasileiros são Corruptos ou já fizeram alguma Corrupção.

A Corrupção é algo que uma pessoa faz para se beneficiar e não que beneficia o outro.

Quadro 13 – Análise comparativa – PF2

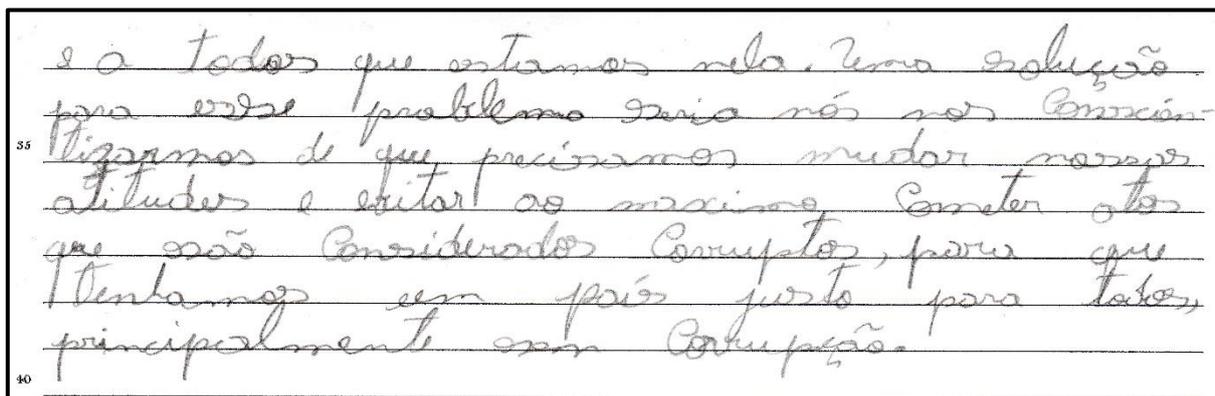
Seu moral nem ético, a corrupção é inevitável

A corrupção está presente na sociedade brasileira? Sim. Desde que nascemos, aprendemos a ser corruptos. Um bebê quando quer alguma coisa, começa a chorar, então ele começa a desenvolver uma atitude ou postura corrupta. Ou seja, nós, brasileiros, estamos acostumados a ser corruptos. Talvez, porque seja mais fácil ser corrupto, do que ser ético, parece que a sociedade pela corrupção vem primeiro.

A sociedade brasileira sempre acha que os políticos são os únicos corruptos por causa do que é exposto nos mídias, como TV, internet, jornais etc. Porém, todos nós somos corruptos, como fiz o filósofo Mário Sérgio Cortella, "Os políticos não são corruptos por causa da sociedade". Nesse sentido, percebemos que nossa sociedade é corrupta, e que precisamos melhorá-la. Precisamos ser cidadãos éticos e corretos.

Se alguém pensar na sua e perguntar a algumas pessoas se eles são corruptos, provavelmente, a maioria das pessoas perguntadas vão dizer que não são, pelo fato delas acharem que a corrupção está ligada apenas aos políticos, ignorando o fato de que qualquer atitude que fizer mal a alguém é considerada corrupção.

Precisamos parar de cometer atos de corrupção, porque não faz sentido continuarmos com isso já que faz mal à sociedade



a) Aspectos composicionais:

O comparativo entre as versões PI2 e PF2 mostra-se bastante favorável, porque podemos constatar melhorias no aspecto composicional, sobretudo com a presença, na última versão, de elementos que faltaram na primeira. De início, notamos a presença do elemento título: *“Sem moral nem ética, a corrupção é inevitável”*, que se mostra bastante atrativo e, mesmo o texto não fazendo referência específica nem à ética, nem à moral, a forma como o autor constrói o texto mostrando a necessidade da prática desses dois aspectos leva o leitor a também perceber a importância deles.

Constatamos que a PF2 é constituída por quatro parágrafos, nos quais conseguimos perceber que o autor se mostra ciente da estruturação do gênero artigo de opinião e, por mais que não apresente uma estrutura extremamente complexa, ele traz em seu todo textual, elementos como introdução, discussão e conclusão. Por exemplo, na PI2, não constatamos na uma introdução contextualizada, pois o texto é iniciado de maneira não instigante ou atrativa para o leitor: *“A corrupção é muito comum no Brasil.”*, enquanto que na PF2 o texto é introduzido com um questionamento ao leitor: *“A corrupção está presente na sociedade brasileira?”*, que, inclusive, ele discute e responde ao longo da introdução e de todo o texto também, ou seja, o autor introduz contextualizando o tema.

Ainda na PF2, no segundo parágrafo, o autor, para defender sua tese, traz o pensamento do filósofo Mário Sérgio Cortella: *“os políticos só são corruptos por causa da sociedade”*, ou seja, seu ponto de vista é o de que toda a sociedade é passível de corrupção e percebe que mudanças são necessárias como a busca por posturas éticas e coerentes.

Na conclusão do seu texto, o autor é enfático ao mostrar a necessidade de uma mudança de postura por parte da sociedade, o que se justifica pelo mal que a corrupção causa à sociedade. Nesse sentido, propõe que a sociedade se conscientize e mude sua postura para que consigamos um país mais justo para todos.

Nesse sentido, constatamos que na PF2 houve grande evolução no tocante à estrutura composicional do gênero artigo de opinião, apresentando, diferentemente da PI2, todos os elementos que o devem compor para que o tema possa ser desenvolvido e discutido. Visto isso, passemos para o próximo critério de análise, estilo e uso dos mecanismos linguísticos.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Ao compararmos PI2 com PF2, evidenciamos melhoras significativas quanto ao estilo e ao uso de mecanismos linguísticos. Tomando a primeira versão do texto como referência, constatamos nele muitas ocorrências de termos que fogem à norma padrão da língua portuguesa, por exemplo, o autor utilizou termos como “comun” (ao invés de “comum”), “persebemos” (ao invés de “percebemos”), “supermercados” (ao invés de “supermercados”), “achão” (ao invés de “acham”), o que demonstra que o autor se mostra desatento ou desconhecedor da grafia dessas palavras. Além disso, no tocante à escolha de registro, o autor faz uso de um termo considerado inadequado para o gênero em questão, sobretudo por ser uma palavra considerada de baixo calão: *“A corrupção é algo que uma pessoa faz para se beneficia e meio que **lasca** o outro.”*, o qual foi usado com o mesmo sentido de “prejudicar”.

Percebemos equívocos referentes à concordância e à pontuação na PI2. Por exemplo, notamos que no trecho: *“**A** dois tipos de corrupção que **são comun** no Brasil”*. De início, atentemos para o uso do “A” que inicia o trecho, e que foi usado no sentido de existir e deveria ser grafado com “h” inicial e com acento agudo (“há”). Ainda com base no mesmo trecho, notemos que não houve concordância entre a forma verbal “ser” e o adjetivo “comun” (que foi grafado com “n” no final), mas nesse caso, a palavra comun deveria ir palavra o plural em concordância com o verbo “ser” que está na terceira pessoa do plural do indicativo, ficando “são comuns”.

Quanto à pontuação, tomemos como referência o trecho *“[...] os pequenos são feitos por nós e nem persebemos tais como furar a fila do supermecados, deixar cair lixo no chão e estacionar na vaga de deficiente, entre outros exemplos.”*, no qual o

autor deveria ter utilizado na vírgula antes da palavra “tais”, porque indica que ele iria citar exemplos.

Quanto ao uso de elementos de coesão, notamos que na PI2, com exceção da conjunção “mas” no segundo parágrafo, não encontramos outras ocorrências.

Diferentemente da PI2, na PF2 não constatamos problemas de ortografia, nem com linguagem de baixo calão. O que percebemos é que o autor teve cuidado em seguir as orientações na sequência didática e atentou para esses equívocos de forma que não houve reincidência na última versão.

Ainda na PF2, chamamos a atenção para a melhor articulação dos períodos e das orações, o que acontece com a utilização de elementos de coesão, o que acontece ao longo dos quatro parágrafos do texto. Podemos citar como exemplo de boa articulação no trecho, o segundo parágrafo, no qual o autor utiliza a conjunção “porém” para estabelecer a relação de oposição e a locução conjuntiva “nesse sentido” para estabelecer a relação de conclusão do seu pensamento.

Evidenciamos, portanto, que na PF2 em relação à PI2, houve mudanças positivas, no que diz respeito à ortografia, à pontuação, à acentuação, à coesão textual e aos demais aspectos que envolvem o estilo e os mecanismos linguísticos em um texto. Passemos, então, para a análise do conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

De modo geral, tanto a PI2 quanto a PF2 apresentam-se coerentes quanto ao conteúdo temático, pois abordam o tema solicitado. Entretanto, na primeira versão, mesmo mencionando o fato de a sociedade como um todo ser corrupta, o autor atribui a ela a prática de pequenos atos de corrupção, enquanto a corrupção em maior escala é atribuída à classe dos políticos.

Ainda na PI2, constatamos uma abordagem mais simplória, arbitrária e genérica do tema, porque não traz contribuições significativas para o todo textual nem para o convencimento do leitor, desse modo, não prezando pela informatividade, pois não acrescenta discussões aos exemplos.

Já na PF2, o autor amplia sua discussão sobre o tema, traz citação de um filósofo, o que contribuiu significativamente para a defesa do seu ponto de vista e lhe atribuiu informatividade ao seu texto, por se tratar da opinião de um especialista, que atribui toda culpa da corrupção na política à sociedade, que também é corrupta. De

fato, os políticos vêm do povo e são eleitos por ele, portanto, essa informação mostra total coerência com a realidade na qual vivemos.

Nesse sentido, evidenciamos que as duas versões tratam do tema “corrupção no Brasil”, mas o que foi apresentado na última versão mostra-se mais abrangente em relação à primeira, por não se limitar a exemplos, mas sim por discutir de forma mais abrangente, o que leva o leitor a refletir sobre sua postura na sociedade.

Essa reflexão do leitor também é esperada a partir do que propõe o autor para mudança de postura da sociedade em relação a atos de corrupção: “Uma solução para esse problema seria nós nos conscientizarmos de que precisamos mudar nossas atitudes e evitar ao máximo cometer atos que são considerados corruptos, para que tenhamos um país justo para todos, principalmente sem corrupção.”, a qual objetiva minimizar a prática da corrupção na sociedade brasileira a partir da constatação do leitor de que ele faz parte disso, para que, assim, tenhamos um país mais justo.

Com a conclusão da análise das PI2 e PF2, daremos continuidade com a análise comparativa da terceira produção.

Quadro 14 – Análise comparativa – PI3

Com muitas notícias por se informar em
 sites ou em jornais sabemos sobre a carne
 - feia e realizada através por milhões de
 milhões de reais. Claro que isso não deixa de ser carne
 5 - feia, mas a corrupção também está lá em
 dia a dia
 Exemplos de corrupção em dia a dia e quando
 - nos a falta de vontade de algum atendimento. Quando
 fazemos isso estamos nos dando um
 10 - que não estamos ajudando ninguém, mas na
 verdade estamos sim, porque estamos levando a
 de algum que poderia está funcionando mais do que
 antes daquele atendimento.
 Então para diminuir a corrupção no Brasil, não
 15 - devemos apenas criticar os políticos que roubam,
 mas a diminuição da corrupção deve começar por
 nós, em algumas atitudes como pessoas honestas
 em não tirar nada ou trabalhar aqui que não
 é nosso.

90

Quadro 15 – Análise comparativa – PF3

A corrupção no Brasil não é de hoje

A corrupção é algo que a sociedade vem lidando desde os tempos antigos, tem caráter de violência da política partidária, é sua natureza essencialmente problemática além disso, ela também está ligada ao nosso dia a dia, em diversos atos que nem sempre percebemos.

As pessoas, por se interessarem em votar ou não, acabam a -
 ctando que a corrupção é praticada apenas por políticos que trabalham
 milhões de reais. Para que isso não seja de sua corrupção, mas
 10 times que abandonam esse pensamento de que a corrupção é praticada
 apenas por eles.

A corrupção não acontece desde os tempos. Um exemplo disso é
 quando observamos por um momento, enquanto estamos por um
 e encontramos, não percebemos de onde a culpa vem e quem
 15 fazemos uma lista de alguns exemplos, embora que não estamos la-
 mando a mão de algum ou política estar buscando mais do que a
 parte de um exemplo.

Então, se algum pensar que não é corrupto, não querendo
 que não é, mas sabe que é uma pessoa que busca diminuir a
 20 corrupção. E, se quiserem combati-la, devemos, por isso devemos,
 começar por diversos atos, como não fazer lista ou deixar a
 dinheiro que não é nosso.

a) Aspectos composicionais:

Segundo Marcuschi (2008), a estrutura de um gênero textual é composta por elementos que são esquematizados de forma não arbitrária e são pré-configurados de acordo com suas funções e objetivos. Nesse sentido, na análise comparativa entre as versões PI3 e PF3, quanto aos aspectos composicionais, verificamos grande evolução da primeira para a última versão, sobretudo em relação à forma como os

elementos estruturais, que devem compor um artigo de opinião, se apresentam na PF3, o que não acontece na PI3.

Como podemos notar na PF3, o autor inicia seu texto abordando o tema de forma contextualizada, não direcionando a prática de atos corruptos a nenhum grupo da sociedade, ao contrário disso, mostra que ela não é uma prática atual, como muitos imaginam, mas sim algo que já é praticado desde muito tempo. Nesse sentido, notemos o trecho de início do texto: “A corrupção é algo que a sociedade vem lidando desde os tempos antigos, bem antes da existência da política partidária, à qual muitos associam essa problemática.”, no qual, além de fazer essa uma relação temporal da existência da corrupção, o autor distancia em seu discurso a fala comum de que a política é zona de conforto da corrupção.

No segundo parágrafo do texto, o autor continua sua discussão sobre esse pensamento com relação à dualidade “política partidária x corrupção”, ao utilizar o seguinte argumento: “Claro que isso não deixa de ser corrupção, mas temos que abandonar esse pensamento de que a corrupção é praticada apenas por eles.”, nesse sentido, notemos, mais uma vez, a preocupação do autor em não limitar esse pensamento da prática de corrupção a um único campo da sociedade, e esse posicionamento é defendido pelo autor ao longo do seu texto.

No parágrafo seguinte, o autor não traz nenhuma discussão, mas apresenta fatos novos sobre o tema ao citar dois exemplos extremamente banais dessa ocorrência, como, por exemplo, o choro de uma criança para conquistar algo ou mesmo entrar na vez de alguém em uma fila.

Diferente de PF3, o texto inicial produzido pelo autor (PI3) não apresenta contextualização nem uma maior discussão sobre o tema. Um dos pontos que devem ser observados é justamente o fato da primeira produção apresentar o tema de forma condensada, sem discutir, limitando-se, assim, a mera citação de exemplos.

Quanto à finalização do texto, nas duas ocorrências, temos uma conclusão na qual o autor apresenta uma proposta de mudança de postura por parte do leitor; mesmo assim, notamos que a proposta é a mesma, sendo que na PI3 se constrói assim: “[...] não devemos apenas criticar os políticos que roubam, mas a diminuição da corrupção deve começar por nós, em pequenas atitudes [...]” e na PF3: “[...] E, se quisermos combatê-la, devemos, por nós mesmos, começar com pequenos atos [...]”, em que, atentos aos dois textos, notamos que a proposta final está mais detalhada e se mostra mais coerente com o que a estrutura do gênero artigo de opinião.

Com a percepção de melhora estrutural em PF, passemos, então, para a análise do estilo e dos mecanismos linguísticos do mesmo texto.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Assim como na estruturação composicional, a organização textual, no tocante ao estilo e aos mecanismos linguísticos, tornaram-se evidentes diversas melhoras. Nesse sentido, notamos que na PI3, o autor faz uso de linguagem não muito apropriada para o gênero em estudo, pois lhe imprime um grau acentuado de informalidade, como vemos no trecho inicial: “**Bom** muitas pessoas por se informarem em sites ou em jornais acabam achando que a corrupção é pratica apenas por politicos que roubam milhões de reais [...]”. É válido salientar que esse termo é bastante comum em produções mais informais, que permitem marcas de oralidade. Isso já não ocorre na PF3, pois se trata de uma versão produzida com mais cautela, sem conter traços de oralidade: “A corrupção é algo que a sociedade vem lidando desde os tempos antigos, bem antes da existência da política partidária, à qual muitos associam essa problemática.”.

Outras melhorias podem ser percebidas, como, por exemplo, na PF3, a ausência de termos que ocorreram em PI3, os quais encontravam-se em desacordo com a norma padrão, que são “políticos” (nas suas duas ocorrências, grafado sem o acento agudo na sílaba “lí”), “algún” (algum), precisando (grafado com ‘z’ ao invés de ‘s’), “agente” (referente a nós, deveria ser grafado separado “a gente”), “brasil” (substantivo próprio grafado com inicial minúscula) e “onestos” (deveria ter sido grafado com h inicial). Na produção final, o autor teve um cuidado maior com a grafia das palavras do seu texto, não sendo percebidas essas variações de escrita ou inadequações.

Quanto à pontuação, apesar de não termos na PI3 grandes problemas, na PF3 constatamos uma melhora significativa nesse aspecto, o que se dá, pela harmonização que houve na construção dos períodos em todo o texto.

Outro aspecto a ser levado em considerado no tocante à melhora do texto na sua versão final é o fato de que, enquanto na inicial não houve uma preocupação com ligar as partes do texto, na final o autor fez maior uso de elementos de coesão em seu texto. Notamos isso nos dois trechos que seguem da PF3: “[...] **Além disso**, ela também está ligada ao nosso dia a dia, em pequenos atos que nem sempre

percebemos.” e “**Então**, se alguém perguntar se você é corrupto, não responda que não é, **mas** diga que é uma pessoa que busca diminuir a corrupção. E, se quisermos combatê-la, devemos, por nós mesmos, começar com pequenos atos, como não furar fila ou devolver o dinheiro que não é nosso.”, nos quais podemos perceber a presença da locução conjuntiva “além disso” que estabelece uma relação de acréscimo; da conjunção “então”, que introduz o último parágrafo atribuindo-lhe a relação de sentido de conclusão e da conjunção “mas” que estabelece a relação de oposição.

Nessa análise, assim como no aspecto composicional, constatamos, também, uma melhora significativa na organização das orações, com uma atenção voltada à grafia segundo a norma padrão da língua portuguesa, assim como uma linguagem mais adequada para a produção de um artigo de opinião. Feito isso, passemos para análise do conteúdo composicional do texto em questão.

c) Conteúdo temático:

Em nossa análise, constatamos mudanças significativas referentes à PF3, pois seu autor organizou as informações já existentes na PI3, como também amplia a discussão sobre o tema. Um exemplo disso está em um trecho presente nas duas versões, mas com uma modificação da primeira para a última versão: P3 – “Claro que isso não deixa de ser corrupção, mas a corrupção também está ligada ao nosso dia a dia.” e na PF3 – “Claro que isso não deixa de ser corrupção, mas temos que abandonar esse pensamento de que a corrupção é praticada apenas por eles.”. A mudança que ocorre está ligada a uma mudança de postura tanto por parte do autor como do leitor, o que é percebido com o uso do verbo “dever” na primeira pessoa do plural.

Ainda na PF3, o autor mostra-se bastante coerente ao abordar o tema corrupção, por tratá-lo como algo atemporal e que não se direciona exclusivamente a determinado grupo da sociedade. Dessa forma, percebemos que ele se inteirou sobre o assunto, o que atribuiu ao texto um maior grau de informatividade e ampliou seu nível de convencimento, porque leva o leitor a refletir sobre suas práticas sociais.

Concluindo a análise comparativa entre PI3 e PF3, vejamos, a seguir, a análise comparativa de mais duas versões.

Quadro 16 – Análise comparativa – PI4

É um erro que todos não so-
mos corruptos, pois não damos
a mão de alguém, jogamos bolas
de fora em qualquer lugar.

⁵ Devemos nos conscientizar porque nem
tudo o que fazemos é certo, não
achamos que os políticos são cor-
ruptos, mas, não podemos parar para pensar
que tudo o que fazemos não é certo.

¹⁰ Muitas das vezes cometemos algo
sem pensar, e dizemos que está
certo, vamos parar para pensar no
que isso pode causar para a
nossa sociedade.

Quadro 17 – Análise comparativa – PF4

A corrupção em nosso país é culpa de toda a sociedade

A corrupção está contaminando o nosso país, e ela não está ligada apenas aos políticos, como muitos imaginam, e vem a todos nós, pois está presente em nosso dia a dia. Exemplo disso é quando pegamos algo de alguém, e não devolvemos, quando jogamos lixo em lugar inadequado, entre outras coisas

Na maioria das vezes, quando alguém nos pergunta se somos corruptos, sempre dizemos que não, mas essa não é bem a verdade. Somos todos corruptos, pois sempre cometemos algum ato corrupto, como simplesmente entrar na frente de alguém em uma fila, por exemplo.

Porém, achamos que isso não é corrupção. Devemos voltar os olhos em todos os sentidos, principalmente quando se fala em corrupção, sempre pensamos que não a cometemos, e os corruptos são só os políticos, mas temos que parar para pensar que as atitudes simples como as citadas acima são atos corruptos, sim.

Podemos impedir isso. Vamos parar de agir como corruptos. Temos que buscar soluções para o nosso país e, se dissermos que os políticos são corruptos, nós vamos piorar, porque, se eles melhoram ocupando seus cargos é porque os colocamos no lugar onde estão.

A corrupção está tomando conta de tudo na nossa sociedade, então, devemos impedir isso o mais rápido possível; enquanto cometemos corrupção, vamos sofrer as consequências mesmas nós.

a) Aspectos composicionais:

Na observação dos aspectos composicionais, como já vimos observando, constatamos a presença dos elementos essenciais na construção/composição do gênero artigo de opinião. E, tendo como base os textos PI4 e PF4, analisamos como o autor das duas versões procedeu quanto ao uso elementos composicionais.

Como ponto de partida, tomemos a PI4, que elaborada antes da aplicação da sequência didática, mostra-se insuficiente em alguns critérios de nossa análise. Temos, por exemplo, a ausência de um título que chame a atenção do leitor (BELTRÃO, 1980), o que não acontece na PF4, que traz o título: “A corrupção em nosso país é culpa de toda a sociedade”, o qual já adianta para o leitor o posicionamento que autor terá ao longo do seu texto.

Outro fator evidentemente relevante nessa análise comparativa é a extensão do texto. Enquanto a primeira versão é composta por apenas dois curtos parágrafos, a versão final foi ampliada e desenvolvida em cinco parágrafos, o que deu margem, também, para a ampliação dos elementos composicionais.

Na PI4, constatamos que o autor antecipa sua tese logo na primeira linha da introdução ao iniciá-la com: “Eu acho que todos somos corruptos [...]”, o que, de acordo com outras análises feitas, o mais adequado seria que ele contextualizasse o tema nessa parte do texto. Na PF4, o autor, ao iniciar seu texto com o trecho: “A corrupção está contaminando o nosso país [...]” o autor demonstra a aquisição dessa habilidade, por mais que de forma ainda embrionária.

Devido à curta extensão da PI4, não conseguimos identificar a parte em que o autor apresenta sua discussão sobre o tema, ou seja, o texto está dividido apenas em começo e fim, o que não permitiu que seu autor apresentasse argumentos suficientes para defender seu ponto de vista. Na PF4, o autor leva o leitor ao dizer que: “Na maioria das vezes, quando alguém nos pergunta se somos corruptos, sempre dizemos que não, mas essa não é bem a verdade”, mas se perde nessa discussão ao apresentar uma ideia generalizada de corrupção: “Somos todos corruptos, pois sempre cometemos algum ato corrupto, como simplesmente entrar na frente de alguém em uma fila, por exemplo”. Independente do equívoco de sentido, é válido ressaltarmos aqui que ele evoluiu na sua discussão.

Nos demais parágrafos da PF4, constatamos que o autor se mostra preocupado em apresentar uma proposta de solução para o problema, o que

geralmente é visto no parágrafo de conclusão. (BELTRÃO, 1980). E, entre as propostas, temos: “[...] Temos que buscar soluções para o nosso país [...]” e “[...] enquanto cometermos corrupção, quem sofrerá as consequências somos nós”, em que, ao apontar que consequências maiores poderão surgir, acaba criando um sinal de alerta para o leitor.

Em relação à conclusão, não conseguimos perceber na PI4 a finalização da discussão do tema, apenas a apresentação de uma proposta de mudança de postura por parte do leitor, ainda que de forma muito sintetizada: “[...] vamos parar pra pensar no que isso pode causar para a nossa sociedade”, a qual se limita a propor que o leitor reflita, mas não que mude sua postura.

Com a finalização desse tópico, passemos para a próxima análise.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Ao compararmos as versões PI4 e PF4, percebemos melhorias significativas quanto ao estilo e ao uso de mecanismos linguísticos. Mesmo não sendo dotada de equívocos de ortografia e de acentuação tão expressivos, a primeira versão do texto traz alguns termos que estão em desacordo com o padrão, por exemplo, atentemos para os termos: ‘plasticos’ (que está sem o acento agudo na antepenúltima sílaba tônica ‘plás’), ‘concientizar’ (sem o ‘s’ finalizando a primeira sílaba ‘cons’), ‘estar’ (que deveria estar conjugada na terceira pessoa do singular (está) e a palavra ‘pra’ (que se dá por causa de marcas de oralidade do autor). Isso revela descuidos com a grafia por parte do autor do texto, mas que não foram suficientes para prejudicar a continuidade da construção textual. É importante ressaltarmos que esses equívocos de grafia citados acima não ocorreram na versão final.

Além dessas palavras, na PI4, encontramos outras duas expressões chamam a atenção: “**Devemos se concientizar** porque nem tudo o que fazemos é certo [...]”, na qual o pronome ‘se’ é utilizado de forma equivocada no lugar de ‘nos’ e “Muitas das vezes cometemos algo sem pensar [...]”, em que, nesse caso, a palavra ‘das’ não deveria fazer parte da expressão.

Constatamos melhora significativa, também, da PI4 para a PF4, na organização oracional, principalmente com a utilização de elementos coesivos. Por mais que na primeira versão haja um ou outro elemento de ligação, na última, percebemos que houve um aumento deles tanto na quantidade como qualidade, como podemos ver

em: “Somos todos corruptos, **pois** sempre cometemos algum ato corrupto [...]”, no qual temos uso da conjunção ‘pois’ com sentido de explicação entre orações; “**Porém**, achamos que isso não é corrupção”, em que temos a relação de oposição entre o segundo e o terceiro parágrafos e “[...] os corruptos são só os políticos, **mas** temos que parar para pensar que as atitudes simples como as citadas acima são atos corruptos, sim”, no qual temos mais uma conjunção que estabelece a relação de oposição, mas desta vez entre orações.

Nessa análise, destacamos os principais problemas encontramos no tocante ao estilo à escolha de mecanismos linguísticos para a construção do todo textual. Agora, passemos, então, para observação de como o autor tratou do conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

Com relação ao critério de análise “conteúdo temático”, constatamos que tanto a PI4 quanto a PF4 mostram-se coerentes, pois as duas versões abordam o tema “corrupção no Brasil”. Nesse sentido, notamos que a primeira versão seu autor antecipa sua tese já na introdução: “Eu acho que todos somos corruptos [...]” e cita exemplos de atitudes corruptas que se limitam a justificar sua afirmação de que o problema da corrupção está em todos, não como muitos pensam ser apenas no meio da política partidária: “[...] nós achamos que os políticos são corruptos, mas, não paramos para pensar que tudo o que fazemos não é certo”, que é utilizado para defender seu ponto de vista de que corrupção é algo global.

Na versão final, isto é, PF4, apesar de o autor não trazer muitos elementos novos que o auxiliem na defesa do seu ponto de vista, nitidamente, ele trata da questão da corrupção no Brasil de uma maneira mais ampla e desenvolvida do que na primeira versão do texto. Atentemos, por exemplo, para o trecho presente no terceiro parágrafo da versão final: “Devemos abrir os olhos em todos os sentidos, principalmente quando se fala em corrupção, sempre pensamos que não a cometemos, e os corruptos são só os políticos, mas temos que parar para pensar que as atitudes simples como as citadas acima são atos corruptos, sim.”, no qual percebemos que o autor discute a problemática de forma mais elaborada.

De maneira geral, constatamos evolução na discussão da temática da primeira para a última versão, sobretudo na forma de organizar o discurso. Mas é importante

ressaltar que outras melhoras poderiam ter sido acrescentadas, inclusive para que se melhorasse o grau de informatividade do texto. Terminada essa análise do terceiro texto, passemos para a quarta análise comparativa.

Quadro 18 – Análise comparativa – PI5

A corrupção está demoralizando o Brasil, muitas
 vezes de quem mais precisa, corruptos que querem
 ser alguma riqueza ~~mas~~ pelas costas dos outros
 dos pais mas no fim a casa cai, acho muito
 errado a gente pagar impostos por uma coru-
 ção pouco, atrapalha muito a não estar da
 sociedade brasileira diminuiu os investimentos
 públicos tipo na saúde e na educação.

A corrupção está presente no dia-a-dia,
 é muita falta de caráter trabalhar de um traba-
 lhador que está mal a mal ~~trabalhar~~ para
 ter seu dinheiro e investir ele um político
 que só fica em uma sala com os desviando
 o dinheiro do saúde.

Quadro 19 – Análise comparativa – PF5

A cada minuto, um ato de corrupção

A corrupção está sempre presente no nosso dia a dia, mesmo assim, achamos que ela é praticada apenas na política, mas sempre está em casa, no trabalho e, principalmente, na escola. Sabe por que na escola? Naquela compra de trabalho, na fila de almoço, naquela cometa que você paga escondido de dinheiro, e não a devolve.

Na sociedade, sempre acontece corrupção em período eleitoral. Quando o eleito acaba vender seu voto. Dessa forma, qualquer pessoa é colocada no poder e, depois, as pessoas que os elegeram reclamam das consequências, mas para que redamar os nomes nós que escolhemos isso?

Hoje se refere à corrupção na sociedade brasileira. Podemos citar os inúmeros escândalos decorrentes da "Jana-fato", ação da Polícia Federal que desmascarou esquemas de corrupção em diversos setores do governo. Nessa operação, grandes nomes da política foram encarcerados. Nesse sentido, a porca em geral, quando tocamos no nome "corrupção", fulgam logo um político, mas, se pararmos para pensar, com certeza também somos corrompidos, porque compramos alguém para fazer algo, por exemplo.

A corrupção vem da criança ao adulto, e cabe a nós parar e ver, pensar e mudar. É preciso não praticar atos de corrupção, porque nós mesmos também podemos ser as próximas vítimas. É preciso fazer as coisas de mente limpa e revermos todos os nossos atos, para que, assim, a gente perceba que os corruptos não são apenas aqueles que estão sentados nas cadeiras do Congresso.

a) Aspectos composicionais:

Quanto aos aspectos composicionais referentes à PF5, notamos que houve evolução significativa, pois, além de ampliar a extensão textual, o autor traz essa versão de forma mais organizada e compreensível para o leitor. E um dos aspectos que estão visíveis na PF5 é o título "A cada minuto, um ato de corrupção" que não havia na primeira versão, ou seja, na PI5, o que lhe atribuiu um caráter mais

chamativo. Além disso, outra mudança relativamente significativa foi a ampliação da extensão dos parágrafos do texto, o que permitiu ao autor desenvolver melhor suas ideias.

Percebemos, também, que houve evolução em relação aos demais elementos que estruturam a composição do texto, como a introdução, a discussão e a conclusão, assim como a forma de organizar cada uma dessas partes.

Nesse sentido, analisamos a introdução e constatamos que o autor melhora a sua forma de apresentar o tema, pois, na primeira versão, ele apenas apresenta um fato do cotidiano, classificando-o como um ato corrupto, ou seja, não há contextualização. Já na versão final, ele introduz da seguinte forma: “A corrupção está sempre presente no nosso dia a dia, mesmo assim, achamos que ela é praticada apenas na política, mas sempre está em casa, no trabalho e, principalmente, na escola”, em que percebemos que ele melhorou sua introdução, apresentado o tema de forma organizada e contextualizada.

Na parte do texto direcionada à discussão, na PF5, notamos que houve um avanço em relação à PI5, pois o autor amplia e organiza seus parágrafos e, mesmo não trazendo muitas informações novas de uma versão para outra, ele consegue fazer reflexões pertinentes sobre o tema.

Na conclusão, assim como na versão inicial, a PF5 o autor apresenta uma proposta de solução para o problema, mas é notório que a versão final é muito mais desenvolvida, como podemos perceber no trecho: “É preciso fazermos as coisas de mente limpa e revermos todos os nossos atos, para que, assim, a gente perceba que os corruptos não são apenas aqueles que estão sentados nas cadeiras do congresso.”. Nesse sentido, entre as mudanças propostas pelo autor, temos essa que está relacionada a uma mudança de postura com base na reflexão, conscientização e percepção de que precisamos deixar de fazer julgamentos e assumir nossas atitudes.

Com a conclusão da análise dos aspectos composicionais que relacionou a PI5 à PF5, analisaremos, na sequência, as possíveis mudanças ocorridas de uma versão para outra quanto ao estilo e os mecanismos linguísticos.

b) Estilo e uso dos mecanismos linguísticos:

Ao analisarmos esses aspectos na PF5, percebemos um cuidado maior quanto à escrita, o que ocasionou uma produção diferente da PI5. Por exemplo, na primeira

versão do artigo, constatamos que não houve problemas com a ortografia, entretanto, são visíveis algumas ocorrências de falta de acentuação nas palavras, como nos seguintes trechos: “[...] **ate** o troco que recebemos [...]”, “[...] sabemos que isso **e** muito corrupto [...]”, “[...] as pessoas escolhem mais candidatos e viram **políticos** corruptos [...]”, “A mudança para tudo **so** depende de nós [...]”, nos quais os termos destacados deveriam estar acentuados. Essas ocorrências foram corrigidas na PF5.

No que diz respeito à pontuação, entre outros problemas, notamos no trecho: “A mudança para tudo so depende de nós (x) um exemplo é um adulto de 40 anos com carteira de estudante desfrutando dos nossos direitos [...]”, no qual o (x) representa a ausência de sinal de pontuação.

Quanto à coesão, constatamos que houve uma significativa mudança na versão final, diferentemente da primeira versão, pois o autor articulou melhor seu texto, fazendo uso de elementos de ligação, o que podemos perceber no trecho da PF5: “[...] achamos que ela é praticada apenas na política, **mas** sempre está em casa, no trabalho **e**, principalmente, na escola.” Neste trecho pertencente ao mesmo período, há a presença de mais de um conectivo que estão estabelecendo, respectivamente, as relações de “oposição” e “adição”.

De modo geral, podemos constatar que houve mudanças bastante positivas na PF5 em relação à PI5 no estilo e nos mecanismos linguísticos. Nesse sentido, partiremos agora, para análise do conteúdo temático.

c) Conteúdo temático:

Para este critério de análise, não percebemos muitas mudanças além das estruturais, pois a abordagem temática tanto na versão na PI5 quanto na PF5 apresenta semelhança. Por exemplo, nos trechos: “A corrupção está presente de todas as formas desde o bolo que vemos na geladeira e comemos [...] ate o troco que recebemos, vemos e não entregamos de volta.” e “A corrupção está sempre presente no nosso dia a dia, mesmo assim, achamos que ela é praticada apenas na política, mas sempre está em casa, no trabalho e, principalmente, na escola.”. Nesse sentido, podemos constatar que a versão final se mostra mais completa na forma de abordar o assunto “corrupção”, diferentemente da primeira que se baseia demasiadamente no senso comum.

Outro ponto importante a ser observado na PF5 é o fato do autor dar amplitude à discussão referindo-se a outras situações para abordar o assunto, como vemos em: “No que se refere à corrupção na sociedade brasileira, podemos citar os inúmeros escândalos decorrentes da “lava-jato”, ação da Polícia Federal que desmascarou esquemas de corrupção em diversos setores do governo.”. Essa referência ampliou a discussão ao citar termos como “lava-jato” e “esquemas de corrupção”, mostrando, assim, que o autor não ficou na mesmice de tratar que a corrupção está presente na política, e não trazer fatos que comprovem essa afirmação.

Com base nessa análise, evidenciamos que houve um processo de evolução do texto, partindo da produção inicial para a produção final, pois tratou do tema de forma mais ampla.

Concluimos nossas análises acerca dos textos escolhidos para demonstrar que o processo de produção de texto, proporcionado pela SD, foi extremamente significativo para o desenvolvimento dos estudantes em aspectos que envolvem os gêneros textuais, como a estrutura composicional, o estilo e os mecanismos linguísticos e o conteúdo temático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a escola é um lugar de aprendizagem é reafirmar que ela possui os requisitos para desenvolver habilidades e competências dos muitos estudantes que a frequentam. Os procedimentos de leitura e de escrita fazem parte dessa discussão, e colocam a escola como sendo um lugar propício para o que envolve essas duas habilidades sejam trabalhadas.

Mas, não podemos limitar à escola essa responsabilidade, pois compete à sociedade estimular os sujeitos estudantes a se desenvolverem enquanto cidadãos. E isso se faz com a aprendizagem de muitos conhecimentos. Nesse sentido, a escola se torna o lugar onde praticamos leitura e escrita, entretanto, não nos limitemos a fazê-lo apenas nesse espaço. À escola, compete, portanto, indicar os caminhos que os alunos devem seguir, orientar, guiar, dar as pistas para que ele possa utilizar seus conhecimentos adquiridos lá, para que ele possa ser um sujeito social pronto para enfrentar as necessidades de leitura e também de escrita que surgirão no seu caminho.

Cabe, ainda, nesse contexto, a ideia de que a escola, principalmente nas aulas de produção de texto, ela não valoriza os interesses do estudante, direcionando a ele, muitas vezes, ou quase sempre, propostas com as quais ele não tem relação alguma. Dessa forma, a escola ignora que esse estudante é um sujeito social, que tem suas experiências adquiridas a partir de sua vivência nessa mesma sociedade.

Mediante o percurso desta pesquisa, constatamos nos estudantes que participaram dela, uma grande ânsia por uma abordagem mais voltada à prática de atividades relacionadas ao cotidiano, à realidade deles e a suas práticas discursivas. Nesse sentido, nosso trabalho foi basicamente o de inserir um método diversificado e completamente fora das práticas de leitura e de escrita que eles tinham vivido até aquele momento.

A proposta de concretizar o trabalho com gêneros em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois, assim como teoriza Bakhtin (2011), eles fazem parte das nossas atividades comunicativas, atreladas as nossas necessidades corriqueiras. Dessa forma, levar o gênero artigo de opinião foi uma forma de propor uma instrumentalização desse gênero, assim como oportunizar aos estudantes momentos em que eles podiam trabalhar sua reflexão acerca de uma temática bastante pertinente em nossa sociedade, a corrupção.

A relevância, então, do artigo de opinião é, justamente, essa de valorizar o contexto do educando e aquilo que lhe é peculiar, àquilo com o que ele vive diariamente. O que fará com que nosso estudante, muito além de aprender a produzir um gênero, sinta-se valorizado porque ele pode incluir e abordar, de certa forma, durante a produção do gênero, elementos de sua cultura.

Nesse sentido, ao longo da aplicação da SD, verificamos significativos avanços nos estudantes, não somente com relação à aprendizagem de um gênero, nem de um assunto, mas, e sobretudo, pela percepção de fazer parte de algo, de ser visto e valorizado por suas contribuições orais e produções escritas.

A conclusão dessa pesquisa se dá forma bastante significativa, pois, ao fazermos as comparações nos textos avaliados, constatamos grandes avanços nos diversos aspectos trabalhados ao longo da SD. A partir dessa percepção, evidenciamos o quanto é válido um trabalho organizado e voltado à realidade de determinada turma, que possibilita e oportuniza melhorias perceptíveis e, conseqüentemente, uma sensação de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BRÄKLING, K. L. **Trabalhando com o artigo de opinião**. Re-visitando o eu no exercício de (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro**. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL NO PISA 2015: **análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. L. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELAIS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Escrever e argumentar**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1 ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Mara Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas**. Revista do GELNE, Nata/RN, vol. 17. Número ½: 159-183.2015

OLIVERIA, Maria do Socorro (ORG.); TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, R. H. **O artigo de jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986

VIVALDI, Gonçalo Martín. **Gêneros periodísticos**. Madri: Paraninfo, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de assentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade de **EDUARDO SOUZA DA SILVA** e da orientadora **IARA FERREIRA DE MELO MARTINS**, de forma totalmente voluntária.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se desenvolver práticas de leitura e de escrita, por meio de atividades que objetivam levar o aluno à reflexão sobre a realidade em que vive, não somente pela leitura, mas também por meio da escrita, de forma a proporcionar nele a capacidade de observar e ter um ponto de vista sobre questões que lhes são comuns em sua realidade. Sendo assim, concebeu-se essa pesquisa com o objetivo de instrumentalizar os alunos acerca do gênero artigo de opinião, de forma a proporcionar-lhes mecanismos de leitura, reflexão e produção de texto.

Para isso, essa pesquisa terá como metodologia a *pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva*, bem como a *pesquisa-ação*, pelo desenvolvimento e aplicação de uma intervenção a partir da situação-problema observada na turma do 9º ano do ensino fundamental da ECI Eng.^a Márcia Guedes Alcoforado de Carvalho, localizada na cidade de Belém-PB, quanto à instrumentalização do gênero artigo de opinião e apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **participação em atividades que envolvem a instrumentalização dos alunos sobre o gênero 'artigo de opinião', a partir de práticas de leitura, discussão e escrita em sala de aula. Para tanto, utilizando textos oriundos de sites da internet que servirão de base para as produções dos alunos, portanto, de acordo com a Resolução 466/12, apresentam risco mínimo para os educandos.**

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua

participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, uma vez que emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (9º ano do Ensino Fundamental), tais como: leitura, análise do texto, discussão e produção de textos, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com o professor-pesquisador EDUARDO SOUZA DA SILVA, através do telefone: (83) 99931-1509, ou através do e-mail: eduardo_ss@hotmail.com, ou do endereço: Rua Jorge Rodrigues, nº 230, Rua Nova, Belém - PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade (se já tiver documento) _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém - PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 1****Objetivo geral:**

Apresentar o projeto aos alunos.

Objetivos específicos:

- Proporcionar discussão acerca do gênero artigo de opinião;
- Apresentar o tema do projeto;
- Introduzir discussão sobre o gênero.

Conteúdo:

Conteúdo: Projeto sobre aplicação do gênero artigo de opinião.

Procedimentos metodológicos:

Apresentação do projeto de forma oral.

Recursos metodológicos:

Marcador de quadro branco.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação dos estudantes na atividade.

Referência:

Apêndice C:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 2****Objetivo geral:**

Discutir sobre o tema corrupção presente no filme “O candidato honesto”.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a postura do personagem João.
- Criar momento de discussão sobre corrupção.

Conteúdo:

Filme “O candidato honesto” / comportamento social

Procedimentos metodológicos:

Exibição e discussão do filme.

Recursos metodológicos:

Filme, tv, caixa de som.

Avaliação:

Avaliação baseada na discussão do filme.

Referência:

O CANDIDATO honesto. Direção de Roberto Santucci. Brasil: Rio-Filmes, 2014

Apêndice D:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 3****Objetivo geral:**

Desenvolver o conceito de corrupção nos estudantes.

Objetivos específicos:

- Proporcionar momento de discussão sobre a temática;
- Estimular os estudantes a participar da discussão.

Conteúdos:

Leitura, compreensão, interpretação

Procedimentos metodológicos:

Aplicação de atividade para que os estudantes desenvolvam seu conceito de corrupção.

Recursos metodológicos:

Folha com a atividade.

Avaliação:

A avaliação se dará a partir da participação dos estudantes na atividade.

Referência:

Atividade criada pelo professor-pesquisador.

Apêndice E:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 4****Objetivo geral:**

Consolidar o conceito de corrupção a partir da leitura de uma charge.

Objetivos específicos:

- Promover discussões acerca do tema;
- Refletir sobre a postura dos personagens.

Conteúdos:

Leitura e interpretação do gênero charge.

Procedimentos metodológicos:

Leitura e discussão da charge abordando a temática corrupção.

Recursos metodológicos:

Folha com a charge.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação dos estudantes nas discussões da aula.

Referência:

Jornal de Brasília, 2015

Apêndice F:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 5****Objetivo geral:**

Promover discussão sobre situações comportamentais dos personagens da tirinha de C. e Haroldo.

Objetivos específicos:

- Fazer comparativos da situação do personagem com comportamentos da sociedade atual.
- Desenvolver o pensamento reflexivo dos estudantes.

Conteúdos:

Leitura e interpretação

Procedimentos metodológicos:

Leitura e discussão da temática abordada no texto.

Recursos metodológicos:

Texto.

Avaliação:

A avaliação se dará a partir da participação dos estudantes na discussão.

Referência:

Livro didático. Autores: BALTHASAR e GOULART (p. 136-137)

Apêndice G:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 6****Objetivo geral:**

Identificar elementos constituintes do gênero artigo de opinião.

Objetivos específicos:

- Ler o texto com foco na estrutura do gênero artigo de opinião;
- Perceber a importância da argumentação para a defesa de um ponto de vista;
- Identificar a tese do texto.

Conteúdos:

Leitura, compreensão, interpretação, argumentação, tese, coesão, coerência.

Procedimentos metodológicos:

A aula será desenvolvida com base na leitura do texto e nas discussões acerca dele.

Recursos metodológicos:

Texto, datashow.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação do estudante nas discussões.

Referência:

Disponível

em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10806:submanc-hete290515&catid=13:leo-lince&Itemid=87

Apêndice H:**Módulo 1: Plano de aula / Momento 7****Objetivo geral:**

Reconhecer elementos constituintes do gênero artigo de opinião.

Objetivos específicos:

- Ler o texto com foco na estrutura do gênero artigo de opinião;
- Perceber a importância da argumentação para a defesa de um ponto de vista;
- Identificar a tese do texto.

Conteúdos:

Leitura, compreensão, interpretação, argumentação, tese, coesão, coerência.

Procedimentos metodológicos:

A aula será desenvolvida com base na leitura do texto e nas discussões acerca dele.

Recursos metodológicos:

Texto, datashow.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação do estudante nas discussões.

Referência:

MAMED, Gabriel. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/corruptao-no-dia-a-dia> - acesso em 20 set 2019

Apêndice I:**Módulo 2: Plano de aula / Momento 1****Objetivo geral:**

Praticar habilidades adquiridas sobre o gênero artigo de opinião.

Objetivos específicos:

- Analisar o texto com base em questionário.

Conteúdo:

Estrutura do gênero artigo de opinião.

Procedimentos metodológicos:

Aplicação de questionário.

Recursos metodológicos:

Questionário.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante o preenchimento do questionário.

Referência:

Questionário elaborado pelo professor-pesquisador.

Apêndice J:**Módulo 2: Plano de aula / Momento 2****Objetivo geral:**

Fixar conhecimentos sobre ortografia, pontuação e acentuação.

Objetivos específicos:

- Ampliar a capacidade de escrita.
- Reconhecer a pontuação como preponderante para a escrita.
- Intensificar o conhecimento acerca da ortografia.

Conteúdo:

Ortografia, pontuação e acentuação

Procedimentos metodológicos:

Explicação do conteúdo com atividade prática.

Recursos metodológicos:

Marcador de quadro branco.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação dos estudantes na atividade / Resolução de exercícios.

Referência:

Atividade elaborada pelo professor-pesquisador.

Apêndice K:**Módulo 2: Plano de aula / Momento 4****Objetivo geral:**

Fixar conhecimentos sobre coesão, coerência e linguagem.

Objetivos específicos:

- Ampliar a capacidade de escrita;
- Reconhecer a coesão como preponderante para a escrita;
- Diferenciar a linguagem formal da informal.

Conteúdo:

Coesão, coerência e linguagem.

Procedimentos metodológicos:

Explicação do conteúdo com atividade prática.

Recursos metodológicos:

Marcador de quadro branco.

Avaliação:

A avaliação se dará mediante a participação dos estudantes na atividade / Resolução de exercícios.

Referência:

Atividade elaborada pelo professor-pesquisador.

APÊNDICE L – Roteiro para análise do filme “O candidato honesto”

Roteiro para análise do filme “O candidato honesto”

1. Qual tema é abordado no filme? A partir de quais elementos você percebeu isso?

2. O personagem João é influenciado a agir de forma diferente da que ele realmente quer?

3. O que você acha da postura do personagem *João* no desenrolar do filme?

4. Que postura você teria se tivesse as mesmas oportunidades que o personagem João?

APÊNDICE M – Atividade que aborda o tema corrupção

Você se considera um(a) cidadão(ã) corrupto(a)? Escreva uma palavra, frase, desenhe ou narre um fato que justifique sua resposta.

APÊNDICE N – Ficha para avaliação do artigo de opinião

Ficha para avaliação		
1.	Quanto à estrutura, o texto está completo? (Apresenta as três partes fundamentais: introdução, discussão e conclusão?) Se não, qual parte está faltando?	
2.	O texto aborda o tema solicitado? Se sim, o que o autor trouxe de significativo para o texto?	
3.	É possível identificar a defesa de uma tese (ponto de vista)?	
4.	Há argumentos que ajudem a defender essa tese?	
5.	Se há argumentos, de que tipo são? Há predomínio de algum?	
6.	Quanto à linguagem presente no texto, qual tipo predomina?	
7.	No texto existem equívocos de escrita, como problemas de ortografia e acentuação?	
8.	O autor apresenta uma proposta de intervenção para tema discutido ao longo do texto?	
9.	Essa proposta é coerente, possível?	
10.	Que sugestões você daria para o autor do texto?	

APÊNDICE O – Atividade sobre ortografia, acentuação e pontuação

Os trechos a seguir foram extraídos das produções iniciais, os quais apresentam algum problema na sua construção, como ortografia (ou escolha de registro), acentuação e pontuação. Sua tarefa será reescrevê-los, corrigindo esses equívocos. Apresente justificativas para sua resposta.

- a) “Brasil, um país lindo que tem tudo pra ser uma grande potencia, mas, com tudo que ocorre [...]”
- b) “[...] principalmente aos eleitores, e mas ainda da maior parte da sociedade principalmente os eleitores melhor dizendo nós eleitores [...]”
- c) “[...] corruptos que querem ter alguma riqueza pelas costas dos outros dos pobres mas no fim a casa cai, acho muito errado a gente pagar impostos por uma coisa tão pouca [...]”
- d) “[...] você vira um corrupto mas maior que eles.”
- e) “[...] ir até agente alunos samos corruptos, pois agente jogar papel ir até agente alunos samos corruptos, pois agente jogar papel [...]”
- f) “A corrupção vive na sociedade e pricipalmente nas pessoas [...]”
- g) “[...] A corrupção vive na sociedade e pricipalmente nas pessoas os politicos tiras dos pobres pra ficar mais Ricos [...]”

- h) “[...] corruptos que querem ter alguma riqueza pelas costas dos outros dos pobres mas no fim a casa cai, acho muito errado a gente pagar impostos por uma coisa tão pouca [...]”

- i) “A corrupção é muito comun no Brasil [...]”

- j) “A dois tipos de corrupção [...]”

- k) “[...] já os pequenos são feitos por nós e nem persebemos [...]”

- l) “Devemos se concientizar porque nem tudo o que fazemos é certo [...]”

- m) “[...] achão que só os políticos são corruptos [...]”

APÊNDICE P – Atividade sobre coesão, coerência e linguagem

1. Extraímos alguns trechos das produções iniciais. Neles não há elementos de ligação, portanto reescreva-os acrescentando conjunções que estabeleçam as relações mais adequadas.
 - a) “Muitas das vezes cometemos algo sem pensar, e dizemos que estar certo, vamos parar pra pensar no que isso pode causar para a nossa sociedade.”
 - b) “[...] A corrupção vive na sociedade e principalmente nas pessoas os políticos tiras dos pobres pra ficar mais Ricos [...]”
 - c) “O Brasil é Muita corrupção a sociedade sofre com a corrupção [...]”
 - d) “[...] em todo o Brasil tem corrupção isso já virou rotina dos Brasileiros [...]”

2. Os trechos a seguir também foram extraídos das produções iniciais, e sua tarefa será analisar se apresentam coerência com o tema que estamos estudando – corrupção. Justifique sempre suas respostas.
 - a) “[...] políticos ladrões os mais que colocar o Brasil pra trás [...]”
 - b) “[...] porque quando os políticos chegarem na porta de vocês não aceitem o dinheiro dele porque quando você aceita você vira um corrupto mas maior que eles.”
 - c) “[...] os políticos são os mais corruptos eles chegam na casa das pessoas comprando votos para votar neles, em todo o Brasil tem corrupção isso já virou rotina dos Brasileiros nem todos eu acho mas alguns sim [...]”
 - d) “A corrupção estar desmoralizando o Brasil, muitos roubos de quem mais precisa [...]”

e) “A corrupção é muito comun no Brasil.”.

3. Sua tarefa agora será explicar o porquê do uso dos conectivos nos trechos que foram extraídos das produções iniciais.

a) “Eu acho que todos somos corruptos, **pois** nós filamos a fila de alguém [...]”

b) “[...] cometemos algo sem pensar, **e** dizemos que estar certo [...]”

c) “[...] que só os políticos são corruptos **mas** todos os brasileiros são corruptos [...]”

4. Com relação à linguagem, que inferências podemos fazer do termo sem destaque a seguir?

a) “[...] a corrupção que é **mais pequena** [...]”

b) “[...] meio que **lasca** o outro”

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O gênero artigo de opinião como mecanismo de reflexão no ensino de Língua Portuguesa

Pesquisador: EDUARDO SOUZA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14466519.0.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.368.998

Apresentação do Projeto:

Projeto do Curso de Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UEPB, para análise e parecer com fins de obtenção de autorização para desenvolvimento da pesquisa intitulada: "O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO COMO MECANISMO DE REFLEXÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA", de autoria de EDUARDO SOUZA DA SILVA, sob orientação da Profª Drª Iara Ferreira de Melo Martins.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral: Desenvolver no discente a capacidade crítica, através do trabalho com o gênero artigo de opinião em atividades de leitura, escrita e reflexão da sua realidade. Seus objetivos específicos são: Refletir sobre a relevância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula; Apresentar o gênero artigo de opinião como recurso de percepção/reflexão da realidade dos discentes; Criar atividades de leitura e escrita que propiciem aos discentes a produção do gênero artigo de opinião com eficiência e autonomia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Podemos considerar os riscos como mínimos, pois não se prevê a realização de intervenção e/ou modificação intencional dos indivíduos que participam do estudo. Não há riscos à saúde física ou mental dos participantes por se tratar de sequências didáticas e ações formativas direcionadas a

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.368.998

28 alunos do 9o. ano do Ensino Fundamental e compostas de atividades que contemplam leitura, interpretação, discussão de temas em sala de aula, escrita e reescrita. No que diz respeito aos benefícios, estes podem ser encontrados na produção de conhecimento acadêmico a partir de ações didáticas e suporte teórico aos que tem interesse em conhecimento da temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa relevante para o conhecimento da questão, com referencial teórico identificado, com objetivos e metodologia claramente formulados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados dentro das normas e regulamentações requeridos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise dos documentos apresentados, somos de parecer APROVADO à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1361651.pdf	26/05/2019 13:31:25		Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_uso_de_imagens.pdf	26/05/2019 13:30:06	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento.pdf	26/05/2019 13:29:01	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao.pdf	26/05/2019 13:28:14	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	26/05/2019 13:27:26	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia.pdf	26/05/2019 13:26:26	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	26/05/2019 13:23:46	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/05/2019 13:21:52	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.368.998

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/05/2019 13:13:24	EDUARDO SOUZA DA SILVA	Aceito
---	-------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Junho de 2019

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

ÉTICA E CORRUPÇÃO

Todos os dias nos deparamos com escandalosos casos de corrupção, ativa ou passiva, tanto no Brasil quanto no exterior, praticados especialmente nas relações promíscuas entre políticos e empresários. A corrupção é definida como o ato de solicitar ou receber alguma vantagem indevida, segundo a “lei de Gerson”: “levar vantagem em tudo”, não importando o meio para se alcançar o que se almeja. Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: “viver honestamente (*honeste vivere*), não lesar ninguém (*neminem laedere*), dar a cada um o que lhe pertence (*suum cuique tribuere*)”. Sob o ponto de vista legal, há a previsão de uma série de sanções para os casos da conduta corrupta.

Mas não apenas o Direito recrimina a corrupção; também a reflexão ética reprova tal conduta. A Ética é a área da Filosofia que tem a ver com o estudo das normas, princípios que norteiam o agir humano. A palavra, de origem grega, significa etimologicamente hábito, costume e é objeto de reflexão filosófica há mais de vinte e cinco séculos. Já em Sócrates, Platão e Aristóteles, encontramos profundas reflexões sobre temas éticos.

Exemplo disso é o diálogo de Platão intitulado “Críton”, em que a seguinte situação é relatada: Sócrates foi acusado, julgado e condenado à morte. Críton, um amigo de Sócrates, tenta persuadi-lo de fugir da prisão, dizendo, inclusive, que ele e seus amigos providenciariam meios para o suborno dos guardas. Apresenta vários argumentos que justificariam a fuga, mas Sócrates refuta o plano de Críton. Ainda que considere infundada sua condenação, Sócrates afirma ser preferível sofrer uma injustiça a cometer algo injusto. Em sua visão, é necessário respeitar as leis da cidade e cumprir sempre os termos de um acordo justo. Por isso, considera inadmissível que seus amigos cometam algo ilícito para reparar a injustiça que Atenas praticara com ele. Assim, Sócrates, na Antiguidade, dá uma resposta clara a tentativas de corrupção, ao recusar qualquer vantagem indevida.

Essa negação categórica da corrupção apresenta-se também na Ética do filósofo Immanuel Kant, muitos séculos depois. Para ele, o ser humano terá de agir corretamente “por dever”, não meramente “conforme o dever”. Isso quer dizer que a ação verdadeiramente moral é aquela que é motivada pelo dever e não a que tem a mera aparência de dever. Se um comerciante, num exemplo dado por Kant, devolve o troco certo ao cliente, não porque tem a convicção de que essa é a atitude correta, mas apenas por medo de perder a clientela, não está agindo moralmente, pois, para o filósofo, o ser humano deve agir corretamente sem fazer um cálculo das consequências.

Na ética kantiana, a pessoa nunca pode admitir a exceção, pensando, por exemplo, que, apesar de ser imoral mentir, vai se permitir tal atitude. Para Kant, devo sempre agir querendo que todos ajam como estou agindo! E seguramente ninguém gostaria que a mentira se tornasse uma prática universal. Ainda que, eventualmente, dizer a verdade possa-me trazer algum prejuízo, nunca devo permitir-me a exceção. Portanto, numa perspectiva kantiana, a corrupção é algo deplorável, porque a motivação do ser humano deve ser sempre o dever e não a indevida vantagem pessoal. Ao buscar o proveito pessoal, instrumentalizo os demais. Segundo Kant, no entanto, o ser humano deve ser sempre tratado como fim em si mesmo, e nunca como mero meio do meu proveito pessoal.

A corrupção não provoca apenas descrença nas instituições, quando praticada por agentes públicos. Não apenas traz grandes prejuízos à coletividade, ao desviar recursos vultosos que deveriam ser aplicados, por exemplo, na saúde e na educação. Além desses enormes malefícios, espero ter mostrado, com os exemplos de Sócrates e Kant, que a corrupção é o resultado da violação de elementos morais basilares que possibilitam a nossa convivência em sociedade.

Atividade diagnóstica de produção escrita

Artigo de opinião: “Ética e corrupção”

1. Qual a sua compreensão do artigo? Que relação o autor estabelece entre ética e corrupção? Você considera o assunto importante para sua vida e a da sua sociedade? Por quê?

2. Qual das opções abaixo melhor expressa a questão polêmica sobre a qual o texto foi produzido?

- A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral?
- O corrupto e o corruptor devem ser punidos da mesma forma?

3. Transcreva o trecho do artigo em que o autor expõe seu **ponto de vista** (sua tese) sobre a pergunta apontada na questão 2.

4. Considerando as informações sobre o autor, você acredita que ele tem autoridade para escrever um artigo como esse para a sessão de Opinião da revista? Por quê?

5. Releia o primeiro parágrafo do artigo.

a) Por que o autor começou o texto falando de escândalos de corrupção praticados por políticos e empresários no mundo todo e, em seguida, passa a definir o que é corrupção?

b) Nesse parágrafo, o autor afirma:

“Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: “viver honestamente (*honeste vivere*), não lesar ninguém (*neminem laedere*), dar a cada um o que lhe pertence (*suum cuique tribuere*)”.

• Pode-se afirmar que nesse trecho o autor já antecipa a sua tese? Por quê?

6. Para defender a sua opinião, o autor recorre a dois filósofos, Platão (que Cria Sócrates) e Kant.

a) Que recursos linguísticos (palavras ou expressões) o autor utiliza para introduzir a voz de Kant.

b) Ao trazer as vozes desses autores para o seu texto, o professor os utiliza com que finalidade: são citados para sustentar o que está defendendo ou para contradizer o que eles defendem?

c) Pode-se considerar que ao recorrer a essas vozes com essa finalidade o autor está fazendo uso de que tipo de argumento? Explique.

d) É possível afirmar que, de modo indireto, um outro tipo de argumento usado pelo professor Drailton é argumento por exemplificação.

I. Localize esse argumento e o sintetize em seu caderno.

II. Escreva a palavra ou expressão usada para introduzir esse argumento.

e) O que há em comum entre as ideias trazidas pelas citações de Platão e Kant sobre ética e corrupção?

7. É possível afirmar que o autor finaliza seu texto com uma conclusão que reafirma a sua tese? Explique.

ANEXO C – Folha para a escrita da produção inicial

Produção inicial

Escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema:

“A corrupção na sociedade brasileira”

5

10

15

20

25

ANEXO D – Tirinha do Calvin e Haroldo

CALVIN E HAROLDO

HOJE NO COLÉGIO, TIVE QUE DECIDIR SE IA COLAR NA PROVA OU NÃO.

ME PERGUNTEI SE ERA MELHOR SER HONRADO E REPROVAR, OU SE ERA MELHOR COPIAR E PASSAR...

POR UM LADO, O ÊXITO NÃO MERECEDO MÃO TE SATISFAZ, MAS PELO OUTRO LADO UM FRACASSO MERECEDO TAMPOUCO.

QUASE TODO MUNDO TRAPAÇA UMA VEZ, PELO MENOS. AS PESSOAS BURLAM AS REGRAS E ACHAM QUE PODEM SE DAR BEM. MAS CLARO QUE ISSO NÃO JUSTIFICA MINHA TRAPAÇAS.

ENTÃO PENSEI. COLAR NUMA PROVA NÃO É PRA TANTO. NÃO SE PREJUDICA NINGUÉM.

PORÉM, LOGO ME PERGUNTEI SE ESTAVA RACIONALIZANDO MINHA NEGATIVA A ACEITAR AS CONSEQUÊNCIAS DE NÃO TER ESTUDADO.

NO MUNDO REAL, ÀS PESSOAS INTERESSA O ÊXITO, NÃO OS PRINCÍPIOS.

MAS... QUEM SABE O MUNDO NÃO É UM DESASTRE POR CAUSA DISSO

QUE DILEMA!

E O QUE VOCÊ DECIDIU?

NADA. ACABOU O TEMPO E ENTREGUEI A PROVA EM BRANCO.

PODES TOMAR ISSO COMO UMA VITÓRIA MORAL.

BEM, ME PARECIA ERRADO COLAR EM UM EXAME DE ÉTICA.

Fonte: Livro didático. Autores: BALTHASAR e GOULART (p. 136-137)

Atividade sobre a tirinha de Calvin e Haroldo

1. A personagem Calvin conta a Haroldo que no dia anterior enfrentou uma escola difícil, ou seja, um **dilema**. Qual foi o dilema vivido por Calvin?

2. Releia estas frases da fala de Calvin:

“**Mas** claro que isso não justifica minhas trapaças.”

“**Porém**, logo me perguntei se estava racionalizando minha negativa a aceitar as consequências de não ter estudado.”

Localize essas duas falas na tira e responda: por que elas se iniciam com as conjunções adversativas **mas** e **porém**? A quais ideias elas se opõem?

3. Por que o desfecho da tirinha de Calvin é surpreendente e, por isso, provoca um efeito humorístico?

4. Você concorda com o tigre Haroldo sobre a atitude de Calvin durante a prova ter sido uma “vitória moral”? Por quê? Em sua resposta, considere a informação dada na fala final de Calvin.

5. A partir da leitura dessa tirinha de Calvin, reflita: existe uma relação entre ética e liberdade? Se sim, qual seria?

ANEXO E – Texto para analisarmos elementos pertencentes ao gênero artigo de opinião

Em defesa do voto obrigatório

Léo Lince. *Correio da Cidadania*. Sexta-feira, 29 de maio de 2015

[1] Existe, no senso comum, um mal-estar em relação ao voto obrigatório. Toda obrigação incomoda. Este fato, indiscutível, favorece os defensores do voto facultativo, que, ademais, apresentam sua proposta como expressão da postura libertária e como fator de desmonte de algumas distorções que, de fato, existem em nosso sistema eleitoral.

[2] O “curral eleitoral” e a compra de votos seriam distorções eliminadas pela simples presença do voto facultativo. Falso. Na República Velha, o voto era facultativo e os currais proliferavam. O voto obrigatório foi implantado na década de 30 e os currais continuam a operar até hoje. Ou seja, sendo obrigatório ou facultativo, o voto pode se tornar mercadoria. A coerção que encurrala eleitores é de outra natureza e tem a ver com o peso do poder econômico. O quadro atual, marcado pelo desencanto com a política e pela descrença no voto como instrumento de mudança — elementos que favorecem a cristalização do poder de quem já está por cima — também joga água no moinho dos que defendem o voto facultativo.

[3] Apresentado como uma vitória da liberdade, o voto facultativo se recobre com as feições sedutoras da rebeldia. Desobrigado de votar, o indivíduo ficaria mais “livre” ao deixar de “perder” aquele pedaço do dia em que, de dois em dois anos, comparece na seção eleitoral. Falsa conquista, baseada em perigoso conceito de liberdade individual, que pode comprometer a realização do princípio republicano da soberania popular.

[4] O voto, para os que defendem sua obrigatoriedade, além de um direito duramente conquistado, deve ser considerado um dever, sem o exercício do qual aquele direito se descaracteriza ou se perde. A liberdade e a democracia não são meros meios, são fins cuja permanência depende da eterna vigilância e do trabalho continuado de seus defensores. Logo, quem vive numa comunidade política não pode estar desobrigado de opinar sobre os seus rumos.

[5] Essa é uma ideia que vem de longe, dos tempos da Revolução Francesa, ancorada em formulação de Jean-Jacques Rousseau. Segundo ele, o cidadão só pode ser o soberano da política se ao mesmo tempo for “escravo” do processo que constitui a “vontade geral”. Ou seja, o poder político só emanará do povo se o povo participar da política. Nada contra a desobediência civil ou demais formas de protesto político que vão além do momento eleitoral. A insatisfação contestatória, aliás, também pode se expressar no voto nulo, cuja tecla deveria constar na máquina de votar.

[6] O voto facultativo desloca o eixo da questão. Com ele, o direito de votar e o de não votar ficam inscritos, em pé de igualdade, no corpo legal. Uma parte do eleitorado deixará voluntariamente de opinar sobre a constituição do poder político. O desinteresse pela política e a descrença no voto serão registrados como mera “escolha”, sequer como desobediência civil ou protesto. A consagração da alienação política como um direito legal interessa aos conservadores. Reduz o peso da soberania popular e desconstitui o sufrágio como universal.

[7] Ganha com a mudança quem deseja o povo como “maioria silenciosa”, gigante adormecido, aglomerado de consumidores, nunca como titular soberano e organizado do poder político. Nos EUA, onde o voto é facultativo, a abstenção eleitoral é enorme e tende a se perpetuar, ao longo do tempo, nos mesmos grupos sociais e étnicos, especialmente entre os discriminados socialmente. A redução da universalidade do sufrágio se expressa como exclusão social e elemento efetivo de cristalização do poder nas mãos da “classe políticas”.

[8] No quadro brasileiro atual, o voto facultativo é uma das faces (a mais simpática) da investida conservadora. O “estado mínimo” da macroeconomia neoliberal demanda, para o seu bom funcionamento, a teoria da representação mínima. Encolher o tamanho do eleitorado com o voto facultativo; reduzir o número de partidos com a cláusula de barreira; eliminar parte dos votos válidos com o distrital-majoritário. Querem reduzir a participação política, eliminar partidos e esterilizar o voto da oposição contestadora.

[9] Para o cidadão ativo, que além de votar se organiza para garantir os direitos civis, políticos e sociais, o enfoque deve ser inteiramente outro. A liberdade de não ir votar é uma armadilha. O tempo dedicado ao acompanhamento continuado da política não deve se apresentar como restritivo da liberdade individual. Pelo contrário. É compromisso livre com a democracia participativa,

indispensável ao exercício pleno de todas as liberdades, inclusive as individuais. Para que o sufrágio continue universal, para que todo poder emane do povo e não dos donos do poder econômico, o voto, além de um direito, deve conservar a sua condição de um inarredável dever civil.

Disponível

em: http://www.correiodadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10806:submanchet e290515&catid=13:leo-lince&Itemid=87

ANEXO F – Texto para análise de elementos constituintes do gênero artigo de opinião

Corrupção no dia a dia

Gabriel Mamed

Toda a sociedade está sujeita à corrupção, cometendo as pequenas infrações do dia a dia: furar filas, pagar para se livrar de uma multa, colar na prova

Vivemos dias difíceis. Escândalos de todos os tipos têm vindo à tona, evidenciando a corrupção. Mas o que é a corrupção, que tanto estrago causa à sociedade? O termo tem origem no verbo corromper, que significa tornar podre, quebrar aos pedaços, deteriorar ou perverter moralmente. É um fenômeno mundial e atravessa os tempos. E o que faz com que alguns ajam de maneira indevida para alcançar algum tipo de vantagem?

A corrupção não é praticada apenas por políticos e empresários. Toda a sociedade está sujeita a ela, cometendo as pequenas infrações do dia a dia: furar filas, pagar para se livrar de uma multa, colar na prova... Alguns fatores, embora não a justifiquem, ajudam a explicá-la. O primeiro diz respeito ao que ocorre com nossa escala de valores, o modo como as pessoas e as organizações estão se comportando e relacionando. O que aconteceu à ética, à honestidade, à justiça, à lealdade, aos valores morais?

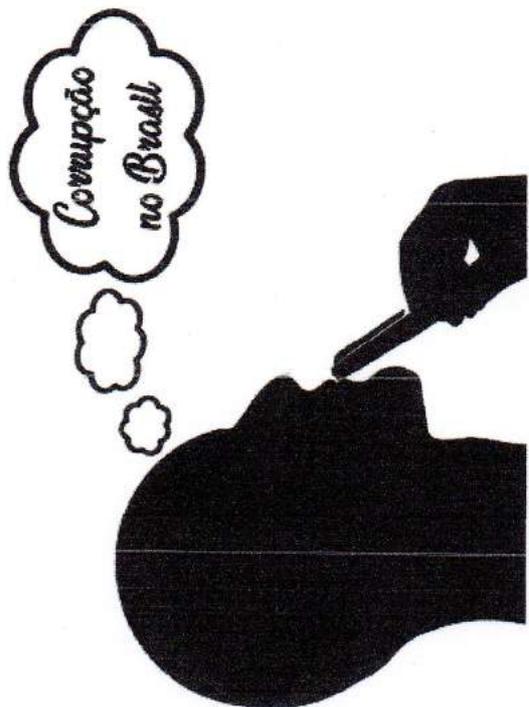
O primeiro grupo em que o indivíduo se vê inserido é a família, sendo esta a responsável por lhe passar as principais regras de comportamento e valores, educando para a vida em sociedade. Contudo, muitas vezes vemos famílias desestruturadas, com problemas que influenciam essa pessoa, que se desenvolve em meio a expedientes que deixam a desejar em termos de comportamento ético.

Outra questão que contribui para o atual estado de coisas é a disseminação do famoso “jeitinho”, a busca de soluções fáceis para determinados problemas. A prática, muitas vezes inconsciente, porque já enraizada culturalmente, acaba sendo estimulada por outro elemento: a impunidade, que se realimenta não só dos interesses de alguns, como também do exemplo dado por governantes – que saem da própria sociedade – e da visão de serem esses pequenos atos de corrupção ações que não geram grande prejuízo a ninguém.

O comportamento do indivíduo passa, muitas vezes, para as organizações (políticas, empresariais ou do terceiro setor), que são compostas e dirigidas por esses mesmos indivíduos, e que muitas vezes corrompem e se deixam corromper em troca de poder, vantagens ou lucros maiores. O crime de corrupção leva a outros, como tráfico de influência, subtração dos recursos públicos, sonegação, desfalques, peculato.

Está claro que a corrupção cria insegurança, principalmente quando atinge o Estado. Dependendo do grau de envolvimento dos agentes públicos e dos danos, pode gerar desconfiança de investidores, empresários e consumidores com relação às políticas governamentais, o que resultaria em crise – não apenas política, mas também econômica, como vemos agora. A solução? Está em nós mesmos, sendo necessário que cada indivíduo faça um reexame de suas práticas, criando o seu *self-compliance*, monitorando a si mesmo quanto aos valores.

Refletindo sobre...



Alunos do 9º ano B (2019)

ECI Márcia Guedes Alcoforado de Carvalho

Professor/Pesquisador: Eduardo Souza da Silva

*Refletindo sobre...
Corrupção no Brasil*



APRESENTAÇÃO

O livro ***“Refletindo sobre corrupção no Brasil”*** é o produto da dissertação de mestrado em Letras do professor/pesquisador Eduardo Souza da Silva. Ele é o resultado de um projeto de leitura e escrita que foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, de uma escola pública, sobre a leitura e a produção do gênero artigo de opinião em sala de aula.

Você encontrará 11 artigos de opinião que foram produzidos pelos alunos da turma 9º ano B, referente ao ano 2019, da Escola Cidadã Integral Engenheira Márcia Guedes Alcoforado de Carvalho, da cidade de Belém – Paraiba, sobre o tema **“Corrupção no Brasil”**.

Os textos aqui presentes apresentam reflexões dos alunos sobre como a corrupção está enraizada em nossa sociedade. Uma percepção que foi possível a partir de muitas leituras, escritas e reescritas, momentos do projeto que se tomaram fundamentais para a criação de uma consciência ética e moral dos estudantes participantes do projeto.

Esta obra objetiva divulgar os artigos produzidos pelos alunos, participantes do projeto, aos pais e à comunidade escolar, mas, sobretudo, a eles mesmos, como forma de incentivo para seu desenvolvimento enquanto estudantes e cidadãos conscientes e preparados para atuar em um mundo repleto de atitudes que fogem à ética e à moral.

Além disso, esta produção se mostra fundamental para o conhecimento acerca do gênero artigo de opinião, que é um importante meio de organização do

pensamento, com o uso de argumentos que defendem um ponto de vista, e isso será possível a partir da leitura dos textos aqui presentes.

Por último, somos gratos a todos os estudantes que se esforçaram para que esse projeto se concretizasse, pela paciência e disposição para aprender e pôr em prática seus novos conhecimentos.

Ótima leitura!

Eduardo Souza da Silva
Professor/Pesquisador

SUMÁRIO

A corrupção está em nós	5
<i>Daniel Ferreira de Oliveira</i>	
A cada minuto, um ato de corrupção	7
<i>Maria Antônia Marinho Cavalcanti Soares</i>	
A sociedade e a corrupção presente nela	10
<i>Jussara Lázaro Máximo da Silva</i>	
Corrupção no Brasil, de quem é a culpa?	12
<i>Elayne Cysyne da Silva Cordeiro</i>	
A corrupção no Brasil não é de hoje	14
<i>Heitor dos Santos Fernandes</i>	
Sem moral nem ética, a corrupção é inevitável ..	16
<i>José Edmar do Cruz Varela</i>	
Uma sociedade corrupta prejudica a si própria..	19
<i>Israel da Silva Barbosa</i>	
A corrupção em nosso país é culpa de toda a sociedade	21
<i>Keila Karen Santos Silva</i>	
A corrupção está presente em nosso dia a dia	23
<i>Maria Estefany da Cruz Oliveira</i>	
Ninguém foge da corrupção: ou se pratica ou se sofre com ela.....	25
<i>Sibely Augusto da Silva</i>	
A corrupção enriquece os ricos empobrece os pobres	28
<i>Maria Denise Matias da Silva</i>	

A corrupção está em nós

Daniel Ferreira de Oliveira

O Brasil é um país com muita capacidade para crescer, mas a corrupção existente nele não permite que seu desenvolvimento aconteça, só pelo fato de que ela está ligada à maior parte da degradação socioeconômica e, também, da saúde e da educação.

Com isso, vemos que a corrupção é como um vírus que está deixando cada vez mais doente toda a sociedade brasileira.

Vendo isso, vamos logo aos políticos, que são os que mais praticam atos de corrupção. No Brasil, praticamente todos os políticos estão ligados a esquemas de corrupção, pois eles roubam verbas de hospitais, de escolas etc., o que mais causa

corrupção e pobreza, tirando nossos direitos e sempre nos prejudicando.

Mas nunca paramos para pensar que nós também somos corruptos apenas com coisas do dia a dia, e nem percebemos. Todos somos corruptos até mesmo não sabendo disso, e ainda existem pessoas que não pensam nisso, mesmo assim, dizem que não são corruptas.

Sabendo disso, todos devemos pensar de uma maneira que mudemos o mundo, e uma coisa que podemos fazer para que isso não nos consuma totalmente por dentro, é ter mais consciência e ética. Vamos trabalhar para um Brasil melhor!

A cada minuto, um ato de corrupção

Maria Antônia Marinbo Cavalcante Soares

A corrupção está sempre presente no nosso dia a dia, mesmo assim, achamos que ela é praticada apenas na política, mas sempre está em casa, no trabalho e, principalmente, na escola. Sabe por que na escola? Naquela compra de trabalho, na fila do lanche, naquela caneta que você pega escondido do dono, e não a devolve.

Na sociedade, sempre acontece corrupção em período eleitoral, quando o eleitor aceita vender seu voto. Dessa forma, qualquer pessoa é colocada no poder e, depois, as pessoas que os elegeram reclamam das consequências, mas para que reclamar se somos nós que escolhemos isso?

No que se refere à corrupção na sociedade brasileira, podemos citar os inúmeros escândalos decorrentes da “lavarjato”, ação da Polícia Federal que desmascarou esquemas de corrupção em diversos setores do governo. Nessa operação, grandes nomes da política foram encarcerados. Nesse sentido, o povo em geral, quando tocamos no nome “corrupção”, julgam logo um político, mas, se pararmos para pensar, constatamos que nós também somos corruptos, porque compramos alguém para fazer algo, por exemplo.

A corrupção vem da criança ao adulto, e cabe a nós parar e ver, pensar e mudar. É preciso não praticar atos de corrupção, porque nós mesmos também podemos ser as próximas vítimas. É preciso fazermos as coisas de mente limpa e revertermos todos os nossos atos, para que, assim, a gente perceba

que os corruptos não são apenas aqueles que estão sentados nas cadeiras do congresso.

A sociedade e a corrupção presente nela

Jussara Lázaro Máximo da Silva

A corrupção é um problema que está afetando a sociedade brasileira há muitos anos, e todos acabam saindo prejudicados com atos corruptos que estão contribuindo com a crise que o Brasil está passando.

As pessoas acham que a corrupção está direcionada apenas aos políticos, mas é aí que todos se enganam, pois as próprias pessoas que acham isso também praticam atos corruptos, muitas vezes, bem pequenos e que acontecem no dia a dia, como furar fila, pegar emprestado, e não devolver, entre outros.

Enfim, a sociedade deveria ter ética para tentar resolver esses problemas que tomam conta dela e se conscientizar de seus atos, por mais que a atitude fosse pequena, faria

toda a diferença, além de que seria uma boa maneira para não contribuir com isso.

Apesar de não existir sociedade justa sem corrupção, esta não é algo que te obriga a praticá-la, basta apenas a vontade de não fazer isso.

Corrupção no Brasil, de quem é a culpa?

Elayne Crysthine da Silva Cordeiro

A corrupção afeta diariamente o bem-estar dos cidadãos ao diminuir os investimentos públicos na saúde, na educação, infraestrutura, segurança, habitação, entre outros direitos que pertencem ao cidadão. Muitas deles praticam atos incorretos, e isso acaba virando costume, pois são cometidos frequentemente.

Muitas pessoas cometem alguns erros absurdos, como furar filas, estacionar em vagas preferenciais, pedir emprestado, e não devolver, fazer com que trabalhadores trabalhem em finais de semana, sabendo que é dia de descanso. Todos os exemplos acima citados são atos de corrupção.

Mas, geralmente, achamos que só os políticos são corruptos, então, estamos errados, porque os próprios cidadãos cometem corrupção, e não importa se a pessoa é rica ou pobre, sempre haverá a possibilidade de ser corrupta.

Enfim, para tentar acabar com a corrupção, as pessoas deveriam se esforçar para que ela não habitasse mais em nosso dia a dia, para melhorar nosso país, porque creio que que todos nós estamos revoltados com nossos próprios atos e insistimos em colocar a culpa nos políticos. Claro que boa parte deles é corrupta, sim, mas precisamos ver nossos erros também. Se quisermos acabar com lavagens de dinheiro e roubo, por exemplo, precisamos lutar por nossos direitos. Mas, para que isso aconteça, precisamos evitar a corrupção e fazer do Brasil um lugar melhor.

A corrupção no Brasil não é de hoje

Heitor dos Santos Fernandes

A corrupção é algo que a sociedade vem lidando desde os tempos antigos, bem antes da existência da política partidária, à qual muitos associam essa problemática. Além disso, ela também está ligada ao nosso dia a dia, em pequenos atos que nem sempre percebemos.

As pessoas, por se informarem em sites ou jornais, acabam achando que a corrupção é praticada apenas por políticos que roubam milhões do país. Claro que isso não deixa de ser corrupção, mas temos que abandonar esse pensamento de que a corrupção é praticada apenas por eles.

A corrupção nos acompanha desde pequenos. Um exemplo disso é quando

chorávamos por um brinquedo e, enquanto nossos pais não o comprassem, não parávamos de chorar. Outro exemplo é quando furamos uma fila de algum atendimento, achando que não estamos tomando a vez de alguém que poderia estar precisando mais do que a gente daquele atendimento.

Então, se alguém perguntar se você é corrupto, não responda que não é, mas diga que é uma pessoa que busca diminuir a corrupção. E, se quisermos combatê-la, devemos, por nós mesmos, começar com pequenos atos, como não furar fila ou devolver o dinheiro que não é nosso.

Sem moral nem ética, a corrupção é inevitável

José Eduardo da Cruz Varela

A corrupção está presente na sociedade brasileira? Sim. Desde que nascemos, aprendemos a ser corruptos. Um bebê quando quer alguma coisa, começa a chorar, então ele começa a desenvolver uma atitude ou postura corrupta. Ou seja, nós, brasileiros, estamos acostumados a ser corruptos. Talvez, porque seja mais fácil ser corrupto do que ser ético, parece que a escolha pela corrupção sempre vem primeiro.

A sociedade brasileira sempre acha que os políticos são os únicos corruptos por causa do que é exposto nas mídias, como tv, internet, jornais etc. Porém, todos nós

somos corruptos, como diz o filósofo Mário Sérgio Cortella, “os políticos só são corruptos por causa da sociedade”. Nesse sentido, percebemos que nossa sociedade é corrupta, e que precisamos melhorá-la. Precisamos ser cidadãos éticos e coerentes.

Se alguém passar na rua e perguntar a algumas pessoas se elas são corruptas, provavelmente, a maioria das pessoas perguntadas vão dizer que não são, pelo fato delas acharem que a corrupção está ligada apenas aos políticos, ignorando o fato de que qualquer atitude que fizer mal a alguém é considerada corrupção.

Precisamos parar de cometer atos de corrupção, porque não faz sentido continuarmos com isso, já que só faz mal à sociedade e a todos que estamos nela. Uma solução para esse problema seria nós nos conscientizarmos de que precisamos mudar nossas atitudes e evitar ao máximo cometer

atos que são considerados corruptos, para que tenhamos um país justo para todos, principalmente sem corrupção.

Uma sociedade corrupta prejudica a si própria

Israel da Silva Barbosa

A corrupção na sociedade brasileira é um problema e tanto. Não está ligada só à política, como a maioria das pessoas pensam, o ato de corrupção é comum hoje em dia, pois há pessoas que cometem esse crime por puro prazer. E isso é um crime, porque quem pratica corrupção, prejudica outras pessoas e a si mesmo.

Esses atos de corrupção não são novos, eles vêm desde os tempos antigos, e isso já deveria acontecer na população mundial, já que antigamente a sociedade não era tão amigável. Qualquer coisa era praticamente sentença de morte, e é bem provável que, com tanta corrupção assim, haja

consequências para a vida humana, não só no Brasil, mas em outros países também, porque toda a população está afetada com esse mal.

Para amenizar o problema da corrupção, é necessário que a sociedade tenha consciência e saiba pensar nas outras pessoas, pois todos esses malefícios prejudicam a todos que fazem parte dela. A corrupção é como um vírus ou doença que contaminou todos, e é quase impossível evitar isso, e não depende de uma só pessoa, mas sim de todos que compõem a sociedade.

A corrupção em nosso país é culpa de toda a sociedade

Keila Karen Santos Silva

A corrupção está contaminando o nosso país, e ela não está ligada apenas aos políticos, como muitos imaginam, e sim a todos nós, pois está presente em nosso dia a dia. Exemplo disso é quando pegamos algo de alguém, e não devolvemos, quando jogamos lixo em lugar inadequado, entre outras coisas.

Na maioria das vezes, quando alguém nos pergunta se somos corruptos, sempre dizemos que não, mas essa não é bem a verdade. Somos todos corruptos, pois sempre cometemos algum ato corrupto, como simplesmente entrar na frente de alguém em uma fila, por exemplo.

Porém, achamos que isso não é corrupção. Devemos abrir os olhos em todos os sentidos, principalmente quando se fala em corrupção, sempre pensamos que não a cometemos, e os corruptos são só os políticos, mas temos que parar para pensar que as atitudes simples como as citadas acima são atos corruptos, sim.

Podemos impedir isso. Vamos parar de agir como corruptos. Temos que buscar soluções para o nosso país e, se dizemos que os políticos são corruptos, nós somos piores, porque, se eles roubam ocupando seus cargos é porque os colocamos no lugar onde estão.

A corrupção está tomando conta de tudo na nossa sociedade, então, devemos impedir isso o mais rápido possível; enquanto cometemos corrupção, quem sofrerá as consequências somos nós. Vamos parar com isso que não nos leva a lugar algum!

A corrupção está presente em nosso dia a dia

Maria Estefany da Cruz Oliveira

A corrupção é um problema que está afetando a nossa sociedade há muito tempo. Muitas pessoas se prejudicam por causa da prática de atos corruptos. Às vezes, a gente faz coisas erradas mesmo sem perceber. As pessoas sempre falam que só os políticos que são corruptos, mas, na verdade, todos nós somos.

No meu dia a dia, acontecem muitos casos de corrupção, por exemplo, furar filas, pegar algo emprestado, e não devolver, pessoas que estacionam seus carros em vagas preferenciais, entre tantas outras atitudes que poderia citar aqui.

Porém, podemos ver que esses atos não só os políticos que praticam, mas, sim, todos

nós. Toda a sociedade está sujeita à corrupção e, para que sua prática deixe de existir, precisamos parar de praticar esses atos que estão presentes ao nosso redor.

Para que isso acabe, temos que nos unir e prestar mais atenção nos nossos atos e deixar de culpar os políticos de serem os únicos corruptos, pois nós também temos atitudes que não são corretas em nosso dia a dia.

Ninguém foge da corrupção: ou se pratica ou se sofre com ela

Sibely Augusto da Silva

A corrupção é um problema que está afetando cada vez mais a sociedade brasileira em todos os sentidos: casa, trabalho, nosso dia a dia e a convivência com outras pessoas.

A corrupção está ligada aos políticos, pois eles prometem coisas, e não as cumprem, as quais ficam apenas em promessas mesmo. Eles desviam dinheiro que é para saúde e educação, por exemplo, além de outras coisas.

Mas a corrupção não está só na política, porque nós também somos corruptos. Muitas vezes, fazemos coisas que são consideradas corruptas, e nem percebemos, como furar fila, estacionar em vaga que é exclusiva para portadores de necessidades

especiais, jogar lixo na rua... todos esses são atitudes que nos fazem ser corruptos.

Nunca paramos para pensar que essas coisas que nós fazemos são atos corruptos, na maioria das vezes, falamos “isso é besteira”, “não tem problema”, “ninguém vai ver”, “isso não tem importância” etc. Quando nós falamos isso, estamos sendo corruptos de alguma forma. Nunca paramos para pensar que, ao cometer certos atos, estamos acabando com nosso país.

E, quanto aos políticos, será que aquele dinheiro que eles desviam faz muita falta para a sociedade? É fato que boa parte deles é egoísta, e não pensam na população brasileira.

É por isso mesmo que nós devemos avaliar nossas ações e não praticar atos corruptos. Quanto à corrupção na política, devemos avaliar bem nossos candidatos para não colocar uma pessoa corrupta no poder.

Dessa forma, vamos parar de ser corruptos com o nosso país.

A corrupção enriquece os ricos e empobrece os pobres

Maria Denise Mattias da Silva

A corrupção está afetando a sociedade brasileira e, principalmente, a educação escolar. Os preços de muitos produtos nos supermercados só aumentam e os mais pobres não têm condições de comprar comida, pois os políticos tiram, ao cometerem corrupção; tiram dos pobres e acabam enriquecendo cada vez mais. Não só os políticos, mas toda a sociedade brasileira está sendo corrupta, e isso está afetando a todos.

Não só os políticos, mas todos nós somos corruptos, pois cometemos atitudes como furar fila, pegamos coisas emprestadas dos outros, e não devolvemos, quando alguém estaciona seu carro em lugar

proibido ou joga papel no chão, e o pior, colocamos a culpa nos outros.

A diminuição da corrupção deve começar por nós mesmos; então, as pessoas deveriam ter consciência dos seus atos, como, por exemplo, não trocar seu voto por dinheiro. Talvez, assim, a corrupção diminuísse um pouco em nosso país.