

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS**

DÉBORA CRISTINA DE SOUZA RIBEIRO

**ATIVIDADES DIDÁTICAS SOBRE ESTILO NO
ENSINO DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS DE TEXTO
NO ENSINO MÉDIO**

**TAUBATÉ - SP
2020**

DÉBORA CRISTINA DE SOUZA RIBEIRO

**ATIVIDADES DIDÁTICAS SOBRE ESTILO NO
ENSINO DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS DE TEXTO
NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Graduação apresentado como
requisito parcial para a graduação em Letras
pela Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de
Carvalho Pinto

**TAUBATÉ - SP
2020**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI
Universidade de Taubaté – UNITAU**

R484a	<p>Ribeiro, Débora Cristina de Souza Atividades didáticas sobre o estilo no ensino de produção de gêneros de texto no ensino médio / Débora Cristina de Souza Ribeiro. -- 2020. 60 f. : il.</p> <p>Monografia (graduação) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras e Serviço Social, 2020. Orientação: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, Departamento de Ciências Sociais e Letras.</p> <p>1. Capacidades linguístico-discursivas. 2. Ensino de produção textual. 3. Estilo. 4. Sequência didática. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras e Serviço Social. Curso de Letras. II. Título.</p> <p>CDD – 410</p>
-------	---

Débora Cristina de Souza Ribeiro

**ATIVIDADES DIDÁTICAS SOBRE ESTILO NO ENSINO DE
PRODUÇÃO DE GÊNEROS DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Graduação apresentado como requisito parcial para a graduação em Letras pela Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Data: _____/_____/_____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor(a) Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor(a) Ma. Andreia Alda Valério - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor(a) Ma. Isabel Cristina de Moura - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

À minha família, que permaneceu de mãos dadas junto a mim durante toda a caminhada da graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu forças para seguir firme e forte a cada passo que eu dava, que me deu sabedoria e discernimento para lidar com as situações que vieram ao meu encontro. Sem ti, Senhor, eu nada seria. Sou grata!

A minha orientadora, Adriana Cintra, que me encantou com suas aulas e me inspirou com seus ensinamentos. Obrigada por me proporcionar tantos momentos de aprendizado em sala de aula e durante a construção desta pesquisa. A senhora é incrível, obrigada por tudo!

A minha família, que, no momento mais preciso, estava lá novamente para me levantar e lembrar que é a minha base. Amo a todos imensamente, cada um de vocês. Mãe, Pai, Fran, Hélio, Isac, sem vocês ao meu lado, nada disso seria possível. A minha base, a minha fortaleza são vocês.

À Academia Jovem de Letras de Campos do Jordão, que me incentivou a continuar buscando as realizações dos meus objetivos. A Angélica Guimarães, que, antes mesmo do início deste novo ciclo, já estava apostando todas as fichas em minha pessoa. É a professora do meu ensino médio que foi além de uma sala de aula. A Simone Ramos, que também é a professora que levo em meu coração com grande admiração. A Gabrielle Gamba, que também, desde o ensino médio, até hoje, me incentiva a continuar neste caminho da educação. Tenho-as como minhas referências.

Aos mestres do Curso de Letras da Universidade de Taubaté, que me proporcionaram o conhecimento e o aprendizado a cada semestre, a cada aula. Há momentos inesquecíveis vividos em sala de aula que vocês proporcionaram não só a mim, mas a todos os meus colegas. Traços dos seus ensinamentos estarão presentes em minha sala de aula. O aprendizado é constante, vocês me ensinaram isso!

Ah, não posso deixar de mencionar as minhas companheiras, que alegraram meus dias de sol e dias chuva durante essa minha caminhada. Amanda, Ana, Maria Catarina, Raísa, Fernanda, sou imensamente grata. Vocês foram os meus presentes mais valiosos que esse ambiente universitário me trouxe. São únicas, cada uma, na sua medida, transborda o sentimento de amizade que esse tempo de três anos nos permitiu construir. Agora mais do que nunca com a presença dos príncipes Augusto e Matheus, que vieram para fechar com chave de ouro, amo vocês. *“A voz do anjo sussurrou no meu ouvido, eu não duvido, já escuto os teus sinais...”*

Agradeço o apoio de todos os meus amigos (as) que a todo instante me lembravam do porquê de estar cursando Letras, em especial à minha amiga Gabriele Bativa, que trilhou esse caminho universitário junto a mim, aguentando a presença da Débora por mais três anos, você é um ser iluminado. A Natália Vieira, que foi meu anjo desde o início, faltam palavras para agradecer. Muito, muito obrigada por tudo!

*“A memória humana é um canteiro de informações e experiências para que cada um de nós produza um fantástico mundo de ideias.”
(Augusto Cury)*

RESUMO

O tema desta pesquisa é o ensino das características de estilo dos gêneros de texto com vistas à produção textual no Ensino Médio. As justificativas para este estudo encontraram-se no fato de boa parte das sequências didáticas não apresentar atividades destinadas ao ensino do estilo do gênero focado por elas e, também, no fato de essa lacuna nos procedimentos didáticos não promoverem o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos, uma aptidão necessária para a produção de textos. Por isso, refletir sobre o ensino de estilo se faz importante para contribuirmos com o ensino de produção textual. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi apresentar alguns exemplos de atividades para o ensino de conteúdos relacionados ao estilo (como mecanismos de textualização e de enunciação) que podem complementar uma sequência didática já construída e utilizada nas escolas estaduais como material didático. Trata-se da sequência didática para o ensino do artigo de opinião, elaborada por Jacqueline Barbosa em 2001, mas que continua a ser material didático de referência no Ensino Médio. Como fundamentação, foram consultados estudos que trazem o conceito de gênero discursivo, como o que encontramos em Bakhtin (1992); o conceito de textos, como o que encontramos em Bronckart (2008); reflexões e procedimentos para o ensino de produção textual e desenvolvimento de capacidades de linguagem, como os que encontramos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e LOPES-ROSSI (2012); mecanismos de textualização, como o que encontramos em Koch (2010), e mecanismos de enunciação, como o que encontramos em Bronckart (2003) e Machado (2004); autores que fundamentam a minha afirmação de que há uma ausência das atividades para desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, como o que encontramos em Carvalho-Pinto e Paula (NO PRELO). Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Como resultados, identificamos que as atividades de mecanismos de textualização e as atividades de mecanismos de enunciação podem ser tarefas de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de trechos de textos e tarefas de elaboração de nomenclatura e linguagem comum para se falar dos textos. Com isso, conclui-se que as tarefas podem e devem variar o modo de trabalho, relacionar intimamente leitura e escrita, linguagem oral e escrita e ter como objetivo específico ensinar o estilo do gênero desenvolvendo no aprendiz a capacidade linguístico-discursiva necessária para a produção textual.

Palavras-chave: Ensino de produção textual. Sequência didática. Estilo. Capacidades linguístico-discursivas

ABSTRACT

The theme of this research is the teaching of the style characteristics of the text genres with a view to textual production in High School. The justifications for this study were found in the fact that most of the didactic sequences do not present activities aimed at teaching the gender style they focus on, and also in the fact that this gap in didactic procedures does not promote the development of the linguistic-discursive capacity of students, a necessary aptitude for the production of texts. Therefore, reflecting on the teaching of style is important to contribute to the teaching of textual production. In view of this, the general objective of this work was to present some examples of activities for teaching style-related content (such as textualization and enunciation mechanisms) that can complement a didactic sequence already built and used in state schools as didactic material. This is the didactic sequence for the teaching of the opinion article, prepared by Jacqueline Barbosa in 2001, but which is still reference material in high school. As a basis, we consulted studies that bring the concept of discursive gender, as the one we found in Bakhtin (1997); the concept of texts, as the one we found in Bronckart (2008); reflections and procedures for the teaching of textual production and development of language skills, as those we found in Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and LOPES-ROSSI (2012); textualization mechanisms, as the one we found in Koch (2010), and enunciation mechanisms, as the one we found in Bronckart (2003) and Machado (2004); authors that support my statement that there is na absence of actiities for the development os linguistic-discursive resources, as the one we found in Carvalho-Pinto and Paula (NO PRELO). Bibliographic research was used as a methodology. As results, we identified that the activities of textualization mechanisms and the activities of enunciation mechanisms can be tasks of observation and analysis of texts, simplified tasks of production of text excerpts and tasks of elaboration of nomenclature and common language to speak about texts. The conclusion is that the tasks can and should vary the way of working, intimately relate reading and writing, oral and written language, and have as specific objective to teach the gender style developing in the learner the linguistic-discursive capacity necessary for textual production.

Keywords: Teaching textual production. Didactic sequence. Style. Linguistic-discursive skills.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Estrutura da sequência didática	24
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Exercícios de procedimentos de inserção de vozes: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.....	38
Quadro 2- Atividades de organizadores textuais.....	45
Quadro 3- Exercícios de coesão por referenciação.....	47
Quadro 4- Exercícios de coesão por sequenciação.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: O ensino de produção textual antes e depois dos PCN	16
1.1 A tradição do ensino de língua portuguesa até os PCN	16
1.2 Chegada dos PCN e sua proposta para o ensino de língua portuguesa	19
1.3 Sequência Didática	23
CAPÍTULO 2: Capacidades de Linguagem	27
2.1 O que são as capacidades de linguagem?	27
2.2 Avaliação das atividades da sequência didática de Jacqueline Barbosa no quesito desenvolvimento de capacidades de linguagem	29
CAPÍTULO 3: Exemplos de atividades para o ensino de estilo e para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva	34
3.1 Coesão, vozes e modalizações	34
3.2 Exemplos de atividades de coesão	38
3.3 Exemplos de atividades de inserção de vozes e modalizações	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o ensino das características de estilo dos gêneros de texto com vistas à de produção textual no Ensino Médio. Os motivos para a escolha desse tema descrevem-se a seguir. O ensino de produção textual sofreu grande transformação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante chamados PCN, que padronizaram o conteúdo a ser ensinado em todo país, com o intuito de proporcionar aos discentes um ensino de igual qualidade. Com proposta dos PCN para Língua Portuguesa, foi estabelecida uma nova concepção de linguagem, de forma que o ensino de leitura e escrita se baseava em competências básicas.

Após a chegada dos PCN, a aula de língua portuguesa passou a ensinar a escrever a partir da concepção de gênero discursivo de Bakhtin, ultrapassando a concepção de tipos textuais, e dos procedimentos didáticos para o ensino de gêneros ou as sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004).

A partir da ideia de Bakhtin (1997), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) propõem sequências didáticas que contemplam o ensino de contexto de produção, conteúdo composicional, estrutura e estilo dos gêneros, pois acreditam que o aprendiz, ao conhecer essas características do gênero, desenvolvem capacidades de linguagem importantes para se produzir textos orais e escritos. Entretanto, as sequências, elaboradas pelos professores em salas de aula brasileiras, na prática, nem sempre, tem ensinado o estilo, que é a gramática própria do gênero, ou seja, seus mecanismos de textualização e enunciação.

Dolz e Schneuwly (2004) nos apresentam três capacidades que formam um conjunto de capacidades denominadas capacidades de linguagem, que são responsáveis por subsidiar o aprendiz na produção textual. Elas estão presentes durante todo o processo de ensino de leitura e produção de texto, sendo assim, elas se dividem em capacidades de ação, adquiridas pelo conhecimento do contexto de produção dos gêneros; capacidades discursivas, adquiridas pelo conhecimento do conteúdo e da estrutura dos gêneros, e, por último, as capacidades linguístico-discursivas, adquiridas pelo conhecimento do estilo (mecanismos de textualização e de enunciação) dos gêneros.

Por isso, refletir sobre o ensino de estilo se faz importante para contribuirmos com o ensino de produção textual. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar alguns exemplos de atividades para o ensino de conteúdos relacionados ao estilo (como mecanismos de textualização e de enunciação) que podem complementar uma sequência didática já construída e utilizada nas escolas estaduais como material didático. Trata-se da sequência didática para o ensino do artigo de opinião, elaborada por Jacqueline Barbosa em 2001, mas que continua a ser material didático de referência no Ensino Médio.

Em relação aos mecanismos de textualização, apresentamos exemplos de atividades de coesão por sequenciação e por referenciação. E, em relação aos mecanismos de enunciação, apresentamos exemplos de atividades de inserção de vozes e modalizações.

A metodologia adotada é a bibliográfica. E, para que o objetivo desta pesquisa seja atingido, ela se divide em três capítulos. No primeiro, será abordado o tema ensino de produção textual antes e depois dos PCN. No segundo capítulo, será apresentado o conceito de capacidades de linguagem e, à luz desse conceito, será feita a avaliação da Sequência Didática do Artigo de Opinião de Jacqueline Barbosa (BARBOSA, 2001). A partir dessa avaliação, serão apresentados, no terceiro capítulo, os conceitos de coesão textual, de vozes e de modalizações e os exemplos de atividades sobre coesão, bem como atividades sobre vozes e modalizações que podem complementar a sequência avaliada. Finaliza-se este trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ANTES E DEPOIS DO PCN

Este capítulo aborda a tradição que o ensino de produção textual percorreu até os dias atuais tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, como divisores de águas. Percorrendo uma linha de estudo para que haja uma melhor compreensão, este capítulo está dividido em três seções, na primeira seção fala-se sobre a **tradição no ensino**; na segunda seção, aborda-se o ensino de produção textual a partir da proposta de ensino de gêneros presente nos PNC (BRASIL, 1998), bem como o **conceito de gênero**, e, na terceira seção, apresenta-se o procedimento didático, **sequência didática**, proposto por pesquisadores da Universidade de Genebra para o ensino de produção textual a partir dos gêneros de texto.

1.1 A tradição do ensino de língua portuguesa até os PCN

Há uma tradição no ensino da Língua Portuguesa que se faz presente em algumas práticas docentes que estão enraizadas até os dias atuais, ou, que de fato, possuem traços que correspondem a um ensino anterior, tradicional.

Primeiramente, para que possamos compreender os passos que a tradição do ensino de textos percorreu, faremos um adentro a partir do momento em que ela se deu o ensino no Brasil.

Durante os primeiros anos escolares no Brasil, que teve seu início com a chegada dos primeiros educadores chamados jesuítas, houve a implementação de um princípio referente à educação, esses educadores desenvolviam e aplicavam em seus educandos uma prática de ensino voltada somente à alfabetização, em conjunto com seus métodos de ensino, que não deixavam espaço para que a Língua Portuguesa pudesse ser apresentada e ensinada aos discentes.

Ainda que a Língua Portuguesa, permanecesse sendo vista apenas como uma língua dentre outras já presentes no Brasil, seu uso tornou-se obrigatório, por Marquês de Pombal, que visava, juntamente com a *Reforma Pombalina*, uma a prática e um domínio linguístico dessa língua. Entretanto, apesar dessa visão sobre um domínio, a

língua portuguesa ainda não era vista como uma possível área do conhecimento e uma futura disciplina no ambiente escolar, deste modo, Marquês e a sua aplicada reforma, proporcionou uma visão mais ampla diante da língua portuguesa, que além de ser um instrumento de alfabetização, tornou-se pertencente a uma prática que complementa o ensino do *Latim*.

Uma das causas que levaram a língua portuguesa a não pertencer a um currículo escolar até meados do século XVIII, é que, a escolarização só acontecia de fato, para aqueles que pertenciam às classes sociais “dominantes”, “privilegiadas”. Deste modo, o ensino da época pertencia a um modelo educacional, que objetivava o ensino do *Latim*, tendo em vista, uma prática que possui o intuito de levar o aluno/discente ao alcance do aprendizado almejado mediante a esse modelo. Consequentemente, a Língua Portuguesa, tornou-se para o ensino, uma segunda língua, que daria seguimento a esse modelo educacional já existente.

Diante da posição que os “dominantes” ocupavam, há de certa forma, um método que eles (*discentes*) utilizavam para dar seguimento aos estudos fora do ambiente escolar, de modo que houvesse um domínio antecipado frente ao ensinamento da língua, ou seja, essa prática realizada em casa, os deixavam à par de um conhecimento prévio, que os mesmos teriam no ambiente escolar.

A evolução da língua portuguesa proporcionou um crescimento na área da educação, e, aos poucos as gramáticas brasileiras foram surgindo, ocasionando um afastamento da língua latim. E, a língua vigente naquele instante (Língua Portuguesa) ganhou forma, movimento e conteúdo a partir do instante em que professores/docentes passaram a aplicar tais gramáticas nas suas respectivas aulas, permitindo um reconhecimento, crescimento e importância dela em seu ambiente, chamado escola.

Assim como existia no ambiente escolar, alunos pertencentes às classes dominantes, que tiveram durante o seu aprendizado a presença de traços do método jesuítico - que visava uma prática de ensino voltada somente à alfabetização - houve também no ensino de leitura e textos, uma tradição, os alunos tinham que ler e fazer a decodificação dos textos, objetivando que, a leitura de textos só teria sentido para aqueles que possuíam o conhecimento para compreendê-lo. Já ao que se refere à

escrita, as produções textuais desses alunos, tinham de seguir um padrão, uma essência das literaturas clássicas, com o intuito de reproduzir traços de autores renomados da época.

Havia um modelo de escrita com base na gramática normativa, que era utilizada e aplicada por educadores em suas salas de aulas, com o objetivo de apresentar aos discentes, um modelo que os direcionava a um “ideal de linguagem”, ou seja, um modelo que proporcionará a eles, um domínio da escrita. Entretanto, nos anos 60, houve a democratização do acesso à escola para as classes populares, que juntamente com o avanço do processo de desenvolvimento das áreas das ciências e tecnologias, esse modelo não conseguiu atender à todos aqueles que estavam no ambiente escolar, isto é, dar um seguimento ao ensino de escrita utilizando-o não era mais possível, pois já não estavam formando alunos que tivessem o conhecimento e que soubessem fazer o uso da linguagem de forma social, tanto em suas leituras, quanto em suas produções textuais.

A partir dos anos 60, preocupações com a produção textual começaram a surgir por meio de pesquisas realizadas nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, passaram a identificar as reais dificuldades de escrita nos aspectos linguísticos-textuais, pela qual insere a organização textual, coesão e coerência textual.

De acordo com Lopes-Rossi (2012) as condições das produções escritas que pertenciam ao modelo de ensino tradicional eram praticadas de forma inadequada, justamente por apresentarem aos discentes falsas situações de produção, a descaracterização do aluno enquanto sujeito no uso da linguagem, pois não havia um objetivo de escrita, o aluno fazia apenas o que lhe era solicitado, a falta de um planejamento para encadear as propostas das aulas acarretava apenas em uma produção, em que o único leitor e corretor, seria o próprio professor, que visava apenas uma correção gramatical.

A produção textual tradicional baseava-se apenas na tipologia textual que objetivava a narração, descrição, dissertação e argumentação (BRASIL, 1998), uma tipologia que não define os textos como uma produção da linguagem em um meio comunicativo, mas sim como modos de organização do discurso, tipos textuais, modos enunciativos de organização do discurso, e de certa forma esse foco apenas

na organização, atrapalhava o desenvolvimento da capacidade de produção escrita do discente em relação as outras diversas esferas de participação social, entretanto, o que cobravam dos discentes na hora da produção era que ele tinha de fazer o uso da organização e dos aspectos linguísticos dos textos.

A tipologia textual não concebia o texto como um enunciado concreto ligado a uma situação comunicativa, era apenas a estrutura a organização textual e isso gerou limitações durante o ensino de produções textuais no ambiente escolar (sala de aula), como afirma Lopes-Rossi (2012):

Uma das limitações da tipologia textual clássica para o trabalho com produção de textos na escola decorre de que, em seus contextos de enunciação, as formas de organização do discurso não se realizam isoladamente. Num conto ou num romance, por exemplo, predomina a narração, mas há partes descritivas. Acresça-se a isso, ainda, o fato de que os modos enunciativos (tipos textuais) assumem uma função específica e variável dos diversos gêneros. (LOPES-ROSSI, 2012, p.228)

Ou seja, o ensino tradicional tinha por base métodos voltados apenas para o processo cognitivo e textual. Deste modo, ao final do século XX, iniciaram uma busca por novas propostas na educação com o objetivo de tornar o ensino qualificado, que atenda a todos, que proporcione a eles (alunos/discentes) um aprendizado sobre como fazer o uso social da linguagem. Visando um ensino que atenda a todos, uma nova concepção de linguagem foi proposta para o ensino da leitura e escrita. Através dessa concepção, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propuseram um ensino de leitura e escrita baseada em competências básicas, de forma que o docente abordasse para os discentes o conhecimento dos gêneros textuais e discursivos.

1.2 Chegada dos PCN e sua proposta para o ensino de língua portuguesa

A Língua Portuguesa a partir da década de 80, trouxe com a chegada dos PCN um foco necessário para as questões sobre a busca por melhorias na qualidade da educação, pois no ambiente escolar - mais precisamente dentro da sala de aula - era vista por parte dos docentes uma preocupação com o ensino de leitura e escrita, visto

que o ensino já carrega algumas situações que caminhavam para um futuro fracasso do aprendizado, como por exemplo a não alfabetização nos primeiros anos iniciais dos discentes na escola, acarretando em uma complicação ao chegar nos anos seguintes sem sequer saber fazer o uso adequado e eficaz da linguagem, deste modo toda essa situação ocasionada pela não qualificação do ensino, gerou a necessidade de reconstruir o ensino da Língua Portuguesa almejando a busca por meios que pudessem assegurar o aprendizado dos discentes em relação à leitura e escrita.

Foi através das propostas didáticas que passaram a ser compartilhadas entre os docentes, que proporcionaram uma compreensão sobre o caminho que o discente percorre para chegar ao aprendizado, para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aluno compreenda o todo, o discente precisa conhecer não somente o que constitui a escrita, mas também como se constitui a linguagem.

A partir do instante em que os docentes passaram a ter contato com essas novas propostas, tornou-se possível ter uma nova perspectiva no que se refere à mudança na compreensão sobre todo o processo de aprendizagem dos discentes, ou seja, essa mudança foi altamente necessária para a educação, pois diante da primeira perspectiva sobre a educação, que era vista apenas como "ensinar", mudou com as novas mudanças, elas proporcionaram aos docentes e toda a unidade escolar a compreensão sobre como se dá o "aprender".

Com o início dos anos 90, autores como Dolz, Noverraz, Schneuwly começaram a trazer questões a serem discutidas sobre a necessidade de apresentar um contexto de ensino de aprendizagem, que proporcionasse ao discente o desenvolvimento das devidas capacidades languageiras e que propusesse, à primeira vista, um estudo do texto em andamento nas suas respectivas situações de produção. E, para fundamentar sua proposta sobre o ensino de aprendizagem de gêneros, os autores acima tiveram como base o conceito de Bakhtin (1997) sobre o gênero discursivo.

De acordo com Bakhtin (1997), os diversos campos da atividade humana se dão pelo uso da linguagem, assim, é possível entender que ela possui um campo tão amplo, quanto o da atividade humana, proporcionando variáveis formas de discursos em seus respectivos contextos, por isso, toda comunicação exige uma interação, e

ela se torna possível através do uso de gêneros. Para cada gênero, há uma característica e especificação que corresponde ao estilo determinado para o discurso que será utilizado pelo falante.

O uso da língua dá-se em forma de enunciados, por isso há três elementos que correspondem ao conceito de enunciado, são eles o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Deste modo, Bakhtin (1997) afirma que:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Em outras palavras, todo enunciado é individual, mesmo que cada campo utilize a língua e elabore suas variedades de enunciados, torna-se individual, pois é uma situação em que expressa uma reflexão de quem fala ou escreve, entretanto não são todos os gêneros discursivos que produzem um estilo individual, pois há alguns que necessitam de uma forma padronizada.

Por isso, o gênero e o estilo possuem uma relação indissolúvel, que:

[...] mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Ou seja, cada campo da comunicação discursiva possui um determinado gênero e estilo, que corresponde às circunstâncias de determinado campo. Lembrando que o estilo engloba as mudanças históricas que ele possui na linguagem, juntamente com os gêneros do discurso.

Bakhtin (1997) nos apresenta duas categorias de gêneros, aqueles que pertencem a categoria de gênero primário (*simples*) e os que pertencem a categoria de gênero secundário (*complexos*). Os primários são os gêneros que se formam nos momentos de comunicação discursiva imediata, no cotidiano dos falantes. Já os secundários são aqueles que surgem em situações do convívio social mais complexo, que exige um desenvolvimento e uma organização. Essa diferenciação entre ambas as categorias é essencial para a própria definição do enunciado, seja ela no discurso oral ou escrito, ele está ligado ao contexto em que é inserido.

Para o autor, o conceito de enunciado é baseado na unidade real da comunicação verbal, em que:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. (BAKHTIN, 1997, p. 293)

Como afirma Bakhtin (1997), a comunicação se dá pelo discurso, que só acontece no aspecto da enunciação concreta, entretanto há um extremo nesses discursos, que se dá pela existência das alternâncias de cada sujeito do discurso. O enunciado tem o objetivo de início e término absoluto, de forma que a todo fim de um enunciado, se inicia outro discurso, como forma de compreensão responsiva sobre o que foi dito anteriormente por um falante. O propósito discursivo do indivíduo (*falante*) estabelece o todo do enunciado, proporcionando um desenvolvimento e construção do discurso do falante por intermédio e forma determinada de um gênero.

Baseado nas ideias de Bakhtin, Bronckart estabelece que todo texto possui determinadas características que se repetem, mesmo que eles façam parte de gêneros distintos, essas características são: o contexto de produção, juntamente com a infraestrutura geral do texto e plano global, e os tipos de discursos que envolvem o texto. Há mais elementos que compõem essas características, como os mecanismos de textualização que abrange tanto os mecanismos de coesão nominal, quanto os mecanismo de coesão verbal e a conexão e ainda temos os mecanismos enunciativos, que são responsáveis pela distribuição das vozes e pelas avaliações de determinados aspectos pertencentes ao conteúdo temático do texto, que são definidas pelas modalizações dos enunciados.

Para Bronckart (2008), os textos são:

[...] *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...] Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptadas a uma determinada situação comunicativa (2008, p. 113).

Os gêneros se definem por seu uso e sua função social em todo e qualquer ambiente que proporciona um contexto, como por exemplo uma pré-candidatura, em que o candidato a um certo cargo utiliza do discurso político para estabelecer uma situação de comunicação, gerando uma interação entre ele e a comunidade.

Os gêneros de texto são unidades que possuem seus conteúdos, formas, estilos, e, por terem suas devidas características, são de fácil identificação, logo que, toda situação comunicativa se adapta à um gênero.

Deste modo, é possível identificar ações cotidianas de pessoas que utilizam vários gêneros para estabelecer uma interação com o outro, é uma comunicação que gera um efeito ao produzir um texto, desde um bilhete simples no caderno até uma carta de recomendação por exemplo, os gêneros se adaptam ao contexto, de forma que toda situação em que o indivíduo se encontra, ele irá se comunicar através de um gênero ou mais.

Assim como a língua, os gêneros também estão em constante evolução, sendo assim, possuem suas características e estruturas, entretanto são flexíveis, se houver situações em que nenhum dos gêneros já existentes consiga estabelecer uma comunicação com o interlocutor, novos gêneros podem surgir.

Para cada gênero textual, há uma linguagem a ser utilizada para estabelecer uma comunicação completa. A linguagem enriquece o gênero, ela é responsável por transmitir e expressar as ideias, pensamentos, sentimentos, dentre outros objetivos que o indivíduo procura para estabelecer uma comunicação, seja por meio da fala ou da escrita.

Sendo assim, é possível ver que há elementos que se tornam repetitivos em diversos textos, pois todos possuem suas características e estruturas, por isso estes elementos que são constituintes de todos os textos devem ser sistematizados na sequência, de forma que cada gênero tenha uma configuração e forma desses elementos.

1.3 Sequência didática

Dolz e Schneuwly (2004) partem deste princípio, desse modelo de análise de texto, como se todos os elementos estivessem presentes em todos os textos, são elementos a serem considerados para a identificação dos gêneros.

Em especial no gênero textual discursivo artigo de opinião - que é o objetivo desta monografia- ao estudar este gênero o indivíduo tem de compreender que o artigo de opinião é pensar no seu contexto de produção, no plano global, na sequência, no tipo de discurso que ele irá utilizar em sua produção, tem de pensar nos mecanismo de enunciação que estará presente no texto. Para uma melhor compreensão e prática do próprio discente diante do conteúdo que está sendo apresentado, professores utilizam do recurso da sequência didática com o intuito de despertar no discente um entusiasmo ao que se refere ao ensino aprendizagem.

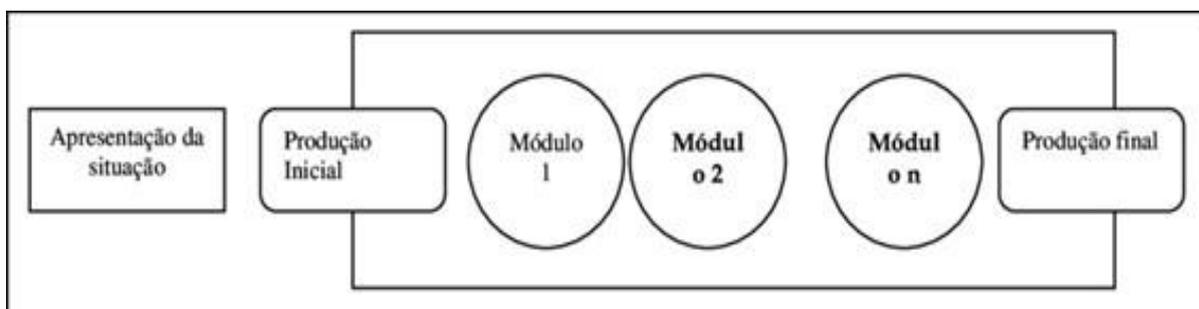
De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que desenvolveram um trabalho sistemático com gêneros textuais, a sequência didática se define por “Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A sequência didática é uma estratégia de ensino utilizada pelos professores para estimular o ensino e aprendizagem dos discentes, como por exemplo a aplicação e desenvolvimento de atividades como trabalhos em grupo, aulas expositivas, leituras e análises de textos, entre outras atividades elaboradas pelos docentes.

Todas as sequências tem um objetivo, valorizar os conhecimentos prévios que seus alunos possuem, de maneira que o docente tenha um acompanhamento do aprendizado dos alunos por intermédio de atividades de avaliações, com intuito de ensiná-los um determinado conteúdo por etapas, permitindo que elas construam um encadeamento, com o propósito de proporcionar à eles (discentes), uma melhor compreensão sobre o conteúdo e o aprendizado que irão adquirir no decorrer do ano letivo, direcionando um processo de aprendizagem que atenda as necessidades identificadas nos alunos.

Deste modo, podemos adentrar ao contexto de que a sequência didática, além de ser uma estratégia utilizada para o ensino "Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Para que os professores utilizem a sequência didática para o ensino de gênero e para que os discentes tenham um domínio sobre os gêneros, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly nos propõem uma estrutura para a sequência didática, que é constituída por etapas. São elas a *Apresentação da situação*, *Produção inicial*, *Módulos 1,2,3 e a Produção final*.



Esquema de sequência didática. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.98)

Em primeiro momento, temos a *apresentação da situação*, que será apresentado aos discentes o projeto de sequência didática, juntamente com o gênero textual que eles terão que produzir, com o intuito de expor aos alunos o gênero que será trabalhado e a importância que os mesmos possuem.

A *produção inicial* ocorre no instante em que o aluno tem um primeiro contato com o gênero, partindo para uma produção textual, ou seja, o aluno vai colocar em prática a produção textual de forma que ele irá fazer o uso dos primeiros aprendizados que ele adquiriu.

Os *módulos* abordam sobre a produção textual em suas etapas, por isto é dividida em três partes. O *módulo 1* vai trabalhar ao que se refere à contexto de produção, a elaboração de conteúdos que o aluno deve ter conhecimento para saber utilizar e para ter um bom desenvolvimento no texto, tem que ter um plano global, pois se refere à infraestrutura textual, e a prática, que é a produção do texto com a respectiva linguagem utilizada pelo gênero. O *módulo 2* apresenta uma questão importante, que o professor deve ter uma variação entre as atividades e exercícios aplicados, de forma que abranja três categorias: atividades que tenham um foco na observação e análises de textos, tarefas que envolvam a produção de textos e atividades que trabalhem com a elaboração de uma linguagem. E o *módulo 3*, é a constatação dos conhecimentos adquiridos pelos discentes.

A *produção final* tem o intuito de observar a aprendizagem dos alunos, diante do ensino do gênero que foi apresentado pelo docente, por meio de uma avaliação que irá constatar o que foi adquirido e colocado em prática na produção textual dos alunos. Essas etapas são fundamentais para desenvolver no discente uma boa compreensão para que ele possa utilizar de todos os recursos que foram apresentados e colocados em prática para o ensino e aprendizagem do gênero.

Sendo uma estratégia de ensino, ela claramente possui seus objetivos, um deles é o de proporcionar ao discente uma compreensão eficiente diante do conhecimento que ele irá adquirir durante o processo de aprendizagem, de forma que as devidas capacidades que fazem parte do núcleo de linguagem do aluno, sejam trabalhadas, abordadas e desenvolvidas nesse processo, para que ele possua os conhecimentos necessários sobre os gêneros e os mecanismos de comunicação, com a finalidade de apresentar uma boa produção, seja ela oral ou textual.

Essas capacidades de produção devem ser aplicadas e desenvolvidas nos alunos, pois são importantíssimas para salientar e abranger o objeto de estudo que está sendo apresentado/trabalhado com a turma, ou seja, para que elas possam ser

desenvolvidas, é importante que o docente compreenda que há três capacidades que são responsáveis pela produção e leitura dos discentes.

CAPÍTULO 2

CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Este capítulo trata, inicialmente, das capacidades de linguagem, e, em seguida, apresenta uma avaliação das atividades da sequência didática de Jacqueline Barbosa no quesito desenvolvimento de capacidades de linguagem, no intuito de perceber as lacunas que podem ser preenchidas pelos exemplos de atividades que se pretendem mostrar mais à frente neste trabalho.

2.1 O que são as capacidades de linguagem?

A noção de capacidades de segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) *apud* Dolz e Schneuwly (2004, p.44)

[...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Assim, as capacidades de linguagem são necessárias para que o aprendiz possa construir uma percepção diante do conhecimento sobre uma produção, entretanto, para que isso ocorra é preciso que o mesmo tenha um conhecimento sobre como essas capacidades se desenvolvem, de forma que ele compreenda que, para que haja a produção de um gênero, é necessário que haja uma situação de interação, pois é esse meio que irá moldar o contexto.

A análise de capacidades de linguagem dos aprendizes antes de iniciar uma sequência didática, para Dolz e Schneuwly (2004, p.45), são referências que podem ajudar na elaboração de atividades e nas intervenções dos professores. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos antes das sequências são consideradas produtos de aprendizagem sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens que se farão pelas sequências.

Parafrazeando Dolz e Schneuwly (2004), Machado (2009, p.157) nos especifica **as capacidades de linguagem** contextualizando as divisões que elas possuem: a **capacidade de ação** implicaria a mobilização de representações do meio físico e da interação comunicativa - que constituem o contexto de produção propriamente dito - e a dos conhecimentos de mundo mobilizados na produção textual” ou seja, o efeito e o conhecimento sobre esta ação só ocorre quando existe este meio, uma interação que é necessária para que se possa gerar uma situação em que haverá uma linguagem seguida de uma ação que irá se adequar ao gênero que está será utilizado no momento da produção.

A capacidade discursiva, por sua vez, de acordo com Machado (2009) implicaria, de um lado, o gerenciamento da infraestrutura geral do texto, com a escolha de um tipo (ou de vários) de discurso (s) e a escolha de um (ou de vários) modo(s) de organização sequencial, e, por outro lado, a escolha da elaboração dos conteúdos, de forma que essa capacidade desenvolva o uso dos padrões discursivos que se deve utilizar em toda produção, é necessário que o discente conheça as comandas, reconheça a estrutura e o gênero, pois todo texto possui uma determinada organização.

Partindo para a **capacidades linguístico-discursiva**, Machado (2009) reproduz que ela envolveria os mecanismos de textualização, juntamente com as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal, e os mecanismos enunciativos, que dizem respeito às operações de distribuição de vozes e de expressão de mobilizações, e, enfim em um nível mais micro, à construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais”, no caso, o discente fará o uso das unidades linguístico-discursivas que estão presentes em cada gênero, ou seja, essa capacidade implica na construção de significado do texto como um todo.

Quando nós docentes procuramos desenvolver atividades que trabalham o estilo, nós queremos desenvolver no aluno as capacidades linguístico-discursivas, para que ele saiba a linguagem que se deve usar durante a produção textual, os aspectos textuais do gênero, deste modo, entram os mecanismos de enunciação e os

organizadores textuais, que são os mecanismos de textualização, que são responsáveis pela conexão, articulação entre as partes de um artigo de opinião.

Essas capacidades de linguagem são divididas para melhor compreensão de cada uma delas, entretanto, vale ressaltar que elas só ganham sentido, quando são aplicadas e trabalhadas juntas. Elas funcionam como um mecanismo de reprodução, que se desenvolvem entre os diversos modelos de práticas de linguagem, que se fazem presentes no ambiente social, ou seja, Dolz e Schneuwly (2004) nos esclarecem que, quando um membro da sociedade possui um domínio sobre essas práticas, é possível que esse membro construa estratégias para que o discente/aprendiz possa também se apropriar dos modelos de práticas de linguagem.

À vista disso, quando essas capacidades são aplicadas e trabalhadas em uma sequência didática, elas nos proporcionam uma compreensão sobre todo o processo de aprendizagem que o discente está desenvolvendo, antes e durante a aplicação de uma sequência, isto é, esse método utilizado por docentes como forma de dar ao discente um melhor ensino-aprendizagem sobre a produção, é um recurso a ser usufruído, de maneira que seja visto como uma contribuição para o ensino.

2.2 Avaliação das atividades da sequência didática de Jacqueline Barbosa no quesito desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas

Jacqueline Barbosa nos apresenta uma sequência didática voltada para o ensino de artigo de opinião, utiliza como base a teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento e construção da sua sequência. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O primeiro momento de uma sequência é a *Apresentação da situação de comunicação*¹. Pensando no ensino do artigo de opinião, Barbosa (2001), seguindo os passos dessa sequência transforma as duas primeiras atividades numa espécie de *apresentação da situação comunicativa*, então na primeira unidade ela trabalha o

¹ Cf página 25 deste trabalho.

objetivo do artigo de opinião, mostrando o porquê de escrevê-lo, qual o intuito de se escrever um artigo de opinião, qual a intenção, qual efeito de sentido que você pretende causar no seu interlocutor? É convencê-lo? É dar um posicionamento seu em relação à que? Há uma questão polêmica. Então, a Barbosa nos mostra o como se dá a situação da comunicação na primeira atividade.

É uma forma de antecipar o contexto de produção do artigo de opinião, ela não apresenta tudo que está relacionado ao contexto de produção, entretanto, ela nos traz o objetivo, pequenas informações para despertar no aluno o interesse e a vontade de querer aprender a escrever esse texto. Então, nós escrevemos o artigo de opinião quando queremos nos posicionar em relação a algo polêmico, quando queremos convencer os nossos leitores que o nosso posicionamento é autêntico, verdadeiro, a Barbosa nos apresenta todas essas questões na primeira atividade, ela faz bastante exercícios de reconhecimento dos textos que possuem e os que não possuem esse objetivo.

Há nessa atividade textos informativos e opinativos, para que nós enquanto leitores, percebamos qual deles possui esse objetivo de convencer, defender um ponto de vista, uma opinião, um posicionamento, em relação a questão polêmica.

Logo após a primeira atividade proposta por Barbosa, ela segue dando uma continuidade a ideia de *apresentar a situação de comunicação*, trazendo para os alunos qual seria o conteúdo de um artigo de opinião, sobre o que pode ser dito na hora da produção de um artigo, é um posicionamento sobre uma questão polêmica? Lembrando que “se não há questão polêmica, não há argumentação”, então ela explica sobre o que é uma questão polêmica, uma questão controversa, o que é uma questão indiscutível, (questões indiscutíveis, não podem gerar argumentação por que não existe contra-argumento para elas, só existe argumentação quando existe contra-argumentação em relação a uma tese não a como refutar, não pode contra-argumentar se você não possui argumentos diferentes. Ou seja, para se escrever um artigo de opinião você necessariamente precisa de uma questão polêmica, ela será o ponto de partida para gerar assunto na produção do artigo de opinião.

Deste modo, após a apresentação da situação de comunicação, seguindo na proposta de Dolz e Schneuwly, depois da *apresentação da situação da comunicação*,

o segundo momento é quando o docente solicita uma *produção inicial*² aos alunos. Primeiramente, você apresenta uma questão polêmica para que ele possa defender um posicionamento referente à essa questão com base nos conhecimentos prévios que ele tem sobre artigo de opinião. Essa *produção inicial* irá servir para o docente, como um diagnóstico para que ele possa identificar o que o aluno já sabe e o que ele não sabe sobre artigo de opinião, pois é a partir deste diagnóstico que o professor irá elaborar as próximas atividades.

O terceiro momento seriam os *módulos*³. São atividades elaboradas que trabalham os módulos pensando no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Um módulo para cada conhecimento necessário, ou seja, um para ensinar estrutura, um para ensinar o contexto de produção, outro para ensinar estilo etc. Sendo assim, Barbosa (2001) apresenta atividades que trabalham estes módulos. Atividade 4 “O contexto de produção do artigo de opinião” (p.23), a atividade 5 “As várias vozes que circulam num artigo de opinião” (p.25). atividade 6 “Organizadores textuais” (p.31), a atividade 7 “Tipos de argumento” (p.36), atividade 8 “Movimento argumentativo” (p.39), atividade 9 “Explorando a estrutura de um artigo de opinião” (p.41). São atividades definidas para trabalhar diretamente com a produção de um artigo de opinião.

Partindo da teoria de Bakhtin, “para se produzir um gênero é preciso conhecer o contexto de produção do gênero, o conteúdo composicional, a estrutura e o estilo”, Barbosa (2001) vai elaborar atividades a partir dessa *produção inicial*, que desenvolve o contexto de produção, a estrutura de um artigo e seus movimentos, com os tipos de argumentos, a sequência argumentativa, e terá atividades para ensinar o estilo, (mecanismos de textualização, operadores textuais, as vozes inserção de vozes e modalizações).

Assim que a Barbosa (2001) apresenta essas duas atividades, depois da *produção inicial*, ela começa a trabalhar todos os aspectos, entretanto, agora de forma muito mais desenvolvida, ou seja, ela faz uma retomada sobre o *contexto de produção* e vai além do apresentar “só o objetivo”, além do “porquê de escrever um artigo de opinião”, agora ela vai explicar sobre quem é o autor, qual o papel social que o ele

² Cf página 26 deste trabalho.

³ Cf página 26 deste trabalho.

assume ao escrever um artigo de opinião, para quem se escreve, quem é o leitor do artigo de opinião, ou seja, Barbosa (2001) nos apresenta mais elementos sobre o contexto de produção.

Essa atividade é elaborada para ensinar o *contexto de produção*, e ensinando-o, ela desenvolve a capacidade de ação, que é a capacidade de conhecer o contexto de produção de um gênero para escolher esse gênero em um momento propício, desta forma quando o indivíduo está em uma situação em que precisa se posicionar sobre algo, ele irá utilizar do gênero que conhece para expor o seu posicionamento, isto é, a partir do momento em que o indivíduo escolhe, é por que ele sabe o contexto, deste modo o indivíduo sabe que o gênero é próprio e adequado para a situação em que se encontra, ou seja, ele tem uma capacidade de ação, pois consegue escolher o gênero certo no momento exato.

Partindo para a próxima atividade, a Barbosa elabora atividades que trabalham o *estilo*, que é um outro componente importante para a construção do gênero, especificamente, os mecanismos de enunciação, sobre como ensinar as diferentes vozes que circulam dentro do artigo de opinião, pois ele é um debate, possui argumentos, contra argumentos, ou seja, possui mais de uma voz. Entretanto, nessa parte em específico, Barbosa (2001) mostra essas vozes a favor, contra, a voz que auxilia o autor, voz contrária a voz do autor, que estão presentes no artigo de opinião, mas ela não apresenta atividades/exercícios para se trabalhar os mecanismos de inserção de vozes.

Barbosa (2001) só elabora atividade de leitura quando vai trabalhar as vozes e deixa de fazer atividades de produção de pequenos textos, sendo que o aluno tem que usar os mecanismos, e, também não realiza atividades em que o aluno aprenda a nomenclatura como: inserção de vozes, modalizações, etc, ela mostra as vozes, mas não faz atividades de produção de pequenos textos, elabora apenas atividades de leitura e de análise de texto quando ela vai falar das vozes, ou seja, ela deixa de fazer atividades de introdução de texto e não trabalha com a nomenclatura dentro da unidade de estilo.

Observando essa questão, é possível identificarmos que a Barbosa (2001) deixa a sua sequência um tanto incompleta, pelo simples motivo de que ela aborda e

mostra que existem as vozes no texto, entretanto não ensina o indivíduo a inserir essas vozes no texto próprio. Analisando a sequência e as ordens das atividades propostas pela Barbosa, primeiramente nós temos que saber quais são as partes de um artigo, para depois aprender a como articular essas partes no texto, deste modo se observarmos a ordem em que vem primeiro a atividade sobre os **organizadores textuais** e depois a atividade sobre os **movimentos argumentativos e de argumentos**, podemos identificar que essa ordem não segue a linha de etapas, pois como dito acima, primeiramente é necessário que saibamos quais as partes que compõe o artigo de opinião e logo em seguida saber como se deve articular essas partes, ou seja, no quesito de “encaixar” as ideias, a melhor ordem seria colocar a atividade de **organizadores textuais** depois da atividade de **movimentos argumentativos e argumentos**, assim daria uma sequência e melhor encaixe das ideias que ela está propondo nas atividades.

Desse modo, podemos observar que as sequências elaboradas pelos materiais didáticos desenvolvem poucas atividades sobre as capacidades linguísticas-discursivas. Há atividades que exemplificam e possuem exercícios para que o discente tenha uma fixação sobre como é um artigo de opinião, em qual contexto de produção ele está inserido, qual a estrutura que ele deve seguir durante a produção textual, entretanto, a chave de todo e qualquer texto, é a linguagem, mas ela não é desenvolvida nos materiais didáticos, são poucas as sequências que elaboram atividades para trabalhar inserção de voz, mecanismos de textualização, e quando não é trabalhada no texto, o indivíduo pode estar seguindo a estrutura que se deve, porém não estará utilizando os elementos necessários de uma linguagem eficaz que se deve fazer o uso na produção, pois esses elementos são essenciais para a compreensão das ideias, posicionamentos sobre as questões polêmicas, opiniões, ela dá o fechamento que a produção textual necessita.

CAPÍTULO 3

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DO ESTILO E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Neste terceiro capítulo falaremos sobre o que é coesão por sequenciação e por referenciação, recapitulando o objetivo deste trabalho, que é propor atividades que possam compor uma sequência didática já existente e que desenvolvam as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, pensando nesse objetivo, abordarei na primeira parte o que é a coesão por sequenciação e referenciação, na segunda parte irei dar exemplos de atividades de coesão, e na terceira e última parte, darei exemplos de atividades de inserção de vozes e modalizações.

3.1 Coesão, vozes e modalizações

Primeiramente, antes de chegarmos a uma definição sobre o que é a coesão, começaremos por uma contextualização, lá no início, pela Linguística Textual. Segundo Fávero (1995) a partir dos anos 60 do século XX, surgiu o termo “Linguística Textual”, que iniciou a partir do interesse de estudiosos pelos fatos linguísticos e contextuais que compõe a textualidade, que trouxeram o propósito de que “um texto não é apenas um conjunto de frases e de que vários mecanismos atuam na estruturação de um texto e precisam ser percebidos no processo de compreensão.” Fávero (1995). Diante desses elementos, a coerência e a coesão textual passam a ser estudadas como dois grandes motivos de se ter a textualidade.

A linguística textual teve seu início no século XX, na Alemanha e nos Estados Unidos, nessa época circulava em grande número o interesse pela estrutura e funcionamento dos textos, o estudo da língua chegava apenas ao estudo da gramática ou sintaxe (a ordem das palavras e suas relações no âmbito da frase) e da semântica da frase (os significados da frase). A gramática (sintaxe) não explica as relações entre as sentenças de um texto e a coerência que o ouvinte/leitor é capaz de estabelecer entre essas sentenças.

Para a Linguística Textual, o texto não é um conjunto de frases cujo sentido é o resultado da soma dos sentidos de cada frase. Muitas relações de sentido se estabelecem entre as frases de um texto, por meio de elementos de coesão e das

relações entre as informações dos textos e os conhecimentos do leitor, pois o compreender o texto é saber estabelecer uma coerência para o texto.

No primeiro momento, a Linguística Textual enfocou a análise transfrástica, ou seja, os fenômenos de conexão entre as frases. Posteriormente constatou-se que isso era pouco para explicar a constituição de um texto.

Segundo Koch (2004), a coesão se define por:

A forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido”, uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2004, p.35)

A coesão textual é o estudo sobre as conexões (relações) entre as frases e os períodos por meio de itens da língua (elementos de coesão), de forma que o texto vai se constituindo uma unidade de sentido e não apenas um conjunto de frases. A coerência textual é o estudo sobre como o leitor/ouvinte constrói sentidos para o texto, a partir de suas informações explícitas, inclusive de seus elementos de coesão, a partir das relações entre as informações do texto e os conhecimentos do leitor, de forma que o leitor/ouvinte faça inferências sobre o que não está explícito no texto, mas é coerente com ele.

Sendo assim, os elementos que trabalham com a coesão textual são os elementos de sequenciação e referenciação, que nada mais são do que os mecanismos de textualização, como afirma Koch (2004):

O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou torna recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (KOCH, 2004, p.18)

Segundo Koch e Elias (2010), a referenciação denomina-se a partir das diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial (p.132), esses referentes são aqueles que se baseiam na construção e reconstrução de objetos de discurso, que construímos na atividade discursiva, é o resultado das necessidades e propósitos comunicacionais que projetamos no processo discursivo.

Deste modo, é necessário que saibamos que há estratégias de referenciação que se deve utilizar para melhor compreender o funcionamento dessa progressão

referencial no texto. Em primeiro momento temos a *Introdução*, que inicia uma construção de referência, ou seja, um “objeto” que não havia sido mencionado no texto, é inserido. De certa forma, quando já se tem um “objeto” presente no texto, nós utilizamos a referência *Retomada*, isto é, você irá ativar esse objeto através de uma forma referencial, para não repetir o mesmo termo, ou seja, estará se referindo a um objeto que já foi citado. Assim sendo, ainda temos uma terceira estratégia, segundo Koch (2006) a *Desfocalização* acontece quando um novo “objeto” é introduzido no texto e passa a ocupar a posição focal, ou seja, o primeiro objeto que estava no texto é retirado de foco, entretanto permanece em estado de ativação parcial.

A sequenciação textual (progressão sequencial) é um recurso linguístico por meio dos quais o produtor realiza a sequenciação do texto escrito: avanço do texto, construção de sentido que correspondem aos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir. A coesão textual por sequenciação acontece através dos conectivos ou organizadores textuais.

Dessa forma, a sequenciação textual pode ocorrer tanto por encadeamento por justaposição ou um encadeamento por conexão. O encadeamento por *Justaposição* está relacionado as relações lógico-semânticas e pragmático-discursivas que se podem estabelecer quanto ao encadeamento de enunciados (sem a presença de articuladores/conectores), já o encadeamento por *Conexão* está relacionado as relações estabelecidas entre enunciados, as quais podem ser de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo(com a presença de articuladores/conectores).

Sendo assim, todos esses recursos linguísticos citados acima fazem parte da construção dos mecanismos de textualização, que auxiliam nos tipos de discursos em um texto, um conjunto composto pela conexão que tem por função organizar o plano geral do texto, como por exemplo, os tipos de discurso. A coesão nominal, que tem a função de introduzir temas, progressão textual, personagens que asseguram a referência e a coesão verbal, que executada pelos tempos verbais que comprovam a organização temporal é hierárquica dos estados, ações e acontecimentos.

Seguindo adiante, após uma abordagem sobre os mecanismos de textualização, vale apresentar os mecanismos de enunciação, que de acordo com Bronckart:

[...] contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos,

opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. (BRONCKART, [1999] 2009, p. 319)

Os mecanismos de enunciação são compostos pelas vozes e modalizações, segundo Bronckart ([1999], 2009) as vozes são "entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é um enunciado" e são diferenciadas por um conjunto de três vozes: *as vozes do autor empírico*, que se encontra na origem da produção textual avaliando e comentando o conteúdo do texto, *as vozes sociais* representam as instituições ou pessoas que não são agentes dos acontecimentos, porém são citados por estarem avaliando o conteúdo temático do texto, e *as vozes de personagens*, que são instituições ou pessoas humanizadas como agentes dos acontecimentos.

À vista disso, temos além das vozes, as modalizações, que Bronckart ([1999], 2009) define que “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”, por isso se dividem em modalidades.

As modalizações lógicas segundo Koch (2000) aparecem quando o conteúdo temático é avaliado pelo emissor sobre valores de verdade, em consequência os elementos do conteúdo são apresentados como prováveis, certos. A modalidade epistêmica está relacionada ao domínio do saber, à codificação do conhecimento. *Modalizações deônticas*, aparecem no momento em que as avaliações ocorrem sobre valores sociais, baseadas nas regras do mundo social. *Modalizações apreciativas*: quando as avaliações ocorrem de forma subjetiva pela voz de quem está avaliando, sendo categorizado como bom, estranho. *Modalizações pragmáticas*: acontecem quando as avaliações auxiliam a responsabilização de um agente, sobre a sua intencionalidade e sua capacidade de ação, como por exemplo o querer fazer do agente.

Essa apresentação torna-se pertinente, pois no próximo tópico deste capítulo, falaremos sobre como abordar a prática desses mecanismos no ensino de produção textual, que como já abordado no capítulo anterior, é muito pouco explorado pelos modelos didáticos.

3.2 Exemplos de atividades de coesão

Exercícios que a Barbosa (2001) elaborou no seu modelo didático trazendo os operadores organizacionais, sobre a conexão, que é o uso dos conectivos que inserem argumentos e introdução.

QUADRO 1 - EXERCÍCIOS DE ORGANIZADORES TEXTUAIS

1. Leias as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque, que podem ser chamadas de **organizadores textuais**:

- Gosto de dar carona, pois isso pode ser perigoso.
- Gosto de dar carona, *mas* isso pode ser perigoso.

Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura, de emoção, enfim, uma pessoa que gosta de viver perigosamente?

2. Qual das alternativas abaixo lhe parece a mais correta?

- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

3. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que segue:

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma ideia na direção contrária do que é afirmado antes
---------------------------	---------------------------	---------------------------	--

- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, *pois* é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.

- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os autores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar à população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.
- No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- “A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota.” (Editorial, Folha de S. Paulo, 30/5/2004)
- O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviviam lá.
- O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população tem menos de 18 anos.

4. Indique qual dos organizadores textuais são mais adequados para cada lacuna do texto^a:

Portanto	além disso	Também	Pois
-----------------	-------------------	---------------	-------------

TEXTO I:

A habitação é um dos grandes problemas dos centros urbanos. Não é preciso andar muito por uma cidade como São Paulo para que vejamos favelas precárias e pessoas dormindo embaixo de pontes e viadutos.

A melhor solução para esses problemas é a construção de prédios populares de apartamentos, _____ os edifícios custam menos do que as casas e possibilitam que um número maior de pessoas possa morar num mesmo terreno.

_____, com a construção de prédios, há uma economia na instalação de redes de esgoto e de luz e os gastos podem ser divididos.

_____, ainda que alguns arquitetos defendam a construção de casas populares, a forma mais econômica de resolver o problema da moradia é a construção de prédios de apartamentos.

Assim***Finalmente******Em segundo lugar******Em primeiro lugar*****TEXTO II:**

O problema da falta de moradia dos grandes centros urbanos não pode ser resolvido com a construção de mais prédios.

_____, porque a existência de muitos prédios os dificulta a dispersão dos poluentes do ar que, nas cidades grandes, já estão presentes em grandes quantidades.

_____, porque um grande número de edifícios impede que os raios de sol iluminam as casas das pessoas, o que não faz bem para a saúde, além de aumentar o consumo de energia elétrica, que o país tem de economizar.

_____, um grande número de pessoas morando em um mesmo local acarreta uma necessidade maior de transportes, o que contribui para piorar o trânsito de veículos na cidade.

_____, o problema de habitação que as grandes cidades possuem deve ser resolvido com a construção de casas populares, e não com o aumento do número de edifícios.

Vamos agora aprofundar um pouco o estudo do significado dos organizadores textuais com os quais você trabalhou.

5. Vejamos, com mais calma, o uso das expressões “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto”, “no entanto”, que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem ideias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das ideias (aquela que vai no sentido pretendido pelo produtor do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

Maria é feinha, mas é super legal.

Maria é super legal, mas é feinha.

b) Você diria que o autor da frase a seguir é a favor ou contra a pena de morte?

Um assassino é alguém que cometeu um crime gravíssimo e, por isso, merece ser castigado. Mas condená-lo à pena de morte seria cometer um erro na tentativa de reparar um outro anterior.

c) escolha uma das alternativas. Os dois exemplos anteriores mostram que:

- quando usamos uma conjunção do tipo “mas” a ideia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.
- quando usamos uma conjunção do tipo “mas” a ideia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.

6. Compare:

Apesar da legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Embora a legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Agora reflita: a diferença na maneira de redigir traz diferença de sentido para os períodos?

7. Leia a nota abaixo, publicada na revista *Veja* de 28 de abril de 1999. Identifique os organizadores textuais que nela aparecem e indique que função/significado têm nesse contexto.

Viva o povo brasileiro

O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto Worldwatch. Assim, parece soar estranho o país bater recorde mundial em reciclagem de latas. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125 000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998.

É preciso considerar que nem sempre esses organizadores textuais aparecem explicitamente nos textos. Leia o exemplo que se segue:

“Nosso apelo é para que [O MST] não se desvie da lei. E nossa advertência à elite governante brasileira é a de que não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia. Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria.”

Roberto Busato (*Folha de S.Paulo*, 4/4/2004)

Ao longo do texto escrito por Roberto Busato, o autor tenta analisar conflitos ocorridos entre governo e MST, procurando levar em conta os dois lados da questão. Nesse trecho, retirado do último parágrafo do texto, o autor faz um alerta aos dois lados. Depois do alerta ao governo um “*não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia*”, o autor tece ainda a seguinte consideração: “*Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria*”. A relação posta entre essas duas afirmações pode ser vista da seguinte forma:

O governo deve propor mudanças na economia
(que levam em conta questões sociais)

tese

“*dado que*” ou “*pois*”

organizador textual implícito

“*sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria*”

Argumento

Assim, analisando dessa forma, pode-se dizer que a segunda afirmação serve de argumento para a primeira.

8. Leia os dois trechos abaixo procurando exemplificar o tipo de relação entre as partes do texto, explicitando o que está implícito. Desenhe, para cada trecho, um esquema semelhante ao anterior, exemplificando essa relação.

TRECHO I

“Economias como a americana e a japonesa têm poucos encargos sobre a folha de pagamentos. Nesses países, o desemprego é baixo. Na Europa, o desemprego é menor na Inglaterra, onde a legislação também foi flexibilizada. E é alto na França e na Alemanha, que mantém a rigidez. Essa decisão, tomada pelo Senado brasileiro por 51 votos contra 23, é a primeira mudança efetiva na engessada legislação trabalhista que vem do governo Getúlio Vargas.”

(Artigo publicado na Folha de S. Paulo de 31/1/1998, de autoria de Elcio Álvares, senador do PFL pelo Espírito Santo e líder do governo no Senado. Foi ministro da Indústria e do Comércio do governo Itamar Franco)

TRECHO II

“(...) As opiniões governamentais sugerem que, nos países de industrialização tardia em que houve desregulamentação do mercado de trabalho, as taxas de desemprego mantêm-se em níveis aceitáveis e baixos. Argentina e Espanha, países com configurações econômicas semelhantes à do Brasil, tornaram-se líderes mundiais da flexibilização dos contratos de trabalho começou em 1990 e foi até o final de 1995. O desemprego nesse período saltou de 3,6% para 21%.”

(Artigo publicado na *Folha de S. Paulo* de 31/1/1998, de autoria de Kjeld Jakobsen, secretário de relações internacionais da Central Única dos Trabalhadores, diretor da Organização Regional Interamericana de Trabalhadores da Central Internacional de Organizações Sindicais Livres e secretário-geral da Coordenadoria de Centrais Sindicais do Cone Sul.)

Por fim, vale ressaltar que apesar da Jacqueline Barbosa seguir as etapas apresentadas pelos autores Dolz, Schneuwly, há em seu modelo didático algumas falhas no que se refere ao ensino dos mecanismos de textualização e enunciação, desenvolve-se poucos exercícios relacionado a coesão, é muito pouco explorado e trabalhado em modelos didáticos, pois essa foi mais uma das observações feitas na sequência didática da Barbosa, ficou faltando elaborar e apresentar exercícios sobre a coesão nominal por referenciação.

Deste modo, a referenciação existe para que não repita o mesmo nome ou termo, que já foi dito no texto, ou seja, para se referir a algo que já foi dito, o produtor

pode recorrer aos sinônimos, a ideia é que a referenciação garante que um pedaço específico do texto ainda esteja ligado a algo que já o foi dito antes, então o produtor usa dos sinônimos para fazer uma referência a algo que já foi mencionado no texto. Diante disso, ressalto que é importantíssimo a elaboração de exercícios que trabalhem com a coesão nominal, pois ainda são pouco trabalhadas e desenvolvidas em modelos didáticos.

Por isso, apresento um modelo de exercício elaborado pelo Professor Doutor Orlando de Paula para compor a ideia de exercícios sobre coesão nominal por referenciação.

QUADRO 2- EXERCÍCIOS DE COESÃO POR REFERENCIAÇÃO

a) O objeto do discurso (referente) introduzido no 1º § artigo está em verde. As formas referenciais que retomam o referente estão em negrito.

Texto I

O que é bullying

Bullying é uma situação caracterizada por atos agressivos verbais ou físicos de maneira repetitiva por parte de um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo inglês refere-se ao verbo “ameaçar, intimidar”.

Grande parte das pessoas confunde ou tende a interpretar o **bullying** simplesmente como a prática de atribuir apelidos pejorativos às pessoas, associando a prática exclusivamente com o contexto escolar. No entanto, tal conceito é mais amplo. O **bullying** é algo agressivo e negativo, executado repetidamente e (ele) ocorre quando há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Desta forma, este comportamento pode ocorrer em vários ambientes, além da escola: em universidades, no trabalho ou até mesmo entre vizinhos.

Basicamente, a prática do bullying se concentra na combinação entre a intimidação e a humilhação das pessoas, geralmente mais acomodadas, passivas ou que não possuem condições de exercer o poder sobre alguém ou sobre um grupo. Em outras palavras, é uma forma de abuso psicológico, físico e social.

No ambiente de trabalho, a intimidação regular e persistente que atinge a integridade e a confiança da vítima é caracterizada como bullying. Entre vizinhos, tal prática é identificada quando alguns moradores possuem atitudes propositais e sistemáticas com o fim de atrapalhar e incomodar os outros. Falando especificamente do ambiente escolar, grande parte das agressões é psicológica, ocasionada principalmente pelo uso negativo de apelidos e expressões pejorativas criados para humilhar os colegas. O papel da escola é informar aos professores e alunos o que é e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática – “prevenir é o melhor remédio”. A atuação dos professores também é fundamental. Há uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula para falar desse problema com os alunos. Pode ser tema de redação, de pesquisa, teatro etc. É só usar a criatividade para tratar do assunto. Claro que não se pode banir as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. O que a escola precisa é distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. [...].

Fonte: O QUE É BULLYING (2010 apud ARANTES, 2014).

b) As formas referenciais em negrito são consideradas elementos referenciais anafóricos, pois retomam um referente explícito já apresentado. Veja no exemplo:

<p>BULLYING (referente)</p>	<p>“uma situação” “atos agressivos verbais ou físicos” “O termo inglês” “ameaçar, intimidar”. “o bullying” “a prática de atribuir apelidos pejorativos” “a prática” “tal conceito” “O bullying” “(ele) ocorre” “este comportamento” (elementos referenciais anafóricos)</p>
---------------------------------	---

O termo ANAFÓRICO difere de CATAFÓRICO. Observe:

Anafórico > ANÁFORA= mecanismo linguístico por meio do qual um termo recupera um outro termo (referente) que o antecedeu no texto. Seu movimento é retrospectivo.

Catafórico > CATÁFORA= mecanismo linguístico no qual o referente aparece depois do item coesivo. Seu movimento é prospectivo.

c) Agora, releia os demais parágrafos, circule o(s) referente(s) e sublinhe os elementos referenciais anafóricos. Observe que neste artigo não ocorreu a desfocalização.

QUADRO 3 - EXERCÍCIOS DE COESÃO POR SEQUENCIAÇÃO

1. Observe o processo de sequenciação no Texto I:

a) No 1º do Texto I estão em verde os elementos referenciais anafóricos e em vermelho os recursos linguísticos (elementos coesivos, conectivos, articuladores textuais, organizadores textuais).

Lembre-se de que em um artigo o assunto delimitado/tema delimitado a ser discutido geralmente é apresentado no 1º§.

O que é bullying

“Bullying é **uma situação** caracterizada por atos **agressivos verbais ou físicos** de maneira repetitiva por parte de um **ou** mais alunos contra um **ou** mais colegas. **O termo inglês** refere-se ao verbo “**ameaçar, intimidar**”.”

OBS.: Nesse parágrafo, o articulador “**ou**” foi utilizado para estabelecer o sentido de alternância ou de exclusão entre palavras de uma mesma frase. É um elemento sequencial, pois permite que o texto progrida.

b) Veja agora no 2º§ os articuladores marcados:

“Grande parte das pessoas confunde **ou** tende a interpretar **o bullying** simplesmente **como a prática de atribuir apelidos pejorativos** às pessoas, associando **a prática** exclusivamente com o contexto escolar. **No entanto, tal conceito** é mais amplo. **O bullying** é algo agressivo **e** negativo, executado repetidamente **e (ele)** ocorre **quando** há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. **Desta forma, este comportamento** pode ocorrer em vários ambientes, **além da** escola: em universidades, no trabalho **ou** até mesmo entre vizinhos.”

OBS.: Neste parágrafo:

- 1) o articulador “**ou**” foi utilizado para estabelecer o sentido de *alternância* ou de exclusão; 2) o articulador “**como**” foi utilizado para indicar o sentido de exemplificação de um conceito para bullying;
- 3) “**no entanto**”, para indicar que o conceito é amplo em relação ao conceito restrito apresentado na frase anterior;
- 4) “**e**” para indicar uma adição, um acréscimo de informação entre dois adjetivos (“agressivo e negativo”) e entre duas orações (“... e (**ele**) ocorre...”);
- 5) “**desta forma**” para indicar a conclusão do parágrafo;
- 6) “**além da**” também para indicar adição;
- 7) “**ou**” para indicar alternância de ambientes (“em universidades, no trabalho ou até mesmo entre vizinhos”).

Podemos analisar que na sequência didática proposta pela Jacqueline Barbosa (2001) há algumas exemplificações, porém - conforme mencionado no capítulo dois desta monografia - ela apresenta os exercícios de organizadores textuais, entretanto ela nos apresenta esses exercícios antes de se trabalhar os movimentos argumentativos e tipos de argumentos, ou seja, a minha proposta tem como objetivo mostrar que esses operadores devem ser trabalhados depois dos movimentos argumentativos e tipos de argumentos.

Como apresentado no modelo didático da Jacqueline Barbosa, há quatro tipos de argumentos que podem ser utilizados na hora da produção textual, como por exemplo, o argumento de autoridade: a conclusão se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituições de pesquisa, o argumento de princípio: a justificativa é legítima, faz apelo a princípios, o que torna a conclusão quase que incontestável. O argumento por causa são a(s) justificativa(s) é a conclusão, ou seja, ela tem uma reversibilidade plausível. O argumento por exemplificação é a justificativa que remete a exemplo a comparáveis ao que se pretende defender, que estarão presentes na movimentação do texto através de três, são eles o movimento de sustentação, que é aquele que só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indícios (s), prova(s), argumento(s) que corrobore (m) o que se pretende afirmar; o movimento de refutação, que busca -se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor, nesse caso, usa-se chamados de contra-argumentos; e por último, não menos importante, o movimento de negociação que “incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.”

3.3. Exemplos de atividades de inserção de vozes e modalizações

Como já discutido no segundo capítulo desta monografia, a importância de se ensinar o aluno a desenvolver melhor as capacidades linguísticas-discursivas para se estabelecer um sentido, um significado durante a produção é saber utilizar, entre outras coisas, os mecanismos de textualização.

Trouxemos em pauta, o modelo didático de artigo de opinião da sequência didática da Jacqueline Barbosa, Barbosa (2001), baseada nos pressupostos-teórico-

metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino de gênero textual. Barbosa (2001) segue todas as etapas propostas pelos autores, elabora e desenvolve as atividades para o ensino do gênero, entretanto quando a Jacqueline nos apresenta a atividade 5, sobre “*As várias vozes que circulam num artigo de opinião*” ela desenvolve pouquíssimos exercícios para se trabalhar com a inserção de voz, ou seja, trabalhando pouco a inserção de voz, o aluno deixa de colocar em prática as capacidades linguístico-discursivas, pois não ficou claro na sequência a forma que essa inserção deve acontecer.

Deste modo, trago os exercícios propostos por Anna Raquel Machado no seu livro “*Resenha*”, com o intuito de mostrar o tipo de exercício que pode ser desenvolvido para trabalhar inserção de voz, objetivando uma proposta de complementação para uma sequência didática já existente, no caso o modelo didático da Jacqueline Barbosa.

O primeiro critério para se ensinar o *estilo* de um gênero, é pensar no que está relacionado a ele, de que forma o indivíduo irá inserir as vozes no texto? Ele irá utilizar os mecanismos de enunciação, ou seja, para que isso aconteça, o indivíduo tem que compreender as formas de usar esses mecanismos, a fim de trazer um sentido para o seu texto, sendo assim, Anna Raquel Machado nos apresenta exercícios para que o docente ensine ao discente, como se faz a inserção de voz, na produção textual.

A inserção de voz em um artigo de opinião “você” enquanto produtor de um texto insere as vozes do autor, as vozes que combinam com o autor e as vozes que são contrária à do autor, é necessário inserir todas essas vozes, é um debate, juntamente com a modalização, pois é através dela que o autor estará defendendo um ponto de vista que é polêmico, ele precisa ser respeitoso com quem pensa diferente, e ele não pode mostrar um ponto de vista como se fosse uma verdade absoluta, então ele irá recorrer a modalização.

Nos exercícios propostos pela Anna Raquel Machado, na seção 6 do livro “*Resenha*”, é importante observarmos que são exercícios que se deve desenvolver para trabalhar a inserção de voz, de modo que o discente compreenda e faça o uso desse mecanismo de enunciação. Por isso trago os exercícios propostos pela Machado, com o objetivo de apresentar um possível complemento na sequência apresentada pela Barbosa.

**QUADRO 4- EXERCÍCIOS DE PROCEDIMENTOS DE INSERÇÃO DE VOZES:
DIFERENTES FORMAS DE MENÇÃO AO DIZER DO AUTOR DO TEXTO RESENHADO E
DE OUTROS AUTORES**

1. Releia a resenha *Trabalhadores e cidadãos* e identifique os verbos usados pelo resenhista para mencionar o que o autor da obra resenhada faz na obra e/ ou a própria obra resenhada. Baseie-se nos exemplos abaixo.

PARÁGRAFOS	VERBOS
1º parágrafo	debruça-se; elegeu
2º parágrafo	
3º parágrafo	
4º parágrafo	_____ ; encontram-se também em menções
5º parágrafo	
6º parágrafo	_____, faz um bom relato, analisa; conclui
7º parágrafo	
8º parágrafo	
9º parágrafo	
10º parágrafo	_____ ; sustentam

2. Além desses verbos, o resenhista usa expressões diversas que também têm a função de introduzir a voz do autor da obra. Identifique algumas delas na resenha que estamos estudando.

No dizer do próprio autor,

3. Releia os verbos que você colocou no exercício 1 e classifique-os segundo as ações que eles indicam, complementando ora com o verbo, ora com algumas das ações abaixo. Baseie-se nos exemplos dados.

- Organiza os conteúdos do 4º capítulo de diferentes formas
- Organiza o conteúdo da obra e seleciona o conteúdo do primeiro capítulo
- Organiza o conteúdo do último capítulo de uma determinada forma
- Justifica o recorte temporal

PARÁGRAF O	AÇÃO	VERBOS (S) USADO (S)

1º	Seleciona o conteúdo central que vai desenvolver Escolhe o conteúdo da obra	<i>Debruçar-se</i> <i>Eleger</i>
2º	Escolhe um determinado objetivo da obra	
3º		<i>Justificar</i>
4º		<i>Estruturar-se; apresentar; encontrar menções</i>
5º		
6º		<i>Dedicar-se ao estudo;</i> <i>fazer um relato; analisar; concluir</i>
7º		<i>Analisar</i>
8º		
9º	Enfoca um determinado conteúdo	
10º	Seleciona o conteúdo Afirma com certeza	

4. Baseando-se no quadro acima, o que você pode concluir em relação aos verbos utilizados e em relação aos atos realizados pelo autor da obra original?

O resenhista procura, em sua resenha, utilizar verbos que

5. Relacione esses outros verbos com aquilo que indicam.

Ação do autor da obra original	Verbos possíveis
1. Estrutura e organização da obra	() sustentar, contrapor, confrontar, opor, justificar, defender a tese, Afirmar
2. Indicação do conteúdo geral	() objetivar, ter o objetivo de, se propor a,

3.Indicação dos objetivos da obra	() apresentar, desenvolver, descrever, explicar, demonstrar, mostrar, narrar, analisar, apontar, abordar
4.Posicionamento do autor da obra em relação à sua crença/tese	() estruturar-se; dividir-se, organizar-se, concluir, terminar, começar

6. Em que tempo verbal estão os verbos que:

a) remetem aos fatos relatados no livro	() passado
b) atribuem atos ao autor da obra original	() presente

7. Dê um exemplo de cada caso

a) Remeter a fatos relatados: _____

b) Atribuir atos ao autor da obra original: _____

8. Observe os sujeitos dos verbos da atividade 3 e escreva-os no quadro da próxima página

PARÁGRAFO	VERBO	SUJEITO
1º	<i>Debruçar-se</i> <i>Eleger</i>	
2º	<i>Objetivar</i>	
3º	<i>Justificar-se</i>	
4º	<i>Estruturar; Apresentar;</i> <i>Encontrar menções</i>	
6º	<i>Dedicar-se ao estudo</i> <i>Fazer um relato</i> <i>Analisar</i> <i>Concluir</i>	
7º	<i>Analisar</i>	
9º	<i>Apontar</i>	
10º	<i>Apresentar</i> <i>Sustentar</i>	

9. Você observou que nem todos os verbos têm o autor da obra como sujeito, embora tenha sido ele quem de fato, realizou a ação expressa pelo verbo. O que aconteceria se todos esses verbos tivessem o mesmo sujeito, por exemplo *Paulo Fontes* ou *o autor*?

10. A partir do que você fez nas atividades anteriores, tire sua conclusão e complete os espaços.

Para evitar a repetição do nome do autor, podemos nos referir a ele utilizando:

Podemos também, ainda procurando evitar repetições, fazer referências à obra original. Neste caso, atribuímos os atos a sujeitos inanimados. Algumas possibilidades para fazê-lo são:

11. Agora, utilize os procedimentos que discutimos nas atividades anteriores para complementar os trechos selecionados da resenha abaixo. Note que se trata de um livro contendo vários artigos e “organizado” por duas autoras.

Informação e globalização na era do conhecimento

Helena M. M. Lastres e Sarita Albagli (organizadoras)
Rio de Janeiro. Editora Campus. 1999. 318 pp.
Por André Gardini

“ O tomate é um produto *high tech*! Esta afirmação fora de contexto pode parecer um tanto maluca, mas o _____ *Informação e globalização na era do conhecimento* mostra como um sistema de inovações tecnológicas pode ser responsável por transformações na relação da sociedade com o espaço e entre as próprias sociedades. A frase está no _____ “ Desmaterialização e trabalho”, escrito por Ivan da Costa Marques, da UFRJ. O _____ descreve uma pesquisa realizada na Universidade da Califórnia que, visando (...)

Discussões como essas estão no _____ organizado por Helena M. M. Lastres, economista e mestre em Engenharia da Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Sarita Albagli, socióloga e doutora em geografia (UFRJ). O _____ está dividido em 11 _____ escritos por autores de diferentes formações, como ciência da informação, ciência política, geografia, economia e sociologia. Os _____ discorrem sobre temas marcantes e responsáveis por profundas transformações no início deste novo milênio.

Neste sentido, Lastres, no _____ “ A economia da informação, do conhecimento e do aprendizado”, corrobora a ideia de Marques, pois diferencia dois tipos de inovação, as tecnologias e as organizacionais, entendidas como complementares. (...) _____ faz uma análise do papel da informação e do conhecimento na área da economia da inovação, (...)

Portanto _____ sugere que os sistemas nacionais, regionais ou locais de informação sejam tratados como uma rede de instituições dos setores públicos e privados, tendo a inovação e o aprendizado como seus principais aspectos.

12. Releia os verbos e s sujeitos que você colocou no quadro do exercício 8. Qual é o único caso que não representa um ato do autor da obra original?

13. Que autores são esses?

14. Qual é a função da inserção da voz desses autores?

15. A “voz” desses autores é introduzida através de um recurso gráfico que marca inserção de vozes. Qual é esse recurso?

16. No texto, existem vários outros casos de inserção de vozes. relacione os trechos da resenha estudada com a função desse recurso gráfico em cada trecho.

Trechos	Função
a) Desde o título, presume-se que a questão da cidadania merecerá atenção. De fato, em alguns momento isso se dá, como nos trechos seguintes: “o desrespeito da companhia aos direitos adquiridos pelos (...) de seu espaço” (p.163). (<i>parágrafo 12</i>)	() Dar um tom irônico em relação ao discurso empresarial
b) Até mesmo a origem majoritária dos operários (fundamentalmente nordestinos) era apropriada pelo discurso empresarial enquanto fator de “integração”. A “nordestinidade” reforçaria, assim, a busca da paz social. [...] (<i>parágrafo 4</i>)	() Provar que o resenhista se baseia em trechos da obra resenhada
c) No dizer do próprio autor, objetivou-se “[...] aprofundar a análise da montagem, da lógica interna, contradições e legitimação ou não () plenamente na década seguinte (p.14) [...] (<i>parágrafo 2</i>)	() Justificar uma afirmação, uma opinião do resenhista em relação à obra resenhada

Portanto, com esses exercícios propostos pela Machado, podemos observar que há um encadeamento, há um começo, meio e fim, de forma que constrói no aluno o conhecimento sobre os mecanismos que devem estar presente na produção textual, pois é a partir deles que o texto ganha sentido.

Diante da apresentação dos exercícios da Machado, que são referentes ao *estilo* junto com os mecanismos de enunciação, trabalhando a inserção de voz e as modalizações, ressalto que os exercícios apresentados neste capítulo, tem o intuito de mostrar que são esses os tipos de exercícios que devem ser trabalhados e desenvolvidos em modelos didáticos. As capacidades linguístico-discursivas são pouco desenvolvidas, dessa forma a capacidade quando não explorada, não traz aos discente o aprendizado sobre como fazer o uso correto de todos os elementos e

mecanismos para realizar uma boa produção textual, por isso é importante que essa capacidade seja trabalhada nas sequências didáticas para proporcionar ao discente uma melhor ensino-aprendizagem sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área curricular de Língua Portuguesa sofreu grandes transformações com a chegada dos PCN. Por causa disso, também houve transformações nos procedimentos didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa. Surgiram, pois, as sequências didáticas. Entretanto, as sequências elaboradas em sala de aula têm trabalhado pouco o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aprendiz, pois focam apenas atividades para ensinar contexto de produção e estrutura.

Por isso o objetivo desta pesquisa foi apresentar alguns exemplos de atividades para o ensino de conteúdos relacionados ao estilo (como mecanismos de textualização e de enunciação) que podem complementar a sequência didática do artigo de opinião elaborada por Jacqueline Barbosa em 2001, mas que continua a ser material didático de referência no Ensino Médio.

Como resultados, identificamos que as atividades de mecanismos de textualização e as atividades de mecanismos de enunciação podem ser tarefas de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de trechos de textos e tarefas de elaboração de nomenclatura e linguagem comum para se falar dos textos.

Com isso, entendemos que as tarefas podem e devem variar o modo de trabalho, relacionar intimamente leitura e escrita, linguagem oral e escrita e ter como objetivo específico ensinar o estilo do gênero desenvolvendo no aprendiz a capacidade linguístico-discursiva necessária para a produção textual.

Esta pesquisa parece contribuir com o ensino de língua portuguesa no sentido de avaliar material didático já existente e mostrar formas de trabalhar aquilo que falta nesse material.

E, particularmente, contribuiu com a formação da graduanda autora deste trabalho, pois ela pôde refletir, à luz dos conhecimentos construídos durante a faculdade, sobre a atividade docente para a qual está se formando.

Dada a importância das atividades que desenvolvem a capacidade linguístico-discursiva, sugere-se como tema para próximas pesquisas o ensino do estilo de outros gêneros de texto.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Jaqueline P. **Sequência didática**: artigo de opinião. 2001. Disponível em: <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4-artigo-de-opiniao.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo socio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2008. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2012). **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio-discursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC.
- CARVALHO-PINTO, A. C; PAULA, O. **Sequências didáticas no ensino de produção textual**: o enfoque nos mecanismos de textualização. (NO PRELO)
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escrito na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escrito na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.G. V. **Ler e escrever**: Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. *Signum: Estudos da Linguagem*, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia; **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.