

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

ANA MARIA DE CARVALHO LEITE

**ELEMENTOS ARTICULADORES EM ARTIGO DE  
OPINIÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

Belo Horizonte

2009

ANA MARIA DE CARVALHO LEITE

**ELEMENTOS ARTICULADORES EM ARTIGO DE OPINIÃO: UMA  
EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textual

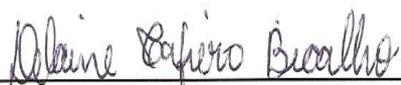
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2009

Dissertação intitulada *Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio*, defendida por ANA MARIA DE CARVALHO LEITE em 19/08/2009 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Profas. Dras. relacionadas a seguir:



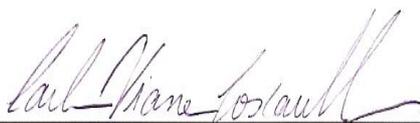
---

**Delaine Cafiero Bicalho - UFMG**  
**Orientadora**



---

**Juliana Alves Assis - PUC/MG**



---

**Carla Viana Coscarelli - UFMG**

**Com admiração,**

**dedico este trabalho a**

William Dutra de Carvalho, pai querido, exemplo de honestidade e dedicação.

Maria de Lourdes Meirelles Matencio, saudosa professora.

*O nada não existe; a morte é um novo nascimento, um encaminhar para novas tarefas, novos trabalhos, novas colheitas.*

Léon Denis

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, infinitamente bom, pela bênção da existência.

Aos Benfeitores Espirituais, pelas inspirações felizes.

Ao meu esposo Jésus e às minha filhas, Amanda e Isabella, razões e suportes de minhas conquistas.

A toda minha família, mãe, irmãos, sogra, cunhados, tios, primos e sobrinhos, pelo apoio.

Aos alunos e funcionários da Escola Estadual de Manhumirim, pela colaboração.

A Beatriz Decat, por me abrir as portas...

A Delaine, pela firme, delicada e cuidadosa orientação.

Ao professor Luiz Francisco, pela recepção calorosa.

Ao professor Rosalvo, precioso amigo.

A Priscila Viana, pela meiguice e por tantos favores...

À equipe do POSLIN, pelo bom atendimento e pela excelência do programa.

Ao Alessandro, pelas dicas importantes.

A Lídia, Luciana e Maria José, pelo carinho.

A Zezé, Chris e Elane, queridas companheiras de aventuras acadêmicas.

Aos amigos Célio, “Zé” do Carmo, Carmindo e Serginho, pelas viagens em segurança.

Ao Grupo de Estudos Espíritas Frederico Figner, pelas mensagens edificantes.

*Há que se fabricar o próprio pensamento no ato de pensar, de registrar o pensamento pela escrita. Como os cometas cortam o vácuo do cosmos e lhe dão sentido, as palavras inquietas emergem da perplexidade e nos dão, por instantes, sentido. E o sentido acontece quando as nossas respostas trazem nas costas, com carinho, novas perguntas.*

***Gustavo Bernardo***

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos os resultados da aplicação de uma sequência didática com artigo de opinião, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa 2008, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Procuramos responder à seguinte pergunta: até que ponto a utilização de uma sequência, com atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base as características de um gênero textual, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos? Especificamente observamos as mudanças no uso de elementos articuladores em textos de opinião produzidos por alunos submetidos a uma sequência didática sobre o gênero artigo de opinião. A questão foi motivada por nossa experiência no magistério e pela observação de dados oficiais, segundo os quais grande parte dos alunos da rede pública que concluem o ensino médio não domina um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências relacionados às atividades de leitura e escrita, compatíveis com seu período de escolaridade. A investigação orientou-se pelos estudos da Linguística Textual sobre texto e articulação textual, bem como pelas atuais tendências teórico-metodológicas, contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC 2005/2008) de Língua Portuguesa. Como metodologia, comparamos os textos produzidos pelo grupo A - grupo de controle (alunos que não participaram da Olimpíada de Língua Portuguesa-) com os textos iniciais e finais do grupo B (alunos que participaram de uma sequência didática proposta como atividade da Olimpíada). Todos os textos foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas, em que se examinaram os usos de elementos articuladores e os aspectos próprios do artigo de opinião. O cruzamento dos dados obtidos indicou nos textos do grupo controle e nos textos iniciais do grupo B o uso predominante de marcadores de relação de causa e consequência e de restrição, estratégias consideradas básicas em enunciados argumentativos no nível microestrutural do texto. Após a aplicação da sequência didática, verificamos em alguns textos finais do grupo B a ocorrência de elementos articuladores que não apareceram nos textos iniciais, além do uso mais adequado dos elementos articuladores usados nos textos iniciais. Assim sendo, foi possível verificar que as atividades propostas na sequência didática, ainda que não realizadas em condições ideais acarretaram melhores efeitos coesivos nos textos dos alunos. Os resultados apontaram ainda a necessidade de se tratar a produção textual como um processo. Entretanto, para que esse trabalho seja eficaz, inúmeros fatores que incluem o planejamento, a elaboração e a aplicação de uma sequência didática devem ser observados. Por fim, esperamos que esses resultados possam servir de base para novas reflexões que envolvam, principalmente, as interrelações entre estudos linguísticos e o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: elementos articuladores, artigo de opinião, sequência didática

## ABSTRACT

In this work, we analyzed the results of the application of a didactic sequence with opinion article, proposed by the Portuguese Olympiad 2008, with students of the third class of a public high school of the Minas Gerais. We try to answer to the following question: until point the utilization of a new methodology, with activities systematized of reading and writing, having for base the characteristics of a textual genre, it can contribute for the capacities development of the student as texts producer? We specifically observe the change in the articulators elements use in opinion texts produced by submitted students to a didactic sequence about opinion article. The matter was motivated by our experience in the mastership and for official data, according to which ones great part of the students of the public school does not dominate a knowledges set, abilities and competences related to reading and writing procedures, compatible with your education period. The investigation it guided by the studies of the Textual Linguistics about text and textual articulation, as well as by the current theoretician-methodological tendencies contemplated in the National Curricular Parameters and in the Common Portuguese Basic Contents. We follow the experiments model of with two students' belonging groups to two distinct classes. The group A, the one of control, did not take part in the Olympiad and produced a text. The group B took part in the didactic sequence, during which produced initial and final texts. The texts from both groups were submitted the quantitative and qualitative analyses, in which we examined the uses of the articulators elements and the own aspects of the opinion article. To the final cross the data, concerning about of which did a reflection about that indicated, having in mind the lifted matter. Regarding the articulators elements, the analyses indicated in the in the texts of the group controls and in the initial texts of the experimental group the predominant use of markers of cause relationship and consequence and of restriction, strategies considered basic in argumentative statements. After the application of the didactic sequence, we verified in some final texts of the experimental group the occurrence of articulator elements, that they didn't appear in the initial texts, besides the most appropriate use of the articulators elements used in the initial texts. We believed, therefore, that the activities proposed at the workshops of the didactic sequence, although no accomplished in ideal conditions, have contributed to the progress in the use of those resources, that for its time, they carted better cohesive effects in the students' texts. As for the comparison between the traditional practice of written production and the methodology of the didactic sequence, the results appeared for the still need to treat the textual production as a process, which she can do through sequential activities. However, for that work to be effective, countless factors that include the planning, the elaboration and the application of a didactic sequence should be observed. Finally, we hoped these results can serve as base for new reflections that involve, mainly, the relationships between linguistic studies and the teaching of the Portuguese Language.

Words-key: articulators elements, opinion article, didactic sequence.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 – Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 2: Pressupostos teóricos.....</b>	<b>20</b>
2.1- Concepções de língua e linguagem e a aula de Língua Portuguesa.....	20
2.2- O texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa.....	24
2.3- A noção de gênero textual e a sala de aula.....	27
2.4- Transposição de um gênero textual e elaboração de modelos didáticos.....	36
2.5- O trabalho com gênero textual em sequência didática.....	39
2.6- A articulação textual na teoria.....	41
<b>Capítulo 3: Metodologia... ..</b>	<b>53</b>
3.1- Sujeitos da pesquisa.....	54
3.2- Tarefas de escrita de textos.....	56
3.2.1- Tarefas de escrita do GRUPO A. ....	56
3.2.2- Tarefas de escrita do GRUPO B.....	58
3.3- Aplicação da sequência da Olimpíada.....	58
3.4 - O delineamento experimental.....	65
3.5- Critérios de análise.....	65

<b>Capítulo 4: Resultados e análise dos dados</b> .....	68
4.1- Análise das condições de produção da tarefa realizada pelo grupo A: o que é Comum nas aulas de escrita.....	68
4.2- Análise da sequência didática e de seu desenvolvimento.....	70
4.3- Análise do uso dos elementos articuladores nos textos dos alunos.....	76
4.3.1 - Primeiro cruzamento: A1 e B1.....	76
4.3.1.1- Textos do grupo A1.....	76
4.3.1.2- Textos do grupo B1.....	81
4.3.2 - Segundo cruzamento: B1 e B2.....	90
<b>Capítulo 5: Considerações finais</b> .....	160
<b>Referências</b> .....	110
<b>Anexos</b> .....	113

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### **Quadros:**

1 – Exemplo 2 – Como os textos dos alunos foram segmentados para análise .....	66
2 – Exemplo 4 – S5 A1 -É desafio e oportunidade, mas há controvérsias.....	81
3 – Exemplo 5 – S1 B1 – O prefeito é padre. Pode?.....	85
4- Exemplo 6 – S13 B2 – O prefeito é padre. Pode?.....	94
5 – Exemplo 7 – S11 B1 – O prefeito é padre. Pode?.....	96
6 – Exemplo 8 – S11 B2 – O prefeito é padre. Pode?.....	98
7 – Exemplo 9 – S12 B1 – O prefeito é padre. Pode?.....	102
8 - Exemplo 10 – S12 B2 – O prefeito é padre. Pode?.....	104

### **Tabelas:**

1 – Exemplo 3: Quantificação das ocorrências dos elementos articuladores	
Nos textos dos alunos.....	68
2 – Ocorrências de elementos articuladores em A1.....	79
3 – Ocorrências de elementos articuladores em B1.....	84
4 - Percentual dos elementos articuladores utilizados em A1 e B1.....	87
5– Ocorrências de elementos articuladores em B2.....	92
6 – Percentual dos elementos articuladores utilizados em B1 e	
B2.....	93

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

No início dos anos 80, várias propostas de reorientação curricular e projetos de formação de professores, oriundos da nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, abriram um espaço importante para a revisão das práticas pedagógicas tradicionais em sala de aula. A partir de então, questões relacionadas ao aprimoramento do processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita têm sido rediscutidas, com base nos avanços da Linguística Textual, da Análise do Discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo, entre outras teorias que também tiveram lugar a partir da virada pragmática<sup>1</sup>. Segundo esses estudos, a língua não se restringe à estrutura ou à representação fiel do pensamento, mas é vista como lugar de interação. Nessa perspectiva, a compreensão de textos é considerada como uma atividade interativa de produção de sentidos. Suportadas por tais pressupostos, as propostas de ensino para o trabalho com a linguagem, na atualidade, têm apontado diretrizes que privilegiam o texto não como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, mas como o próprio lugar da interação, cujo sentido não é preexistente, mas constrói-se na interação texto-sujeitos (KOCH, 2006, p.33).

No Brasil, esse avanço nas propostas de ensino se observa, como referência nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), já que defendem uma prática de ensino “em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (PCN-LP, 1998, p.18). O documento divide-se em duas partes: na primeira, apresentam-se os principais problemas do ensino da Língua Portuguesa no Brasil que motivaram uma reformulação, e sintetizam-se os avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, produzidos por uma linguística independente da tradição normativa e filológica. Situa-se, ainda, nessa seção, a proposta de reorientação curricular, abordando-se a natureza, as características e a importância da área, assim como

---

<sup>1</sup>Com a adoção da perspectiva pragmática, a partir da década de 70, a língua passa a ser pesquisada considerando-se o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta, interconectada com outras atividades do ser humano.

são indicados os objetivos e conteúdos para o ensino fundamental. A segunda parte caracteriza o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, suas relações com as tecnologias da comunicação, seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, e as orientações didáticas que poderão possibilitar a conquista dos objetivos.

Na esteira das novas reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de língua materna, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) constituiu, em 2003, uma equipe de professores e especialistas na área da Educação, com a finalidade de apresentar uma Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Definiram-se então os Conteúdos Básicos Comuns (CBC-LP), publicados em 2005, com o programa curricular de Língua Portuguesa obrigatório em todas as escolas da rede estadual, composto por um único eixo temático – Compreensão e Produção de Textos e Suportes – subdividido em temas, subtemas e tópicos. Defende-se nos CBC-LP (2005) que a Língua Portuguesa “deve ser vista como ferramenta semiótica essencial”, para que, além de usá-la em diferentes situações, o aluno possa ser capaz de refletir sobre seus usos. Esse documento estabelece critérios de seleção de textos de variados gêneros, recursos linguísticos e práticas pedagógicas, cabendo ao professor observar a adequação, a sequenciação e o nível de complexidade para cada turma ou série, tendo em vista que a interpretação e a produção de textos apresentam diferentes graus de exigência no tocante à ativação e articulação de habilidades.

Em 2008, chegou às escolas públicas estaduais outra versão dos CBC-LP, cujos tópicos estão reorganizados em novos eixos e temas: Eixo Temático I - Compreensão e Produção de Textos – Tema 1: Gêneros; Tema 2: Suportes; Eixo Temático II – Linguagem e Língua; eixo Temático III – A Literatura e outras Manifestações Culturais. Alguns tópicos são mais detalhados, e há ainda sugestões complementares, além da apresentação comentada dos conteúdos para o ensino fundamental e médio. A proposta mantém as orientações e diretrizes anteriores, mas apresenta feição mais dinâmica, hipertextual e recursiva, de modo a permitir diferentes agrupamentos dos tópicos e mais flexibilidade para desenvolver o programa de Língua Portuguesa.

A implementação de tais propostas, entretanto, não tem acontecido de uma forma consensual em todas as escolas do Estado, pois grande parte dos professores e especialistas da educação desconhece as metodologias sugeridas nos PCN-LP e no CBC-LP e suas bases

teóricas. Assim, com todo o esforço de ressignificação do ensino do Português no âmbito das teorias emergentes, perduram no cenário de muitas escolas situações bastante problemáticas quanto ao domínio da leitura e da escrita.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), disponíveis em *sites* e em documentos oficiais (ver referências), os resultados da primeira edição da Prova Brasil<sup>2</sup>, aplicada em 2005 aos alunos de 8ª série, mostram que eles mantiveram-se no mesmo patamar em Matemática, com relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup> aplicado em 2003, mas em Português houve um recuo da média. Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>4</sup> (ENEM) demonstram grandes dificuldades dos alunos na produção textual, sendo que alguns até mesmo deixam em branco a prova de redação.

Em Minas Gerais, dados provenientes de avaliações sistêmicas aplicadas em 2006 revelam que o estado ficou em 2º lugar nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já no sistema de avaliação do próprio estado, o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que é parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)<sup>5</sup>, houve um aumento de 20 pontos na escala de proficiência<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup>A Prova Brasil é composta de questões estruturadas para testar algumas habilidades do aluno em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada pelo governo como um instrumento para avaliar a qualidade do ensino público.

<sup>3</sup>Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

<sup>4</sup>O Enem é um exame voluntário anual, oferecido aos concluintes do ensino médio para testar competências e habilidades, cujo objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação.

<sup>5</sup>Instituído pela Secretaria de Estado da Educação em 2000, o SIMAVE, composto pelos programas de avaliação Proalfa e Proeb, ambos censitários, é uma ferramenta de avaliação em grande escala para a gestão do sistema público de Educação em Minas Gerais, pois levanta dados para o diagnóstico sistemático da rede pública de ensino, que subsidiam a definição de políticas educacionais e o planejamento de suas ações.

<sup>6</sup>No SIMAVE, a avaliação do desempenho dos alunos é medida em termos da aprendizagem de conteúdos e do desenvolvimento de competências e habilidades que demonstram possuir. Este desempenho, em cada uma das disciplinas avaliadas, é apresentado em escalas de proficiência, que variam de 0 a 500 pontos. A média de proficiência obtida pelos alunos de cada uma das três séries avaliadas indica, portanto, o lugar que ocupam na escala.

Entretanto, por mais que esse crescimento represente uma resposta positiva aos investimentos do governo, o quadro da educação em Minas Gerais não pode ser considerado como adequado, ou não é o que se espera como ideal. Isso porque uma porcentagem mínima dos alunos das escolas mineiras domina um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências relacionados aos procedimentos de leitura, compatíveis com seu período de escolaridade. Se a maior parte dos alunos se encontra no início do processo de construção dessas habilidades/competências em leitura, revelando grande defasagem em relação ao nível de escolaridade, o que esperar, então, da competência na produção escrita? Além disso, o dia-a-dia na sala de aula e a observação *in loco* permitem constatar a dificuldade dos alunos na percepção e utilização de recursos linguísticos para estabelecer relações semânticas e discursivas nos textos. São indícios de que a prática pedagógica encontra-se ainda distante dos progressos acadêmicos sobre leitura e produção escrita, especialmente no que concerne ao reconhecimento e uso produtivo de estratégias de textualização, ou seja, a estruturação e a articulação de enunciados e partes do texto, tendo em vista um gênero textual.

O problema, que se estende do Ensino Fundamental ao Médio, parece estar relacionado a múltiplos aspectos conceituais e metodológicos. Segundo consta nos CBC-LP (2008, p.14), “a tradição do ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa”, o que pode ser apontado como uma das possíveis causas desse problema. O ensino centrado essencialmente no aprendizado de uma metalinguagem gramatical parte do princípio de que basta que o aluno aprenda a descrever o sistema da língua para habilitar-se a ler e escrever. Assim, aspectos essencialmente formais são priorizados, em detrimento do exame aprofundado das relações semânticas e discursivas que os recursos linguísticos estabelecem no texto.

Para mudar esse quadro, acreditamos na necessidade de se investir em novos procedimentos metodológicos que considerem a sala de aula como espaço de interação social, onde os conhecimentos linguísticos possam ser circunstanciados por meio do trabalho com diversos gêneros textuais. Uma forma de sistematizar esses procedimentos seria por meio da utilização de sequências didáticas, cuja noção também é posta em

evidência pelos estudos da aprendizagem da língua na atualidade, abordada por autores como Schneuwly e Dolz, do grupo de Genebra<sup>7</sup>, mas pouco divulgada no meio educacional.

No Brasil, as sequências didáticas tornaram-se públicas com os PCN-LP (1998), no capítulo das Organizações Didáticas Especiais, onde estão relacionadas a Módulos Didáticos. São apresentadas com orientações sobre sua elaboração, tendo em vista os aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, as necessidades dos alunos, a programação de módulos para cada conteúdo a ser trabalhado e a distribuição das atividades em tempo hábil. Além disso, nesse capítulo ressalta-se a necessidade da interação aluno/aluno, professor/aluno e do registro dos conteúdos aprendidos por meio de oficinas, possibilitando a avaliação e a constituição de referências para futuras produções.

Com a pesquisa realizada, buscamos verificar até que ponto a utilização de sequência didática, como procedimento metodológico, conforme é proposta nos PCN-LP (1998), pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos de Ensino Médio na produção de textos escritos. Partimos da hipótese de que o trabalho com um conjunto sistematizado de atividades articuladas pode promover, gradualmente, a aprendizagem e a superação de problemas referentes ao uso de recursos linguísticos e discursivos na produção de um determinado gênero textual. Para refletir sobre essa ideia, tomamos como referencial teórico noções de língua/linguagem e texto, de base sociointeracionista, os estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN,1992), bem como trabalhos sobre os elementos linguístico-discursivos, responsáveis pela articulação textual (KOCH,2006; BRONCKART, 1999; VIGNER, 1988;).

No contexto atual, é crescente o interesse pela conquista das habilidades de leitura e da escrita dos alunos de escolas públicas. Esse interesse tem sido traduzido, por parte do governo, não só pela aplicação das avaliações sistêmicas citadas acima, como também em um conjunto de ações de capacitação de professores, na reorientação e implementação de programas estaduais e municipais de ensino, entre eles a elaboração dos CBC-LP

---

<sup>7</sup>Grupo de pesquisa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (Suíça), voltado para a perspectiva educacional socioconstrutivista, de acordo com formulações teóricas de Vygotsky e de Bakhtin sobre a linguagem, e de gêneros do discurso, de Bakhtin.

(2005/2008), bem como em análise e distribuição de materiais didáticos.

Também instituições privadas têm manifestado interesse em contribuir para melhorar a educação no nosso país. Uma das iniciativas desse setor voltadas à melhoria da produção escrita nas escolas públicas brasileiras é o Programa Escrevendo o Futuro, promovido pela Fundação Itaú Social, desde 2002, em todos os estados brasileiros. Entre as várias ações do programa, destaca-se o Prêmio Escrevendo o Futuro, um concurso de textos que utiliza a metodologia das sequências didáticas para trabalhar um determinado gênero textual, realizando oficinas com diversas atividades, que pretendem levar o aluno, gradualmente, ao domínio da leitura e da escrita.

Segundo secretários, técnicos e educadores envolvidos no projeto, alguns progressos puderam ser observados no desenvolvimento de alunos e professores que participaram do Programa nos anos de 2004 a 2006. Por isso, em 2008, uma parceria entre o Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) deu origem à primeira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Esse projeto envolve atividades escolares municipais, estaduais, regionais e uma etapa nacional, com professores e alunos da 4ª e 5ª séries (5º e 6º anos), de 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do ensino fundamental e também de 2º e 3º anos do ensino médio, todos de escolas públicas. A expectativa da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) é alcançar 73.118 escolas, 200 mil professores e cerca de 6 milhões de estudantes em 4.450 municípios. Para os organizadores, mais que um concurso de textos, a Olimpíada é um investimento na melhoria dos processos de ensino e aprendizado de leitura e escrita, porque, tratando-se de uma ação conjunta de setores públicos e privados, envolve os participantes numa rede de conhecimentos amplamente divulgados e possibilita a professores e alunos vivenciar o trabalho com gêneros textuais por meio das sequências didáticas.

O tema central em 2008 foi “O lugar onde vivo”, que pôde ser desenvolvido em três gêneros textuais: poesia, memória e artigo de opinião. Para orientar seus alunos na produção desses gêneros, os professores receberam o Caderno do Professor – Orientação para produção de textos, com ideias para trabalhar a produção textual em sala de aula, incluindo reflexões sobre o tema e um conjunto de oficinas planejadas com sequências de atividades sobre o gênero escolhido. A seleção de textos para concorrer aos prêmios aconteceu em

várias fases, até chegar à etapa final, de nível nacional, quando foram definidos os finalistas e ocorreram atividades culturais e, posteriormente, a premiação dos textos vencedores.

Como essa iniciativa veio ao encontro dos nossos interesses em investigar o uso de metodologias diferenciadas que possam contribuir para a melhoria da prática de produção de textos na escola, decidimos observar os resultados da aplicação da sequência proposta pela Olimpíada sobre artigo de opinião em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, participante desse concurso. Procuramos verificar até que ponto os alunos apropriam-se das características discursivas e linguísticas do gênero estudado por meio de uma sequência didática e são capazes de revelar essa apropriação na produção de seus próprios textos.

Especificamente, observamos se os alunos se apropriam de alguns recursos que geram a articulação textual, tema pouco trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Com essa delimitação, buscamos conjugar os conceitos de sequência didática, tal como se apresentam nos PCN-LP (1998) e o Tema 1 dos CBC-LP (2008)– Gêneros e Discursos – tópicos de conteúdo Organização Textual do Discurso Argumentativo e Organização Linguística do Enunciado Argumentativo, relacionando a esses tópicos a noção de articulação textual e elementos linguístico-discursivos, de acordo com Koch (2006), Bronckart (1999) e Vigner (1988).

Procuramos responder à seguinte pergunta: até que ponto os alunos conseguem utilizar com competência elementos articuladores em um artigo de opinião, a partir da realização das atividades de uma sequência didática? Com esta investigação, pretendemos verificar se a sequência didática pode ser uma metodologia eficiente no processo de produção escrita de um gênero.

O presente trabalho, resultado das análises e reflexões da investigação proposta, está organizado em cinco capítulos. O primeiro, aberto por esta introdução, destina-se à apresentação da questão-problema e sua origem. O segundo apresenta o quadro teórico com as abordagens essenciais aos aportes da investigação. O terceiro é dedicado ao relato metodológico da pesquisa e à descrição do desenvolvimento das sequências didáticas em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. No quarto capítulo, apresentam-se os resultados da investigação realizada, assim como a análise dos dados obtidos, aliada a uma discussão, com base no quadro teórico descrito no segundo capítulo. Por fim, no quinto e último capítulo, são tecidas algumas considerações, tendo em vista o processo investigativo, os

resultados da pesquisa e a reflexão teórica realizada.

## CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, com as concepções que consideramos básicas, na medida em que assinalam as diversas tendências dos estudos da linguagem. Nosso intuito, a partir de uma reflexão ampla, é o esclarecimento de como as teorias sobre língua/linguagem, texto e gêneros textuais têm sido mobilizadas nas práticas escolares de leitura e produção de texto, e de que maneira podem contribuir para um trabalho efetivo na aula de Língua Portuguesa.

### 2.1 - Concepções de língua e linguagem e a aula de Língua Portuguesa

A partir dos anos 80, um vasto campo de estudos sobre a língua, suas funções, usos e efeitos na sociedade vem se constituindo como importante referencial para o ensino da Língua Portuguesa. Os PCN-LP procuraram incorporar os avanços teóricos produzidos adotando a seguinte premissa:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCN-LP, 1998, p.19).

Fica evidente nesse documento a concepção de *língua* como sistema de signos específicos, histórico e social que possibilita representar o mundo, e a ideia de *linguagem*, vista sob a ótica de ação interindividual orientada para processos de interlocução nas práticas sociais. Esses dois conceitos são importantes para que se compreendam as mudanças sugeridas para o ensino a partir dos PCN-LP (1998). Para que se compreendam melhor tais noções e o que pressupõem para o trabalho na escola, apresentamos um breve panorama da história do ensino da língua no Brasil, mostrando como os estudos da Linguística marcaram esse percurso.

De acordo com Soares (1991), nos anos 50, criou-se a disciplina Português – antes Gramática Retórica e Poética basicamente compreendida como o estudo da gramática da

língua e leitura, com textos de autores portugueses e brasileiros. A concepção de língua que orientava esse estudo era a de língua como sistema. As atividades com a língua eram predominantemente constituídas de análises gramaticais de estruturas linguísticas. Os alunos, oriundos de camadas privilegiadas da sociedade, já dominavam, de certa forma, o dialeto de prestígio, ou seja, a norma padrão culta. Tais procedimentos mantiveram-se presentes, ainda nos anos 60, quando se iniciaram as atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos.

As novas condições sociopolíticas da década de 60 ensejaram uma tentativa de democratização da escola, com a inserção de outros padrões culturais e suas variações linguísticas. A expansão industrial e o desenvolvimento do capitalismo atribuíram à escola a tarefa de qualificação para o trabalho, emprestando aos conteúdos curriculares um caráter fundamentalmente instrumental. Nessa década o ensino de língua passou a ser chamado Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, para o primeiro grau, e para o segundo, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A concepção de língua passa a ser, então, a de instrumento de comunicação e os objetivos do ensino de Português centram-se em aspectos pragmáticos e utilitários, para a expressão e compreensão de mensagens.

Nos anos 80 e 90, começa a se desenhar um contexto político e ideológico no qual a teoria da comunicação, tal como vinha sendo interpretada, não se sustentou como referência ao ensino da língua. Nesse período, o desenvolvimento da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso propiciou interferências significativas para uma nova concepção do ensino de Português, e, sobretudo, uma nova concepção de língua. Conceitos que remontam às ideias do filósofo soviético Bakhtin são difundidos no Ocidente a partir da década de 70. Para Bakhtin (1986, p.124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Isso significa que, para se estudar a língua, é necessário buscar elementos além do sistema linguístico, nas esferas psíquicas, históricas, ideológicas e sociais.

Com base nessas noções, a natureza e o conteúdo da gramática, assim como sua função no ensino da língua, vêm sendo observados sob um novo ângulo, voltados tanto para as atividades orais, quanto para as de escrita. A análise gramatical, por sua vez, ultrapassa os níveis da palavra e da frase e procura abarcar o texto em sua totalidade.

Para Costa Val (1997),

[...] já não é mais possível pensar a língua exclusivamente como um sistema de signos abstrato e fechado em si mesmo. Não se pode mais ignorar a atividade mental, o trabalho linguístico do falante nos processos de “aquisição” e desenvolvimento da língua e em todo processo de produção e recepção de textos, orais ou escritos. Do mesmo modo, não se pode mais negar a inter-relação língua-contexto como constitutiva do sentido e da forma dos enunciados e afetando, assim, o próprio sistema linguístico (COSTA VAL, 1997, p.17).

Essa ideia encontra eco em autores como Bronckart (2003, p.69), por exemplo, para quem os textos são “produções verbais efetivas”, por meio das quais, e somente por elas, uma língua natural pode ser apreendida. Pressupõe-se, então, que só é possível identificar e conceituar regras de um sistema linguístico pela observação das propriedades dos diversos textos que circulam em uma comunidade.

Tem sido a tendência de grande parte das abordagens contemporâneas, inclusive as educacionais, adotar a concepção de língua como enunciação, discurso, o que implica considerar as condições sociais e históricas em que a língua é utilizada, bem como as suas relações com quem a utiliza. Isso pode ser verificado nos PCN-LP (1998):

Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. [...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. (PCN-LP, 1998, p.21).

As atividades de ensino de língua, sob esse ângulo, priorizam a leitura e análise de grande variedade de textos, sua organização, características e condições de produção, bem como a utilização da linguagem, na escuta e na escrita, para atender a diferentes propósitos comunicativos e expressivos. Posição semelhante pode ser vista nos CBC-LP (2005) na orientação das ações de ensino de Língua Portuguesa:

Um texto não é só um assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Estudar um texto implica considerá-lo em sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos (CBC 2005, p.11).

Vale destacar que nos CBC-LP, mesmo de uma perspectiva contextual, que significa “estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas” (CBC, 2005, p.10), sugere-se que a gramática do texto não seja desprezada, mas redimensionada, de modo que os fatos linguísticos constituam objetos de análise e reflexão em situações de uso, na interlocução.

Percebe-se, portanto, que conforme evoluem os contextos filosóficos, culturais, sociais e políticos, a importância da linguagem como atividade discursiva torna-se mais evidente e direciona o ensino da língua para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, essenciais à inserção social. Todavia, levar a efeito tais noções, com a elaboração de currículos, programas, projetos e, principalmente, a prática em sala de aula, “com vistas à complementação/transformação dos saberes escolares da tradição do ensino”, como diz Silva (2004, p.178), tem sido o grande desafio tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Privilegiar o texto como objeto de estudo em aulas de língua materna representa um passo primordial, no entanto, na passagem da teoria à prática, algumas questões têm sido colocadas: como fazer a articulação entre texto e gramática? Como formular e aplicar exercícios de análise linguística que possibilitem ao aluno refletir sobre os elementos referentes à materialidade do texto, co-responsáveis pelas conexões, pela progressão temática, pelas relações anafóricas etc.?

Observando-se os modos como as teorias linguísticas chegam à sala de aula, tem sido possível perceber que a introdução de uma nova concepção de ensino de língua não está sendo acompanhada de clareza sobre que metodologia utilizar para levar o aluno a manejar com competência uma série de recursos disponíveis na língua para construir o (s) sentido (s) como leitor e produtor de textos.

## **2.2 - O texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa**

Gradativamente, as teorias linguísticas vão atribuindo diferentes conceitos ao texto, que ora sedimentam uma concepção de língua como código ou sistema, ora a compreendem

como enunciação, constituída nas diversas situações sociais. Tais perspectivas trazem implicações significativas nas práticas de sala de aula, pois, conforme circulam entre os professores, afetam suas posturas didáticas e metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa. Os diferentes momentos do ensino de língua são marcados, então, principalmente, pelas concepções de texto que os sustentam.

Nos estudos linguísticos, para se eleger o texto como unidade de análise, muitos estudos foram realizados, especialmente pela Linguística Textual, a fim de se elaborar um conceito de texto que considerasse em seu escopo, além dos aspectos estruturais, o (s) sujeito (s) e a situação de comunicação. Foi um longo processo de reflexões e embates de diferentes contextos históricos, cuja trajetória deve-se ter em conta. Em uma primeira fase, na década de 70, que engloba a análise transfrástica e a elaboração de gramáticas textuais, o texto era encarado como unidade formal, com início e final delimitados, com ênfase em seus aspectos materiais, sem considerar o contexto de produção e/ou de recepção. Não mais visto como uma simples soma de frases, o texto era tratado, nesse momento, como uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada, porém ainda de uma perspectiva estruturalista. Dessa perspectiva, *texto*, entendido como uma entidade do sistema linguístico, construída formalmente, abstrata, estável e uniforme, opunha-se a *discurso*, definido como unidade funcional, comunicativa, ou seja, o uso da linguagem verbal em contextos determinados. Como veremos mais à frente, a distinção entre os termos *texto* e *discurso*, ainda que sob prismas diferentes, é utilizada por alguns autores, enquanto outros estudiosos da língua não lidam com esses termos de forma dicotômica.

Com o progressivo distanciamento das perspectivas estruturalistas e gerativistas, o texto deixa de ser visto como uma estrutura acabada, para ser compreendido, segundo Koch (2006 “no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”. É a segunda fase, na qual se elabora uma teoria do texto, considerando que a produção textual é uma atividade verbal consciente e interacional. Entram em cena o *contexto*, entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos; e a noção de *textualidade*, apresentada por Beaugrande & Dressler (1981 apud KOCH, 2006) como um “modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos”.

Na década de 80, os estudos do texto passam a focalizá-lo como resultado de processos mentais, segundo a tônica das operações de ordem cognitivista. Sob esse prisma,

na construção e na compreensão textual, os parceiros da comunicação ativam saberes socioculturalmente determinados e adquiridos pela experiência sobre os diversos tipos de atividade social. A escrita é, pois, considerada uma tentativa de traduzir cenas, situações e eventos em signos verbais, com o fim de transmitir significados ao leitor. Conforme Beaugrande & Dressler (1981 apud KOCH 2006, p.37), o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”. Trabalha-se, nessa perspectiva, com a noção de modelos cognitivos, compostos pelos conhecimentos linguísticos, de estruturas textuais, pelo conhecimento enciclopédico e o interacional, armazenados na memória do indivíduo, que concorrem para o processamento textual.

Entretanto, a separação entre fenômenos mentais e sociais presente nas ciências cognitivas foi questionada pela própria linguística, ao se constatar que a cognição acontece dentro e fora das mentes, em uma complexa inter-relação intercognitiva (sujeito/mundo) e intracognitiva (linguagem e outros processos cognitivos). Concluiu-se, conforme relata Koch (2006), que

na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimento e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que *faz* com os outros, conjuntamente.(KOCH, 2006, p.31).

A partir desse interesse pela linguagem como atividade interativa, ampliou-se, por consequência, a noção de texto, para o qual se chegou a várias conceituações, postuladas como referência para os estudos de língua portuguesa no cenário atual. Dentro da perspectiva sociocognitiva-interacionista da língua, de acordo com Koch (2006 , p.17), texto pode ser considerado “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Nessa linha de pensamento, para Cafiero (2002), o texto, produto de um ato discursivo, marcado pelas condições de produção e recepção,

[...] não funciona autonomamente, posto que depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe, ou seja, não traz em si todos os detalhes de sua interpretação. Em outras palavras, o texto funciona como fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta (CAFIERO, 2002, p.31).

Conforme Bronckart (1999), os textos são produções verbais efetivas vinculadas a situações de comunicação, a tipos de discursos, a propriedades estruturais, a escolhas dos produtores etc. Como produtos da atividade humana, inscrevem-se em uma grande diversidade, a fim de atender a inúmeras necessidades e interesses. Se o trabalho com o texto for focalizado sob esse prisma, infere-se que as situações de ensino devam acolher as mais diversas práticas discursivas e as diferentes gramáticas geradas por essas práticas, de forma que os fatos linguísticos sejam analisados em situações concretas de comunicação, na compreensão e produção de textos.

Em decorrência dos estudos que tomam o texto como foco, existem, pois, na atualidade, vários conceitos de texto, inspirados por diferentes enfoques. Nos PCN-LP (1998, p. 8), compreende-se o texto como manifestação verbal do discurso; no CBC (2005, p.11), o texto é considerado em sua “materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática.”; em ambos os documentos, texto é tomado como unidade de ensino. Ligada a essas concepções, encontra-se a noção de gêneros discursivos ou textuais, responsáveis pelo conteúdo, pela estrutura e pelas configurações dos textos – “[...] todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (PCN, 1998, p.21) e desse gênero dependem a forma composicional e as marcas linguísticas que compõem o texto. Tais noções se aproximam da perspectiva de Bronckart (1999), que designa texto como

uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discursos, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART 1999, p.77).

Pensamos que essa conceituação seja adequada para o ensino de Língua Portuguesa, pelo menos no que concerne à leitura e à escrita, já que apresenta os principais parâmetros que orientam a organização e funcionamento de um texto, em consonância com a perspectiva de Schneuwly & Dolz (1997), que propõem o estudo dos gêneros textuais, apresentados em textos, como unidades organizadoras do ensino e da aprendizagem da língua. Acreditamos também que esse conceito elimina, pelos menos em parte, a confusão<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>A confusão é proveniente das diferentes concepções de texto que têm circulado nos meios educacionais: como signo linguístico (base gramatical), signo complexo (base semiótica), como ato de fala complexo (base

que as diversas teorias do texto podem ter gerado no âmbito da escola. Para melhor esclarecer essa relação entre conceitos de texto, gênero textual e o trabalho com a Língua Portuguesa, apresentamos a seguir como tais noções têm sido tratadas em sala de aula.

### **2.3 – A noção de gênero textual e a sala de aula**

Embora em compasso lento, os novos conceitos resultantes das teorias linguísticas vêm sendo introduzidos na sala de aula e de alguma forma têm gerado mudanças no ensino. Como exemplo de reformulações significativas do ensino de Língua Portuguesa, a nova proposta colocada pelos CBC-LP (2005) para o Ensino Básico em Minas Gerais apresenta como fator fundamental à seleção dos conteúdos da disciplina o estabelecimento de critérios de seleção de textos para práticas pedagógicas de leitura, produção e reflexão sobre recursos linguísticos. Essa escolha deve garantir ao aluno o contato com textos reais dos gêneros textuais de circulação social, orais e escritos, adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal, com diferentes níveis de complexidade.

Para apresentar essa diretriz, tal proposta curricular baseia-se na corrente ideia de que qualquer espécie de texto pode ser designada em termos de gênero textual, noção aplicada a partir da Teoria dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (1992) às produções verbais organizadas:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1992, p.284).

Os postulados do autor sobre os gêneros contribuíram de forma significativa para a compreensão dos enunciados como produto das atividades humanas, que seriam determinantes para o conteúdo (o que pode ser dizível em um determinado gênero), a composição (a organização geral do assunto) e o estilo (a seleção de recursos linguísticos) de tais enunciados. Entretanto, pelo que tivemos a oportunidade de observar no exercício do

---

pragmática), como meio específico de comunicação verbal (base comunicativa), como produto de uma ação discursiva (base discursiva) e como lugar de interação (base sociocognitiva-interacional), entre outras.

magistério, a escola ainda não sabe lidar bem com esses conceitos. A noção de conteúdo temático tem sido a mais trabalhada, embora algumas vezes o professor se limite à exploração do tema e a aula de língua portuguesa acaba se parecendo com uma aula de ciências. Aos poucos, principalmente por meio do livro didático, começa a se impor a noção de forma composicional, embora restrita à metalinguagem. Entretanto, a noção que consideramos a mais complexa – o verdadeiro nó da questão - diz respeito ao estilo, ou seja, à escolha e ao uso “produtivo e autônomo” (CBC-LP, 2005) dos recursos linguístico-discursivos na produção do texto. A nosso ver, esse é o ponto mais problemático da prática didática, enfoque privilegiado nesta pesquisa, principalmente porque tais recursos, na maioria das vezes, não têm sido tratados como objetos de ensino-aprendizagem na aula de Língua Portuguesa, mas diluídos no ensino de gramática normativo e conceitual, que se restringe ao trabalho com a frase e não chega ao nível do texto e do discurso.

Outra importante contribuição de Bakhtin (1992) para o ensino é a distinção entre gêneros primários, básicos, de comunicação verbal espontânea, exemplificados por textos mais simples e do uso em esferas privadas da comunicação, como bilhetes, cartas pessoais, listas de compras etc; e gêneros secundários, próprios de circunstâncias comunicativas mais complexas, tais como formulários, cartas comerciais, relatórios, entre outros. Essas noções estão presentes nos CBC-LP (2005):

As práticas pedagógicas de compreensão e produção devem dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos mais familiares aos alunos e se encaminhando para os mais distantes de sua experiência imediata (CBC, 2005, p.14).

Reiterando a teoria bakhtiniana, Bronckart (1999) assevera que toda ação de linguagem emoldura-se em um determinado gênero de texto. A escolha pelo gênero é uma decisão estratégica utilizada pelo indivíduo em busca das expressões linguísticas e do modelo textual, adequados a determinada situação de interlocução. Em conformidade com a distinção proposta por Bakhtin (1992), o autor afirma que muitos dos gêneros são aprendidos nas relações sociais mais próximas, como a família; são os chamados gêneros primários. Outros, os gêneros secundários, por serem mais formais e exigirem sistematização, são ensinados na escola.

Nos CBC-LP (2005), a distinção feita por Bakhtin (1992) também é utilizada,

entretanto sugere-se que mesmo os gêneros primários podem ser trabalhados na escola, por meio de atividades iniciais com aqueles mais familiares ao aluno, como bilhetes, cartas, convites. Depois, as atividades devem encaminhar-se para os de estruturação mais complexa, de comunicação formal e técnica, como artigos, cartas, resenhas, considerada a faixa de desenvolvimento do aluno. O objetivo é que, ao concluir a Educação Básica, o aluno esteja preparado para o uso da linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução.

Entretanto, ainda que o conceito de gênero textual represente um inegável avanço para a prática didática, a heterogeneidade de abordagens e de conceitos tem causado certa confusão no meio pedagógico. Devido às diferentes perspectivas sob as quais foram examinados os gêneros, constituíram-se as várias “escolas” de estudos sobre os gêneros, que consideram diferentes critérios e processos mobilizados na produção dos eventos comunicativos. A Escola Norte-americana, por exemplo, procurou aliar a tradicional perspectiva mais descritiva dos aspectos textuais a uma compreensão social e cultural da língua em uso. Ou seja, buscou-se vincular as formas e conteúdos caracterizadores dos gêneros a regularidades das esferas de atividades humanas. Nessa perspectiva, investiga-se como fatores sociais, culturais e institucionais influem na produção dos gêneros, bem como a produção textual interfere nas relações humanas.

Uma das principais contribuições dessa escola é o conceito de gênero como ação social, trazido por Carolyn Miller (1984:1994). Em suas palavras “[...] se gênero representa ação, deve envolver situação e motivação, porque ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984, p.24 apud RAMIRES 2005, p. 50).

De acordo com a autora, essa ideia se fundamenta na definição de gêneros como ações retóricas tipificadas, fruto de situações recorrentes. Contudo, não admite classificações, uma vez que os gêneros se modificam, evoluem ou desaparecem. Para a compreensão de gêneros, Miller (1984, p.37 apud RAMIRES,2005, p.50) aponta os princípios resumidos a seguir:

1. Gênero como ação, e não apenas como categoria convencional do discurso, adquire significação da situação e do contexto social do qual a situação emerge.
2. Como ação significativa, gênero é interpretável por meio de regras

que ocorrem num nível relativamente alto de hierarquia nas interações simbólicas.

3. Gênero distingue-se de forma: é a fusão de formas de nível mais baixo e características substanciais.
4. Como modelos recorrentes de uso da linguagem, gênero ajuda a constituir a substância da vida cultural.
5. Gênero é o meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais.

É importante ressaltar o interesse de Miller (1984), na relação entre gêneros e ensino, quando afirma que, para o aluno, “gênero serve como a chave para compreender como participar das ações em comunidade” (MILLER 1984, p.39 apud RAMIRES, 2005, p.). Ainda na abordagem norte-americana, os trabalhos desenvolvidos por Charles Bazerman (1994), apoiados nas teorias dos atos de fala de Searle e Austin, defendem a tese de que os gêneros são utilizados pelos indivíduos para moldar interesses, atribuir valores e construir complexos sistemas sociais nas interações verbais. O autor situa os estudos dos gêneros no interior das relações sociais das ações humanas, levando em consideração os comportamentos altamente regularizados em contextos institucionais. Para ele, os gêneros encontram-se inter-relacionados em contextos específicos, no interior de um sistema de gêneros que dão instância à participação de todas as partes da múltipla interação social. De acordo com Bazerman (2005, p.11), “podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas.” A visão do autor é de grande produtividade, seja para o campo da pesquisa ou para a prática escolar, pois reafirma a origem sócio-interativa dos gêneros, tendo o cuidado de não defini-los apenas como um conjunto de traços textuais, mas reconhecendo-os como categorias essencialmente sócio-históricas.

Uma terceira abordagem da Escola Norte-americana é a de John Swales, que realiza um estudo sobre os modos de uso da linguagem em contextos específicos, de modo especial sobre artigos de pesquisa acadêmica em *Genres Analysis* (1990, apud RAMIRES, 2005, p.56). Na obra, o autor desenvolve três conceitos fundamentais para a compreensão dos gêneros, sintetizados abaixo:

1. Comunidades discursivas: redes sócio-históricas que se formam em direção a determinados objetivos comuns, apresentando familiaridade com os gêneros utilizados.
2. Gêneros são classes de eventos comunicativos, com traços de estabilidade, que pertencem a comunidades discursivas e não a indivíduos.
3. Tarefas são procedimentos de processamento de textos.

Os três conceitos são unidos pelo propósito comunicativo, que estabelece a identidade do gênero e determina a tarefa (SWALES, 1990, p.10 apud RAMIRES, 2005, p.55). Sob essa perspectiva, a elaboração do conceito de gênero textual inicia-se com estudos folclóricos, literários, linguísticos e, por fim, retóricos. Em síntese, para o autor, a base lógica de constituição do gênero é construída pelos membros de uma comunidade discursiva, a partir de propósitos comunicativos. Essa base modela a estrutura do discurso e define a escolha do conteúdo e do estilo. Desse modo, os exemplares de gênero apresentam padrões de semelhanças, a partir dos quais poderão ser vistos como prototípicos pela comunidade de discurso.

Não obstante a importância dos estudos norte-americanos sobre gênero, a corrente teórica que mais se volta para a questão do ensino da língua materna é a desenvolvida pela Escola de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. O grupo adota a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, segundo a qual a linguagem faz parte do desenvolvimento humano. Schneuwly & Dolz (1997, p.75) defendem que “os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem”.

Segundo os autores desse grupo, as práticas de linguagem se internalizam nos aprendizes por meio do gênero, ferramenta que viabiliza a interface entre sujeito e meio em uma situação de comunicação. Acontecem, então, as ações de linguagem, diversas modalidades instrumentais que consistem na produção, compreensão, interpretação e/ ou memorização de um conjunto de enunciados orais ou escritos.

No artigo *Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*, Schneuwly & Dolz (1997)<sup>9</sup> defendem que o gênero textual é um meio utilizado na articulação entre as práticas sociais e o ensino da produção de textos orais e escritos. A noção estabelecida por eles de que os gêneros são *megainstrumentos* mediadores, ou seja, uma ferramenta composta de vários conteúdos específicos necessários à compreensão de um texto, que materializa a atividade de linguagem, já vem sendo utilizada pelos especialistas no ensino da língua materna, como se vê nos apêndices de livros didáticos:

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação *linguística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada (CEREJA, 2003, p.17).

Para Schneuwly & Dolz (1997, p.74), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Obtém-se, por meio deles, uma referência intermediária fundamental para produções orais e escritas, pois como eventos comunicativos, carregam marcas de diferentes práticas de linguagem que funcionam como modelo. Sendo assim, cada gênero necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas. Entretanto, dada à infinita possibilidade de produção de gêneros, decorrente das múltiplas variedades de domínios discursivos, torna-se extremamente difícil submetê-los a uma classificação. Isso porque os gêneros textuais, ao mesmo tempo em que conservam marcas relativamente estáveis, que os identificam ao longo da história, carregam diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço únicos de cada uma das situações de produção concretas. Sem contar que não há fronteiras rígidas entre os gêneros, o que resulta em grande permeabilidade e hibridização, em que um gênero pode assumir a função de outro. Aliás, ressalta Coscarelli (2007, p.80): “parece que o hibridismo e o rompimento dos padrões prototípicos dos gêneros são aspectos constitutivos do gênero,

---

<sup>9</sup> *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Publicada em 2004 na coletânea *Gêneros Orais e Escritos* e na *Revista Brasileira de Educação*, 11/maio/agosto, pp.5-26.

como defende Pagano (2005)”.  
1

Para atravessar essa heterogeneidade e fazer emergir uma série de regularidades partilhadas por textos pertencentes a um determinado gênero, no intuito de defini-lo como suporte de atividade de linguagem, os PCN-LP (1998, p.21) retomam aos aspectos sugeridos por Schneuwly & Dolz (1997):

- 1.os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2.os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3.as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (PCN-LP,1998, p.21).

Os PCN-LP (1998) estão de acordo com o pensamento dos referidos autores, ao adotar esses aspectos como parâmetros sobre o que se ensinar e o que aprender em relação a determinado gênero textual; diferentemente do ensino tradicional, organizado a partir de tipologias textuais como a narração, a descrição e a dissertação que, por serem muito genéricas, não fornecem critérios claros para a compreensão e produção textual.

Em relação ao exercício na escola da produção escrita, especificamente, Pasquier & Dolz (1996) chamam a atenção para alguns fatores: em primeiro lugar, a variedade de textos, o que vale dizer que o texto não é um objeto único, indiferenciado de aprendizagem, mas uma pluralidade de gêneros com características específicas; a aprendizagem precoce, que significa colocar os alunos, desde as séries iniciais em contato com diversos tipos de textos; propiciar tarefas semelhantes às atividades autênticas de comunicação da vida social, através do contato com textos sociais; o ensino intensivo, orientando-se cotidianamente as atividades para um mesmo objetivo; a aprendizagem em espiral, que se refere ao ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva, abordando-se progressivamente os organizadores textuais; a revisão como atividade de aprendizagem; o método indutivo, de forma a permitir que o aluno tome conhecimento do funcionamento linguístico a partir de observações e exercícios concretos; a adoção por parte do aluno de um ponto de vista crítico sobre seus problemas de escrita; e, por fim, a realização de sequências didáticas, ou seja, série de atividades em ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos. As ideias básicas que subjazem aos fatores

acima elencados são reafirmadas nos CBC – LP (2005):

É importante considerar que, qualquer que seja o conteúdo, a constituição de conceitos acontece em movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende uma aproximação crescente de conceitos mais complexos, refinados e abstratos. (CBC-LP, 2005, p.12).

Ressalve-se, porém, de acordo com Coscarelli (2007), que o trabalho didático com os gêneros textuais não deve resvalar para o ensino conteudista. Tratar o gênero como um “pacote” de características bem delimitadas e memorizáveis é um erro no qual muitas vezes se incorre, na ânsia de acompanhar as tendências atuais de estudo do texto, o que não é suficiente para melhorar a competência linguística do aluno. Segundo a autora, não se pode prescindir do contexto comunicativo que reveste a noção de gênero adotada pelas principais correntes da linguística textual:

É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função (MARCUSCHI, 2002). E essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada [...] (COSCARELLI, 2007, p. 6).

Em outras palavras, não basta ensinar a produzir um texto de um determinado gênero, observando-se apenas a sua forma composicional e os demais elementos característicos daquele gênero, mas deve-se sobretudo relacionar essa produção a uma finalidade social, que responda a uma real necessidade de linguagem, ainda que seja na própria escola. Do contrário, corre-se o risco de usar a noção de gênero apenas na base da metalinguagem, substituindo a metalinguagem da gramática tradicional.

Considerando esses fatores, o primeiro passo para se pensar no ensino a partir da noção de gêneros seria o estabelecimento de uma seleção desses gêneros, tendo em vista as diretrizes curriculares da escola, as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, para que se proceda à delimitação de objetivos, conteúdos e atividades.

### **2.3.1 - Distinção entre gênero e tipo textual**

Antes de descrevermos o trabalho didático com gênero textual, destacamos aqui uma distinção que, para Marcuschi (2002, p. 22) “é fundamental em todo o trabalho com a produção e compreensão textual”; trata-se da diferença entre as noções de tipo textual e gênero textual. Segundo o autor, estudiosos como Swales (1990), Adam (1990) e Bronckart (1999) adotam posição semelhante no que concerne a esses conceitos, que assim sintetizamos: tipo textual designa uma espécie de construção teórica e não textos empíricos; sua definição leva em conta os traços linguísticos predominantes (lexicais, sintáticos, tempos verbais), abrangendo categorias designadas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já o termo gênero textual refere-se aos textos empiricamente realizados, com propriedades sócio-comunicativas, que abrangem um conjunto ilimitado de designações, como receita culinária, carta pessoal, piada, aula expositiva etc.

É comum em alguns livros didáticos e entre os professores o emprego da expressão “tipo de texto” no lugar de gênero textual, por isso consideramos necessário dar uma maior visibilidade à distinção entre esses dois conceitos. Tem-se dado preferência ao uso da expressão tipo textual para falar das estruturas típicas dos enunciados que formam a infraestrutura do texto. Significa que, quando designamos um texto como “argumentativo”, por exemplo, tomamos por base os traços linguísticos predominantes; mas para nomear o gênero textual desse texto, devemos verificar a função comunicativa que ele cumpre. No Tema 1 – Gêneros e Discursos - do Eixo Temático: Compreensão e Produção de Textos e Suportes dos CBC-LP 2005/2008 não aparece a expressão tipo textual; em seu lugar utilizam-se as expressões discurso narrativo, discurso de relato, discurso descritivo, discurso expositivo, discurso argumentativo, discurso injuntivo e discurso poético, com tópicos de conteúdos dedicados à organização linguística e textual, tendo em vista a textualização de cada discurso. Relacionados a esses discursos, citam-se os gêneros conto, crônica, charge, artigo de opinião, instruções de uso, romance, entre outros, a serem trabalhados, com indicação de habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Entendemos, contudo, que, independentemente do uso da expressão tipo textual ou discurso para tratar os elementos estruturais do texto, o importante é que o ensino de Língua

Portuguesa, como já sugerem as orientações curriculares, em vez de se organizar a partir de tipologias textuais, como narração, descrição e dissertação, e suas peculiaridades formais, que reforçam a “utilização de textos petrificados e fora do fluxo vital da organização e da vida social” (ALMEIDA, 2000, p.128), tome como ponto de partida o estudo do gênero textual, que permite enfatizar o predomínio de formas e funções de textos linguisticamente realizados, em concretas situações sócio-comunicativas.

#### **2.4 – Transposição de um gênero textual e elaboração de modelos didáticos**

Como forma de introduzir o estudo de um gênero textual na sala de aula apontamos a transposição didática que, segundo acepção utilizada por Bronckart (1999), engloba as transformações a que um conteúdo de conhecimento é submetido com o objetivo de ser objeto de ensino e aprendizagem. Significa que para melhor compreender e produzir um gênero na escola, devemos transpô-lo de seu local de origem, quando passará a funcionar em outro lugar social – a sala de aula. De acordo com Schneuwly & Dolz (1997), nesse processo de transposição, o gênero textual sofre transformações, porque passa a ser “gênero a aprender”, embora não perca seu *status* de “gênero para comunicar”. Torna-se, então, objeto de linguagem trabalhado na escola, sendo uma variação do gênero referência.

Atualmente, para o professor lidar com essa variação na prática escolar de produção de textos, uma boa sugestão é a elaboração de modelos didáticos, por meio dos quais se explicita o conhecimento implícito do gênero em questão. Dada a multiplicidade de saberes de referência nessa elaboração, os autores supracitados sugerem a aplicação de três princípios interligados: de legitimidade (saberes teóricos ou elaborados por especialistas); de pertinência (capacidades dos alunos, objetivos da escola, processos de ensino-aprendizagem); e de solidarização (coerência entre saberes e objetivos visados). A partir da imbricação dos três princípios, define-se a modelização didática, cujo objeto escolar (o gênero textual) deve constituir uma síntese com objetivo prático, para orientar as intervenções dos professores, e evidenciar as dimensões ensináveis, fornecendo a base para a construção das sequências didáticas.

De acordo com Machado & Cristovão (2006), o modelo didático é definido como “[...] um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo

da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar a sua prática”(cf. DE PIETRO *et al* 1996/1997 apud Machado e Cristovão, 2006, p.108). Sua construção pode apresentar um quadro teórico eclético e valer-se, ainda, da observação e análise de práticas sociais que envolvem o gênero, de modo a possibilitar a contínua re-elaboração do modelo, durante as sequências de atividades. Para Schneuwly & Dolz (1996), no preparo desses materiais didáticos para a aula de Língua Portuguesa, é necessário analisar os textos e identificar os gêneros a que pertencem e as práticas sociais que os envolvem, a fim de apontar os possíveis objetos de ensino/aprendizagem em relação ao gênero escolhido. A partir dos resultados dessa análise, extrai-se o modelo didático mais adequado, construído para orientar o ensino-aprendizagem de um gênero.

Apresentamos como parte da metodologia deste trabalho um exemplo de transposição didática realizada com o gênero artigo de opinião pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, dando-lhe a condição de gênero escolar, com a elaboração de atividades sequenciadas, tendo em vista as características desse gênero. Ao optarmos por observar uma metodologia que tomasse o artigo de opinião como objeto de aprendizagem, levamos em conta a dimensão sociodiscursiva desse gênero, já que os artigos de opinião são textos que circulam em portadores diversos, de fácil acesso e permitem a criação de uma situação comunicativa para além da sala de aula. Outro fator importante é a configuração composicional heterogênea dos artigos (RODRIGUES,1999b apud RODRIGUES 2000), marcada por fragmentos de outros gêneros na sustentação da argumentação. De acordo com a autora:

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita (RODRIGUES, 2000, p.215-216).

Destacamos ainda que o artigo de opinião tem sido um dos gêneros mais solicitados em concursos e nas avaliações do sistema educacional brasileiro, por apresentar aspectos que permitem verificar tanto o conhecimento do aluno sobre questões relativas a temas da atualidade, quanto o uso produtivo e autônomo de estratégias linguístico-discursivas na produção textual. Como se vê, não são poucas as capacidades exigidas para escrever um

artigo de opinião. De acordo com os CBC-LP 2008 (p.46-47), elas estão relacionadas às estratégias de textualização do discurso argumentativo, predominantes nesse gênero textual, e dizem respeito às fases da argumentação (proposta, proposição, comprovação e conclusão); à organização (causa/consequência, comparação ou confronto, concessão restritiva, exemplificação, analogia, argumentação de autoridade); à coesão verbal; à conexão textual (articulação de sequências argumentativas com sequências de outros tipos, marcadores textuais da progressão e segmentação temática); e aos discursos citados ou relatados (direto, indireto, paráfrase e resumo com citações) em uma sequência argumentativa. Apenas como recorte em nosso trabalho, sem desconsiderar outras estratégias de textualização, interessam-nos especialmente os elementos linguístico-discursivos que articulam os diferentes aspectos do artigo de opinião.

## **2.5 – O trabalho com gênero textual em sequência didática**

Schneuwly & Dolz (1997) consideram que trabalhar com gênero textual na escola é uma decisão didática que visa ao domínio do gênero, para melhor compreendê-lo e produzi-lo, ou desenvolver capacidades que o ultrapassam e se transferem para gêneros próximos ou distantes. Uma vez definido como modelo didático, o exemplo de gênero servirá de base para construir-se uma unidade de ensino, composta de um conjunto de atividades, planejadas e realizadas por etapas ou módulos, com o objetivo de explorar suas características. Por meio de tal recurso didático, segundo Bräkling (2000, p.224), “é possível a criação de um espaço intra-escolar de produção de linguagem que apresenta a possibilidade de aproximação [...] das condições presentes nas instâncias públicas de enunciação que não a escola”.

O procedimento de abordar um determinado gênero e suas especificidades, elaborando-se um modelo didático, de forma a possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos e discursivos, baseia-se na noção de sequência didática, segundo Pasquier & Dolz (1996): “um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios”. De acordo com os autores, essa modalidade de ensino sistemático viabiliza a todos os alunos a apropriação de recursos comunicativos e linguísticos. Isso porque, ao buscar sanar de

maneira progressiva as dificuldades dos alunos na escrita de um determinado gênero textual, em um período relativamente curto, a sequência didática evoca simultaneamente as ações de ensinar e aprender, de forma que o professor pode deixar claro ao aluno por que e para que está escrevendo. Trata-se, conforme Almeida (2000, p.134), da elaboração de “um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações diversas”.

Como observa Rojo (2000, p.36), as sequências didáticas constituem-se “em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogênérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos”. Podem, segundo a autora, ser elaboradas em forma de projetos ou de módulos didáticos, adaptadas a diferentes temas e desenvolvidas durante um ano letivo, ou em períodos menores.

Nos PCN-LP (1998, p.88), as sequências didáticas aparecem no capítulo das Organizações Didáticas Especiais, relacionadas a Módulos Didáticos, com orientações sobre sua elaboração, tendo em vista: os aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, as necessidades dos alunos, a programação de módulos para cada conteúdo a ser trabalhado e a distribuição das atividades em tempo hábil. Além disso, ressalta-se a necessidade da interação aluno/aluno, professor/aluno e do registro dos conteúdos aprendidos durante as oficinas, possibilitando a avaliação e a constituição de referências para futuras produções.

Os objetivos do material didático sobre artigo de opinião, construído especialmente para a sequência didática da Olimpíada, observada na pesquisa que realizamos, são que, ao final das oficinas, os alunos reconheçam e utilizem em seus textos os elementos do gênero. Entre esses elementos encontram-se as etapas de organização do discurso argumentativo e a organização linguística do enunciado argumentativo. Entendemos que enunciado é tratado nos CBC-LP (2005/2008) como uma sequência verbal contextualizada, cujo objetivo principal é construir sentidos de maneira interativa. Já a ideia de discurso baseia-se no pensamento de Orlandi (1985, PCN-LP,1988), como um conjunto dessas sequências – os enunciados - que compõem uma organização interna, com características específicas, materializadas pelo texto. Tendo em vista essas noções, em nossa investigação procuramos destacar como algumas palavras e expressões comumente listadas de forma estanque marcam a construção e a articulação de enunciados no discurso argumentativo, elementos nem sempre explorados na prática de produção de texto.

Em uma das oficinas da referida sequência didática com artigo de opinião, o tema é tratado como “elementos articuladores”, expressão que utilizaremos nesta pesquisa para efeito de análise. Lidar com esses elementos no ensino dos diversos gêneros escritos não é tarefa fácil para o professor na escola. Um dos fatores de dificuldade se deve à tradição gramatical do ensino que se concentra muito mais na classificação do que na função desses elementos. Assim, o ensino tradicional se volta no mais das vezes para a metalinguagem do que para o uso efetivo dos elementos articuladores no texto. É comum ensinar os alunos a categorizar, a classificar orações, mas não ensinar a escrever textos com os articuladores expressando as relações necessárias ao que querem dizer. Outro fator de dificuldade pode estar relacionado a uma profusão terminológica e/ou de conceitos: vários autores abordam o assunto, adotando diferentes posicionamentos e nomenclaturas, o que pode confundir o professor menos preparado. A próxima seção apresenta como estamos entendendo articulação textual neste trabalho. Como se pode ver a seguir, esses estudos são relativamente novos e, talvez por isso, sejam de pouco impacto na sala de aula.

## **2.6 – A articulação textual na teoria**

No que diz respeito à materialidade do texto, alguns elementos permitem estabelecer relações remissivas e progressivas, inferenciais e intertextuais, movimentando as ideias em várias direções. A esse mecanismo dá-se o nome de articulação textual, que ultrapassa a simples ideia de conexão e remete a trama, interligação de elementos em vários níveis do texto. Koch (2006) trata do tema, apresentando uma proposta integrada de diversas classificações de marcadores, responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. Segundo a autora, tais recursos linguísticos, denominados articuladores textuais, operadores do discurso, ou ainda, marcadores discursivos,

operam, portanto, em diferentes níveis: o da organização global do texto, em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores do texto; no nível intermediário, em que assinalam o encadeamento entre parágrafos ou períodos; e no nível microestrutural, em que articulam orações ou mesmo membros oracionais (KOCH, 2006, p.129).

Tais operadores expressam-se por meio de marcas concretamente observáveis e são multifuncionais, pois relacionam elementos de conteúdo proposicional, estabelecem

relações discursivo-argumentativas entre atos de fala distintos, além de exercer funções enunciativas e meta-enunciativas; assinalam também as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, transcendendo fronteiras discursivas (BRONCKART, 1999).

Isso significa que podemos dispor de elementos linguísticos articuladores que servem para anunciar a posição do autor, indicar certeza, probabilidade ou restrição, acrescentar elementos ou mesmo estabelecer a organização do texto, articulando suas fases ou etapas. Isso pode ser visto em exemplos como:

[a] Os cidadãos que sonhamos formar não devem ter unicamente qualidades técnicas e práticas, **mas também** ser solidários, responsáveis e criativos, saber se expressar com clareza, interpretar e produzir textos, compreender situações usando conhecimentos humanísticos e científicos, **assim como** precisam ser capazes de aprender sempre (MENEZES,2006, p.20).

[“b] Ficou claro que a manifestação da genialidade humana é bem mais específica que generalista, uma vez que bem poucos gênios o são em todas as áreas”, afirma Antunes (FERRARI, 2006, p.14).

[c] **Finalmente**, a interpretação de uma Constituição, **ou mesmo** de todo texto, levanta **não somente** uma questão histórica, **mas também** uma questão política, **como** Rabelais já o sugeria (COMPAGNON,2003, P.59).

Para indicar relações como as acima apresentadas, Koch (2006, p.129) utiliza a categorização que sintetizamos a seguir:

### **1. Articuladores de conteúdo proposicional**

Indicadores de relações espaciais e temporais ou de caráter lógico-semântico (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/contraste, disjunção);

### **2. Articuladores discursivo-argumentativos**

Marcadores de relações discursivo-argumentativas de conjunção, contrajunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, especificação, comprovação, disjunção, conclusão;

### **3. Organizadores textuais**

Marcadores de integração linear (cf. Maingueneau, 1996, p.170): primeiro (amente) / depois/em seguida/enfim/ por um lado, às vezes/ em primeiro lugar/ segundo lugar/ por último, etc. Têm valor de abertura, intermediação e fechamento;

### **4. Marcadores discursivos continuadores**

Indicadores que operam o “amarramento” de porções textuais (aí, então, daí, agora etc.).

### **5. Articuladores metadiscursivos**

Modalizadores epistêmicos: assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado (evidentemente, não há como negar que,

aparentemente etc.).

De caráter deôntico: indicam grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional: é indispensável, opcionalmente, invariavelmente, etc.

Axiológicos: expressam valoração atribuída aos eventos ações e situações enuncionados pelo enunciado: curiosamente, não por acaso, mais uma vez, etc.

Atitudinais ou afetivos: encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado: infelizmente, felizmente, desgraçadamente, etc.

Atenuadores: visam à preservação das faces dos interlocutores: talvez fosse melhor, no meu modesto modo de entender, creio que, acreditamos que, etc.

Delimitadores de domínio: marcam o âmbito em que se verifica o conteúdo do enunciado: geograficamente falando, falando do ponto de vista de etc.

Comentadores da forma como o enunciador se representa diante do outro: falando francamente, honestamente.

Metaformativos: 1º) sinalizadores de busca de denominações: mais precisamente, ou, sobretudo; 2º) indicadores de estatuto de um segmento: em síntese, resumindo, em oposição a; 3º) introdutores de tópico: quanto a, em relação a, com referência a. ; 4º) introdutores e interruptores de tópicos, quanto, voltando a, é interessante lembrar que; 5º) indicadores do tipo de ato discursivo: a título de esclarecimento, cabe a pergunta.

Metaenunciativos: introdutores de reflexão sobre a própria atividade enunciativa: digamos assim, por assim dizer, vamos dizer etc.

A autora salienta, contudo, que as atividades com os articuladores textuais devem estar a serviço de uma produção textual em processo de interlocução, e não como um fim em si mesmas. Significa considerar, conforme Costa Val (2004), além dos aspectos linguístico-discursivos, “as próprias condições do contexto comunicativo, o interlocutor e suas relações com ele, as circunstâncias ambientais e sócio-históricas [...]”, para que se criem as situações discursivas, em que o uso da escrita se imponha para atender a funções sociais.

Os articuladores de um texto são também estudados por Bronckart (1999), para quem qualquer texto empírico constitui uma unidade comunicativa coerente a ser compreendida pelo destinatário, com mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Segundo o autor, os mecanismos de textualização são distribuídos no conjunto do texto ou em suas partes, com a função de marcar as articulações entre os diferentes componentes do texto. Tais mecanismos são realizados por marcas linguísticas, cujas funções variam de acordo com os diversos discursos em que operam, seja no plano da microssintaxe ou da macrossintaxe.

O autor reagrupa os mecanismos de textualização em três grandes grupos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Esses exercem, conforme Bronckart (1999), quatro funções específicas: 1- segmentação: no plano global do texto, explicitam as articulações e assinalam os diferentes tipos de discurso; 2- demarcação e balizamento: marcam pontos de articulação entre as frases de uma sequência; 3- empacotamento: explicitam modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura de uma sequência; 4- ligação ou encaixamento: articulam duas ou várias frases sintáticas em uma única frase gráfica. Para o enfoque desta pesquisa, no artigo de opinião, gênero da ordem do argumentar, destacam-se os seguintes mecanismos de conexão, citados por Bronckart (1999):

#### BALIZAMENTO (DAS FASES DE UMA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA)

**Em primeiro lugar**, observemos que certas utilizações do argumento de autoridade, embora teoricamente excluídos da ciência, são inevitáveis. No ensino, todas as experiências não podem ser refeitas pelos estudantes, que são obrigados a crer naquilo que os professores e os manuais dizem [...]

**Entretanto**, se, no ensino, pode-se ter boas razões para confiar no que é aceito pela comunidade científica, os mesmo não acontece com os pesquisadores, que não têm as mesmas razões para aceitar o que é colocado [...]

#### EMPACOTAMENTO (DE FRASES EM UMA MESMA FASE DA ARGUMENTAÇÃO)

**Então** eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrições de repetição de experiências apareçam nas revistas científicas [...]

#### ENCAIXAMENTO

**Antes de** um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência, talvez com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo [...]

#### LIGAÇÃO

Sempre se pode encontrar detalhes que permitam colocá-lo em dúvida **e, a partir disso**, colocar em dúvida as consequências que dele se pretende tirar.

(MATALON, *La construction de la science*, pp. 103-108 apud BRONCKART, 1999, p.265)

Como se pode verificar nos exemplos, as marcas de conexão são realizadas por unidades linguísticas de categorias gramaticais diversas, como advérbios, locuções adverbiais, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e subordinativas. Com base na função de conexão que essas marcas assumem no conjunto funcional do texto, Bronckart

(1999) as denomina de organizadores textuais. A ocorrência efetiva de determinados organizadores textuais e seu valor semântico podem estar ligados ao tipo de discurso em que se inserem. Significa que certos organizadores podem aparecer de modo privilegiado em alguns discursos, como os organizadores lógicos, mais frequentes nos discursos expositivos. Contudo, recorda o autor que muitos organizadores podem ter seu valor semântico transformado, dependendo do discurso em que esteja inserido.

Por outro lado, o nível dos mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (1999), contribui para que se estabeleça a coerência pragmática do texto, demarcando, de um lado, as avaliações formuladas sobre o conteúdo temático e, de outro, as instâncias que assumem essas avaliações. Dessa forma, são estudados dois aspectos dos mecanismos enunciativos: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações. De acordo com o autor, ao produzir um texto, oral ou escrito, empreende-se uma ação de linguagem, na qual são explorados os recursos da língua natural em uso no grupo em que se inscreve, por meio de empréstimo e adaptação de modelos textuais, no que diz respeito ao léxico, morfossintaxe, tipos de discurso, tipos de planificação etc.

O autor postula, ainda, a existência de uma instância de gerenciamento geral, que intervém diretamente nos mecanismos enunciativos. Significa dizer que nas operações de linguagem, há uma predeterminação de formas de marcação dos mundos discursivos, assim como das sequências convencionais e de operações subjacentes aos mecanismos de textualização. Tais mecanismos marcam a progressão e a coerência temáticas, articulados à linearidade do texto; por outro lado, as expressões de modalização traduzem comentários ou avaliações do conteúdo temático, orientando sua interpretação, e podem situar-se em qualquer nível da arquitetura textual. Bronckart (1999) identifica quatro funções de modalização e os subconjuntos de estruturas linguísticas que podem expressar essas funções:

- Modalizações lógicas: avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiadas em critérios do mundo objetivo, do ponto de vista das condições de verdade: fatos certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Ex.: *É evidente que a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo.*(F. François, *Morale et mise em mots*, p.170)

- Modalizações deónticas: avaliam elementos do conteúdo temático, apoiadas em

valores do mundo social, do domínio do direito, da obrigação social, da conformidade com as normas de uso. “““““Ex.””: Semelhante advertência era necessária e jamais deve ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo ‘espinosismo’ *exerceu...*(A. Negri, *L’anaomalie sauvage*, p.240)

•Modalizações apreciativas: avaliam aspectos do conteúdo temático, provenientes do mundo subjetivo da fonte de julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc. Ex. **Felizmente** *fiz esta conferência em 47, agora seria interminável...*(H.Bianciotti, *Sans la miséricorde du Christ*, p.214)

•Modalizações pragmáticas: explicitam responsabilidade e uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é agente, atribuindo intenções, razões e capacidades de ação. Ex.: *A lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Frege, **pretendeu-se** puramente extensional e, por essa razão, **pôde** utilizar sem dificuldade a quantificação, mas desconfia ainda das modalidades*(G. Piérait-Le bonniec, *Lê raisonnement modal*, p.49).

As estruturas dessas marcações são reagrupadas em quatro subconjuntos:

- Tempos verbais do modo condicional (em Português, formas do futuro do pretérito).
- Auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário e poder. (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constringido a etc.)
- Advérbios ou locuções adverbiais: certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente etc.
- Orações impessoais: é provável que, é lamentável que, admite-se geralmente que, sem dúvida que.

(BRONCKART,1999, p.330)

Da mesma forma que nos mecanismos de textualização/conexão, Bronckart (1999) procura deixar claro que a correspondência entre esses subconjuntos e as funções de modalização é parcial e que as estruturas podem, muitas vezes, combinar entre si para formar complexos modais. Ressalta também que a escolha das unidades que expressam as modalizações independem dos tipos de discurso, ainda que em alguns textos, conforme o gênero a que pertencem, algumas unidades sejam mais frequentes do que em outros.

Sob uma perspectiva didática, tratando do assunto especificamente na argumentação escrita, Vigner (1988) afirma a necessidade de uma pedagogia especialmente voltada para a aprendizagem da escrita, com a elaboração de um modelo descritivo que sirva de referência para o professor. Segundo o autor, “a argumentação encontra-se na confluência da retórica

(da qual empresta a noção de auditório, que organiza a mensagem) e da lógica (que lhe fornece os procedimentos de demonstração indispensáveis à sustentação de certas afirmações). Apoiado na ideias de Borel e Vignaux (1971), sustenta que no processo de argumentação escrita existem mecanismos que encadeiam proposições. No plano essencialmente pedagógico, acredita que tais mecanismos podem ser reunidos em um conjunto de procedimentos linguísticos, responsáveis por assegurar o funcionamento da argumentação, a serem fornecidos para os alunos. Vigner (1988) distingue duas fases para a aquisição desses mecanismos:

**1. Componentes da argumentação (no nível da frase):** são amostras de formas mais usuais, que podem ser objeto de uma primeira aprendizagem, por meio de breves e numerosos exercícios escritos, aplicados em microsituções.

- Fórmulas introdutórias: comecemos por; a primeira observação recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira observação a ser feita é que.
- As transições: passemos então a; voltemos então a; mais tarde voltaremos a; antes de passar...é preciso observar que...; sublinhado isto.
- As fórmulas conclusivas: logo, conseqüentemente, é por isso que, afinal, em suma, pode-se concluir afirmando que.
- A enumeração: em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e em último lugar; inicialmente; e em seguida, além do mais, além disso, além de que, aliás, por outro lado; enfim; se acrescentarmos por fim.
- As fórmulas concessivas: é certo que; é verdade que; evidente, seguramente, naturalmente; incontestavelmente, sem dúvida alguma, pode ser que.
- A expressão de reserva: todavia; no entanto, entretanto; mas, porém; contudo.
- As fórmulas de insistência: não apenas...mas; mesmo; com muito mais razão; tanto mais que.
- A inserção de um exemplo: consideremos o caso de; tal é o caso de; este caso apenas ilustra; o exemplo de...confirma etc.

**2. Os procedimentos de argumentação**

- Saber justificar (ou levar alguém a fazer) uma escolha e depois saber formular objeções a essa escolha;
- Tomar a defesa de...(um livro, uma instituição, um filme) ou acusar (uma pessoa etc.), desde a simples colocação até a defesa organizada;
- Formular uma hipóteses (procura de causas) e depois colocar em dúvida o valor dessa hipótese, a fim de propor outra em seu lugar;

Relatar, criticando, a fala de um adversário.

De acordo com as observações do autor, as noções empregadas com mais frequência em exercícios de argumentação escrita são a de causa e concessão, mas recorda que, dada a riqueza e complexidade dos textos argumentativos, o que acontece comumente é a combinação de vários procedimentos. É importante destacar que ele não pretende “reduzir a argumentação a um inventário de estruturas léxico-sintáticas” (VIGNER, 1988, p.6), por considerar também outras possibilidades de organização do discurso argumentativo, a saber, passagens ou termos com valor semântico equivalentes às fórmulas descritas. Seu objetivo é apresentar aos alunos formas linguísticas de fácil apreensão, para efetuar a passagem *da frase ao discurso*, que, segundo ele, acontece em movimento progressivo, por meio de preparação e treinamento adequados. Para Vigner (1988), o trabalho com tais mecanismos pode ainda facilitar a objetividade na avaliação da produção escrita dos alunos, levando à adoção de procedimentos que se refiram, na produção do discurso argumentativo, à escolha e disposição dos argumentos, bem como à aplicação de esquemas de argumentação a outras situações que a requeiram.

Nos CBC-LP (2008, p.111), a ideia de elementos articuladores vem expressa nos tópicos de conteúdo do tema 1- Gêneros e discursos, ao se fazer referência aos “marcadores textuais da progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso argumentativo” como recursos semânticos e morfossintáticos a serem reconhecidos e usados pelos alunos na organização do enunciado argumentativo e na textualização do discurso argumentativo. O que pretendemos sublinhar é que algumas habilidades descritas nos CBC-LP (2005/2008), referentes à organização textual do discurso argumentativo remetem aos estudos de Koch (2006), Bronckart (1999) e Vigner (1988), apesar de suas diferentes formas de categorização, no que concerne à existência de determinadas marcas linguísticas, concretamente observáveis nos diversos níveis sintáticos, responsáveis pela organização e pela sequenciação do texto que podem favorecer a compreensão. Evidentemente, a noção de gênero não se condiciona ao uso desses marcadores; o que se verifica é que alguns desses recursos são mais característicos e/ou aparecem com mais frequência em determinados enunciados, relacionando-se ao tipo de discurso em que operam, como se depreende das análises dos autores supracitados. O exemplo a seguir, um artigo de opinião (vide anexo 5), produzido por um dos sujeitos desta pesquisa, pode ser usado para exemplificar como o uso inadequado ou a ausência de marcas

linguísticas de articulação pode prejudicar a textualidade e, conseqüentemente, a compreensão de um texto.

### Exemplo 1:

*Você quer o Melhor?*

Desafios vem e **cabe a nós** sabermos o que queremos e saber avaliar de acordo com cada pessoa. A cada dia tudo se avança, e agora surge mais um mecanismo, é de bônus a ser implantado por um período. Será uma ótima oportunidade que trará a nós mais conhecimento, sabedoria e assim melhorando as informações que tenho, me tornando capaz de designar minhas tarefas. **O caso de que** os negros receberão 5% a mais **discordo eu** pelo fato todos somos humanos, “Direitos iguais para todos” **então** “que vença o melhor”. **A partir** reconheço que tudo feito é para nós mesmos, **só que** a sociedade, que estudou em escolas Estadual não tem condições de passar por esse processo dizem o povo, **porém penso assim** o aluno que estuda e dar valor a sua escola, seja qual for não terá dificuldades, **mas** a igualdade deve pairar. (S2 grupo A1)<sup>10</sup>.

Nesse texto, o uso dos articuladores não contribui muito para a construção da coerência do texto. O aluno-autor, provavelmente, sabe o que quer escrever, mas deixa de marcar no papel as relações necessárias à compreensão do outro. O aluno escreve usando uma seleção de palavras que não deixa claro a que se refere: “Desafios vem”, que desafios são esses? Em “A cada dia tudo se avança, e agora surge mais um mecanismo, é de bônus a ser implantado por um período” o uso de generalizações não permite ao leitor estabelecer o referente. O que é que avança? De que mecanismo se está falando? Bônus de quê? Que será implantado onde? Por qual período?

Embora não seja possível perceber qual é a questão polêmica a que ele se refere e muito menos saber qual é sua posição a respeito da questão, fica evidente que o aluno sabe da necessidade de usar marcadores para explicitar opinião. Há vários elementos usados com a pretensão de exercer essa função como *cabe a nós*, *discordo eu* e *penso assim*. O que o aluno parece não saber é empregar adequadamente esses elementos, como por exemplo, na expressão *a partir*. Da maneira como foi utilizada, não estabelece nenhuma relação lógico-semântica entre os trechos anteriores e a frase que introduz; por isso, fica solta no meio da

---

<sup>10</sup> S indica o número do sujeito, A indica o número do grupo, como pode ser visto no anexo 5.

frase. A mesma dificuldade se evidencia no uso de outros articuladores: “[...] dizem o povo, **porém penso assim** o aluno que estuda e dar valor a sua escola”. Nesse trecho, o uso do *porém* introduz uma relação de oposição com algo que não foi expresso com clareza anteriormente. Isto é, o aluno quer expressar que não concorda com a voz do senso comum de que alunos de escola estadual não têm condições de passar no vestibular. Para ele, acima do valor atribuído à escola, está a vontade do aluno. Essa ideia, no entanto, não fica clara para o leitor, porque não há elementos linguísticos suficientes no texto para explicitá-la. No último argumento que introduz com a frase “**mas** a igualdade deve pairar”, o aluno deixa apenas esboçado pela introdução de outro articulador de oposição que, embora considere que “o aluno que dá valor a sua escola” vai conseguir se sair bem, é importante haver o bônus, como forma de igualdade: igualar os alunos de boas escolas e de más escolas, talvez.

A análise do exemplo 1 suscita ainda algumas reflexões sobre dois princípios de construção textual do sentido: a coesão e a coerência. Embora tenham sido, inicialmente, considerados como critérios de textualidade centrados no texto, tem-se defendido que resultam da confluência de vários fatores, aliados a mecanismos cognitivos. Dessa perspectiva, o texto é resultado de processos mentais, ou seja, na construção e na compreensão textual, os parceiros da comunicação ativam saberes socioculturalmente determinados e adquiridos sobre os diversos tipos de atividade social. A escrita é, pois, uma tentativa de traduzir cenas, situações e eventos em signos verbais, com o fim de permitir a construção de significados ao leitor. Assim, para escrever um texto de maneira adequada, o aluno deve apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas, que sejam capazes de concretizar seus projetos de escrita. Para Costa (2000), esse processo de apropriação acontece em duas dimensões:

[1] a individual, que é um atributo pessoal, que passa pela posse de tecnologias mentais de ler e escrever e [2] a social, ligada às práticas de usos de leitura e escrita, nas quais os indivíduos se envolvem pragmaticamente, em seu contexto social, usando-as funcionalmente [...], ou mais do que isso, “transformacionalmente”, sofrendo os efeitos dessas práticas socialmente construídas em determinados contextos sociais [...] (COSTA, 2000, p.68).

Segundo esse pensamento, operações mentais complexas como a de planejar o texto em função dos interlocutores, de selecionar as melhores ideias, de organizá-las para alcançar objetivos e públicos determinados, de avaliar e revisar o texto, são realizadas no ato da escrita. Ao transpor para o papel aquilo que é apenas um conjunto de ideias, o aluno precisa aprender a lidar com operações linguístico-discursivas, levando em conta o destinatário do texto, o veículo a ser publicado, assim como o lugar social da interação, as relações interpessoais dos interlocutores e a intenção comunicativa do enunciador. Todos esses elementos são importantes na configuração do gênero a que pertencerá o texto. Convenhamos que apreender uma série de convenções do código formal, como classes gramaticais, ortografia, sintaxes etc., aliadas às regras sociais que envolvem o uso da linguagem, trata-se de tarefa nada simples, principalmente em uma sociedade que convive com grande diversidade de situações comunicativas, exigindo-se a capacidade de produzir textos de gêneros variados, a fim de atender a demanda imposta por essas situações. A análise de textos como o do exemplo 1, produzido por um aluno que está terminando o Ensino Médio, ilustra esse desafio e leva a questionar até que ponto a prática pedagógica tem dado conta de trabalhar o processo de apropriação dessas capacidades, em consonância com a perspectiva teórica adotada, pelo menos em tese, pelos PCN – LP (1998) e CBC-LP (2005/2008).

Sem dúvida, a circulação de novos conceitos e a convocação de diferentes categorias linguístico-discursivas para o trabalho com o texto na aula de Língua Portuguesa colocou os professores diante de um grande desafio: romper com a tradição de um ensino calcado na noção de língua como código apenas, a ser analisado pela gramática das formas, e pensar a língua como sistema discursivo, relacionando formas linguísticas ao contexto em que são usadas. Isso sem desprezar a contribuição das regras desse sistema, na medida em que podem fornecer categorias para a análise das produções textuais, buscando a implementação de estratégias para o ensino-aprendizagem da escrita.

Para finalizar este capítulo, podemos dizer que o quadro teórico apresentado nos permite associar as concepções de língua/linguagem como interação verbal e as novas abordagens do texto na perspectiva dos gêneros textuais à busca de uma adequação teórico-metodológica para o ensino da Língua Portuguesa. Embora persista o estudo classificatório, de base normativista/prescritivista, é possível vislumbrar novos horizontes para a produção

textual e a análise linguística, que realmente tomem o texto em sua materialidade, como unidade de ensino, por meio do qual se realiza a ação linguística. Assim pensando, levamos a efeito esta reflexão na análise de um trabalho com o gênero artigo de opinião em sequência didática, com ênfase nos marcadores linguístico-discursivos de articulação textual, aos quais nos referimos como elementos articuladores, a fim de verificar a funcionalidade da referida metodologia para o ensino-aprendizagem de textos escritos no Ensino Médio. O próximo capítulo descreve a metodologia utilizada.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, que realizamos no intuito de verificar *in loco* a prática de produção de textos em aulas de Língua Portuguesa. Buscando elucidar as questões levantadas neste trabalho, à luz dos fundamentos teóricos apresentados, decidimos realizar a investigação, partindo de situações concretas de produção de escrita dos alunos: uma aula de redação nos moldes tradicionais e a aplicação de uma sequência didática no Ensino Médio, ambas realizadas pelo professor de Língua Portuguesa, em uma escola pública estadual. A sequência didática foi proveniente da participação dos alunos de uma turma de ensino médio na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, ocasião em que tal metodologia fora utilizada pela primeira vez na referida escola, o que possibilitou-nos tratá-la como um experimento. Assim, com o consentimento da direção, o apoio da equipe pedagógica e a colaboração de professores e alunos, propusemo-nos a analisar os resultados de ambas as atividades, a fim de verificar até que ponto o trabalho com a metodologia da sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos.

Dentre essas capacidades, recortamos o uso de alguns elementos articuladores, ou seja, marcadores linguístico-discursivos empregados na articulação textual, cujo papel na textualização consideramos de grande importância. Analisamos, pois, em um *corpus* de 21 textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática, o uso de tais elementos. Buscamos identificar os marcadores linguístico-discursivos de articulação textual utilizados pelos alunos em seus textos e os categorizamos de acordo com o modo como foram usados. Pela análise dos textos produzidos, verificamos em que medida os alunos utilizam recursos que evidenciam a organização linguística e discursiva de um artigo de opinião, antes e depois do experimento.

Ainda que o ambiente em que aconteceram as atividades não tenha sido programado por nós, mas aproveitando uma situação já prevista no plano pedagógico da escola, com suas interferências naturais, a pesquisa pôde se enquadrar em um paradigma semi-experimental, considerado, segundo Kerlinger (1980), um dos melhores exemplos de

pesquisa científica. Para o autor, graças à confiabilidade dos resultados desse modelo de pesquisa e à flexibilidade de sua aplicação, é possível, com um mesmo experimento, encontrar respostas para diferentes problemas.

Assim, seguimos o modelo de experimentos antes-depois com dois grupos (cf. 3.3): partindo de uma hipótese a ser verificada, realizamos três movimentos básicos: primeiro, a comparação entre a metodologia da sequência didática e a prática tradicional de produção escrita nas escolas; segundo, o confronto entre os textos produzidos pelo grupo A, grupo de controle, não participante da Olimpíada, que trabalhou com modelos e esquemas de gênero, de acordo com os quais os alunos escreveram apenas uma versão do texto, sem reformulações e os textos iniciais do grupo B, grupo experimental, que participou da Olimpíada; terceiro, o confronto entre os textos iniciais e finais do grupo B, produzidos durante a aplicação de uma sequência didática, elaborada pela equipe da Olimpíada, de forma a abordar os vários aspectos do gênero artigo de opinião. As variações apresentadas pelo grupo experimental no desenvolvimento da sequência foram verificadas, a fim de concluir, ao final da aplicação, se o efeito obtido alterou ou não o objeto estudado, ou seja, se houve uma utilização mais adequada de elementos articuladores nos textos dos alunos. Buscamos uma integração de modelos de caráter qualitativo e quantitativo, na qual, além da aferição de dados estatísticos e outros, expressos em quadros e tabelas, realizou-se uma análise reflexiva, cujos resultados são apresentados e discutidos no capítulo 4.

### **3.1 – Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio matutino, de uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais, com cerca de mil alunos. A escola está localizada na zona urbana, mas atende um grande número de alunos da zona rural, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com uma biblioteca de pequeno porte, 15 salas de aula, uma sala de informática com 12 computadores, uma quadra de esportes e um galpão de eventos. O quadro pessoal é composto de 40 professores, uma diretora, dois vice-diretores, uma secretária, seis auxiliares de secretaria, 10 auxiliares de serviços gerais, uma supervisora pedagógica, duas orientadoras pedagógicas e duas professoras adjuntas que atuam no projeto Escola em Tempo Integral. De acordo com dados oficiais, na avaliação de Língua Portuguesa do

Ensino Médio, realizada pelo SIMAVE em 2006, a escola apresentou média de 284,5, um pouco acima da média da rede estadual de 267,6, situando-se no nível intermediário da escala de proficiências (ver anexo 1).

Ao todo, participaram desta investigação 23 alunos, 10 de uma turma (3º B), e 13 da outra (3º A). Optamos por tais turmas pelas características semelhantes que apresentavam, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho escolar. Trata-se de alunos que não trabalhavam em tempo integral, com idade entre 16 e 18 anos e tinham acesso regular a veículos de informação como jornais, revistas, livros e internet. Segundo o professor de Língua Portuguesa da turma, a escrita desses alunos apresentava características que se aproximavam: a maioria declarava dificuldades em começar o texto, achar as palavras certas e muitos confessaram certa “preguiça de escrever”. Em geral, os textos apresentavam problemas semelhantes quanto ao desenvolvimento do conteúdo temático, à organização textual e principalmente em relação à articulação entre as partes, pela falta de marcadores ou pelo uso inadequado desses elementos articuladores.

Pelo que se apurou na escola, a prática da escrita desses alunos se dava quase que exclusivamente em situação escolar, em provas e concursos. Exceto essas, raramente os alunos se deparavam com situações concretas de escrita, em que teriam que expor opiniões, tomar posições, argumentar. Ainda segundo o professor, tais alunos não tinham grandes problemas em se posicionar oralmente ante questões polêmicas; todos gostavam de opinar, argumentar, contra-argumentar, persuadir. A grande dificuldade residia na formalidade da escrita, no trabalho minucioso de construir o texto, enfim, na organização linguística do enunciado argumentativo, na seleção e no uso dos recursos morfossintáticos, semânticos e discursivos mais adequados. Para efeito de pesquisa, esses 23 alunos foram divididos em dois grupos: 10 alunos do grupo A e 13 alunos do grupo B. Esses dois grupos realizaram tarefas de produção escrita de um artigo de opinião em condições distintas, como se pode ver na seção a seguir.

### **3.2 Tarefas de escrita de textos**

Salientamos de início que, segundo informações obtidas na escola, os alunos de ambos os grupos não haviam participado de nenhuma sequência didática anteriormente,

assim como também não haviam tido maiores aprofundamentos sobre o gênero artigo de opinião nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que tange ao uso de recursos linguístico-discursivos na articulação do discurso argumentativo. Para que pudéssemos avaliar os resultados da aplicação de uma sequência didática, os sujeitos da pesquisa realizaram tarefas de escrita em diferentes condições. Foram contrastados textos de alunos que escreveram artigos opinativos como era o costume nas aulas de redação (GRUPO A) e textos de alunos que escreveram durante a aplicação de uma sequência didática especificamente organizada para que aprendessem apreender os vários aspectos próprios de um artigo de opinião (GRUPO B). Todas as tarefas de produção escrita foram realizadas pelo professor das turmas, que também foi o aplicador da sequência didática.

### **3.2.1 Tarefas de escrita do GRUPO A**

O GRUPO A produziu textos escritos a partir dos procedimentos tradicionalmente usados nas aulas de escrita pelo professor de Português e Redação. Os textos dos alunos desse grupo não concorreram à Olimpíada, serviram de instrumento de controle para a verificação do efeito da aplicação da sequência didática. Em duas aulas de 50 minutos, o professor procedeu da seguinte forma: primeiramente apresentou algumas noções sobre o artigo de opinião: onde esse texto costuma circular, quem o escreve, de que questões parte, características formais de um artigo etc.

Em seguida, a título de exemplo, o professor propôs à turma a leitura de dois artigos com opiniões diferentes sobre o sistema de cotas ou bônus para acesso à Universidade Federal de Minas Gerais, no vestibular 2009 (ver anexo 2). O primeiro artigo que os alunos leram, com o título *É desafio e oportunidade*, da pedagoga Clarice Tolentino Oliveira, considera o sistema de bônus justo e equitativo para o ingresso de alunos de escola pública na UFMG, mesmo que não resolva o problema da melhoria da qualidade do ensino público. O segundo artigo, intitulado *Há controvérsias*, da também pedagoga Carla Soares, afirma que a concessão de bônus pela UFMG reforça a ideia de incompetência dos alunos oriundos da escola pública e a discriminação de alunos negros, além de dar margens à ocorrência de fraudes.

Após a leitura, o professor pediu que os alunos escrevessem um texto, posicionando-

se sobre o mesmo tema, a partir da instrução: antes de escrever, deveriam realizar um pequeno debate oral, posicionando-se sobre a questão. Na produção escrita, deveriam tomar os artigos lidos como “modelos”, estruturando seus textos de forma semelhante: no primeiro parágrafo, apresentar o tema; no segundo, expor o ponto de vista sobre a questão e argumentar, apresentando justificativas para o posicionamento escolhido; no último parágrafo, retomar o tema de forma sintética e concluir o texto.

Como se pode observar, a instrução dada para a escrita nessa atividade não contempla o destinatário do texto, o veículo a ser publicado, o lugar social da interação, as relações interpessoais dos interlocutores e a intenção comunicativa do enunciador, apenas explicita o gênero do texto e a circulação social dele. Dessa forma, a tarefa de escrita não fornece ao aluno condições satisfatórias de produção: primeiramente porque seu texto terá apenas o professor como leitor, que, na verdade, desempenha mais o papel de avaliador; segundo, porque sem as coordenadas para uma situação de escrita na escola, semelhante às esferas em que é produzida parece-nos difícil a elaboração de um texto de um gênero, cujo principal objetivo é expressar um ponto de vista e persuadir o leitor a aceitá-lo.

Após a escrita dos textos, como era costume, o professor devolveu os textos com observações individuais do tipo “faltou pontuação” “não fez parágrafo”, “repetiu palavra”, “não deu para entender o que você escreveu”, “iniciar com letra maiúscula”, “escreveu muito pouco”, além de assinalar desvios ortográficos. Esse procedimento, desvinculado de uma discussão com os alunos sobre o que foi observado em seus textos, reveste a avaliação de um tom repreensivo, quando se chama a atenção do aluno *por causa* do que se considera “erro”, em vez de chamar-se a atenção *sobre* o que essas observações poderiam representar em termos de investimentos para as próximas produções.

### **3.2.2 Tarefas de escrita do GRUPO B**

O GRUPO B realizou oficinas da sequência didática, com a motivação de escrever um artigo de opinião para participar da Olimpíada. Os materiais de aplicação são fornecidos pela organização do programa “Escrevendo o Futuro” para serem trabalhados com os alunos de modo a proporcionar condições semelhantes de escrita a todos os concorrentes. Os alunos do GRUPO B escreveram duas versões de um mesmo texto (que aqui serão chamadas de versão B1 e versão B2), conforme define a metodologia de uma sequência

didática, que será descrita a seguir. Foram utilizadas dez aulas em oficinas de preparação dos textos, durante, aproximadamente, dois meses.

O professor propôs aos alunos a participação no Projeto Olimpíada de Língua Portuguesa dizendo que se tratava de um concurso com premiação, além de representar uma boa oportunidade de treinar a redação para as provas do ENEM e dos próximos vestibulares. Os passos metodológicos seguidos na aplicação da sequência didática são sugeridos por um caderno de instruções denominado “Pontos de Vista” - Caderno do Professor - Orientação para Produção de Textos (GAGLIARDI, 2008), da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Além da apresentação do material e da proposta de trabalho, o Caderno é composto de uma introdução, doze oficinas, critérios de avaliação, anexo com textos recomendados, recado final, concepções de língua, discurso e gênero adotados e as referências bibliográficas consultadas para sua elaboração.

### **3.3 Aplicação da sequência da Olimpíada**

Segundo relato de experiência do professor, onde ele registrou “as atividades desenvolvidas, suas impressões, as dificuldades e as reações do grupo”, conforme sugerido pelo Caderno (GAGLIARDI, 2008, p.13), com o qual também concorreria a prêmios, a sequência foi realizada durante os meses de junho/julho/agosto, com breves interrupções como paralisação dos funcionários em educação, excursão dos alunos a um parque ecológico da região e período de férias em julho. As oficinas aconteceram nas aulas de Português e Literatura: dois períodos na 2ª feira, um período na 4ª, um período na 5ª e um na 6ª, sendo uma oficina para cada período de 50 minutos. Algumas oficinas não foram concluídas em apenas um período, o que ocasionou certo atraso na sequência. Ao todo, foram 15 aulas dedicadas à sequência didática da Olimpíada. Assim, utilizando, o mais próximo possível, a metodologia apresentada no Caderno, o professor procedeu à realização das oficinas propostas, conforme descrito a seguir:

**Introdução – O artigo e o articulista.** Antes de iniciar a sequência de atividades propriamente dita, o professor fez esclarecimentos sobre o gênero escolhido para trabalharem – o artigo de opinião: onde é publicado e quem são seus autores mais frequentes: autoridades no assunto ou pessoa com representatividade social. Em seguida, deu início a primeira oficina.

**1ª oficina: Artigo de opinião.** Objetivo: *Tomar contato com o artigo de opinião e com a proposta de trabalho.* O professor realizou as três etapas sugeridas: primeiramente, a turma foi dividida em grupos, para que lessem cópias de artigos recomendados, observando a situação de comunicação; na segunda parte, os alunos leram um jornal levado pelo professor e procuraram em que parte dele encontrava-se o artigo de opinião. O professor, então, retomou a conversa sobre situação de comunicação e discutiu com os alunos o fato de o artigo trazer um a questão polêmica; na terceira etapa, explicou como seria realizada a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, falando da importância das oficinas para escrever um bom artigo e ter chance de concorrer aos prêmios; e, ainda, que todos os alunos deveriam participar do concurso, pois as oficinas abordavam parte dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e poderiam ajudar no aprimoramento da escrita.

**2ª oficina: A notícia em debate.** Objetivo: *Relacionar notícia com artigo de opinião e diferenciar um do outro.* Em duas etapas, o professor orientou os alunos a lerem cópias de uma notícia, sobre a qual foram feitas perguntas sobre a situação de comunicação. O professor fez outra leitura em voz alta e comentada, para que os alunos percebessem a amplitude do tema. Depois, pediu que os alunos lessem um artigo que se baseava na notícia, para que identificassem a relação entre o fato noticiado e a questão abordada no artigo. Nessa foram comentados os *boxes* com informações sobre o conceito de *notícia* e com estratégias de leitura.

**3ª oficina: Polêmica.** Objetivo: *Identificar questões polêmicas locais; reconhecer bons argumentos; escolher uma questão polêmica; produzir o texto inicial individual.* Realizando as três partes de que era composta essa oficina, o professor iniciou o levantamento, com os alunos, de questões polêmicas de relevância social que circulavam na mídia. Poderiam ser propostas também questões sobre situações que estivessem vivendo na escola. Depois, deveriam ser identificadas questões locais da comunidade que estivessem ligadas a polêmicas mais amplas. Quando foi proposta a eleição de uma questão polêmica local, surgiram dois temas: a crescente violência na cidade, antes pacata, e as eleições municipais, nas quais um dos candidatos à reeleição era o prefeito atual, jovem padre da congregação sacramentina. Após debate e votação em sala, a turma considerou mais interessante o segundo tema e definiu o título: “O prefeito é padre. Pode?”. Esse “pode” é uma expressão popular, típica do interior, também usada como bordão em programas

humorísticos. Significa não somente permissão, possibilidade, mas também espanto, admiração; segundo professor e alunos, uma forma de despertar a curiosidade do leitor. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos: um a favor e o outro contra a questão levantada; quando a discussão estava animada, foi interrompida e os grupos inverteram as posições.

O professor procurava agir sempre como mediador, sem tomar partido, esclarecendo sobre a necessidade de se buscarem fontes confiáveis para os argumentos. Findo o debate, ele pediu aos alunos que fizessem a escrita inicial de um artigo de opinião, com base na polêmica levantada. Por meio dessa primeira produção, o professor deveria buscar pistas, para que pudesse intervir no processo de aprendizagem; serviria também para que os alunos avaliassem a própria escrita, além de identificar problemas e avanços, ao comparar com o texto final. Alguns alunos temiam que críticas ou elogios ao prefeito em questão soassem como uma espécie de campanha política. O professor tratou de tranquilizá-los, falando sobre a liberdade de expressão e da importância de se ter uma postura crítica em face de situações que dizem respeito à vida pública.

O primeiro texto foi escrito sem que os alunos tivessem quaisquer orientações específicas sobre o uso dos elementos articuladores. Para ajudar na organização dessa primeira versão do artigo de opinião, o professor traçou no quadro-de-giz o seguinte esquema:

1º parágrafo: falar sobre a cidade, sua localização, economia e principais características do povo.

2º parágrafo: destacar a questão polêmica e explicá-la.

3º parágrafo: posicionar-se em relação ao tema e explicar sua posição.

4º parágrafo: apresentar argumentos que reforcem a posição tomada.

5º parágrafo: concluir, sintetizando o texto e reforçando a tomada de posição.

Findo o tempo para a realização dessa oficina, o professor recolheu os textos, mesmo que não estivessem todos concluídos.

**4ª oficina: Por dentro do artigo. Objetivo:** *Ler um artigo de opinião para reconhecer as características próprias desse gênero textual.* Nessa oficina, seguindo a instrução do professor, primeiramente os alunos leram um artigo dos “Textos

recomendados”, do Caderno. Em grupos, observaram, localizaram e grifaram os elementos que indicassem que o autor utilizara argumentos e elementos próprios do gênero. O professor escreveu as questões sugeridas pelo caderno no quadro e os alunos responderam, de acordo com as observações que fizeram. Esse trabalho foi ampliado, em uma segunda etapa, com outros artigos dos “Textos recomendados”; o professor deveria levar informações sobre os temas dos textos, para facilitar sua leitura e a compreensão.

**5ª oficina: Questão, posição e argumentos.** Objetivo: *Identificar questões polêmicas, posição do autor e seus argumentos; antecipar argumentos contrários.* O professor trabalhou com outro texto recomendado pelo caderno, de modo que os alunos lessem e identificassem no artigo lido a questão polêmica, a posição do autor e os argumentos utilizados. O professor fez a mediação, orientando a leitura dos alunos. Em um segundo momento, os alunos foram orientados a identificar no texto escolhido a contra-argumentação, discutindo-se sua importância. Foram lançadas questões para aquecer a discussão. Em seguida, os alunos deveriam reescrever o texto, como se fossem o autor, incluindo as vozes citadas no artigo pelo autor.

**6ª oficina: Sustentação de uma posição.** Objetivo: *Construir argumentos para defender uma posição.* As atividades dessa oficina deveriam enfatizar a importância de se utilizarem argumentos consistentes e bem fundamentados, ao se escrever um artigo. O professor fez cópias da página do caderno e, após uma leitura comentada do quadro trazendo os “tipos de argumentos”, a turma foi organizada em duplas, para que identificassem nas frases apresentadas, os tipos de argumento utilizados, consultando o quadro. Em seguida, foram apresentadas três situações polêmicas, para que os alunos elaborassem argumentos para defender suas posições. Depois, a classe foi dividida em dois grupos, um favorável às situações apresentadas; o outro, com posição contrária. Um representante de cada grupo leu a posição assumida por eles e os argumentos construídos para refutação. O professor sugeriu ainda que os alunos trouxessem ideias de especialistas, exemplos de fatos, provas, valores éticos ou morais, relações de causa e efeito, a fim de fortalecer a argumentação.

**7ª oficina: Como articular.** Objetivo: *Conhecer e usar expressões que articulam o artigo de opinião.* No Caderno, ressalta-se que os aspectos levantados nas oficinas anteriores – identificação de questão polêmica, tomada de posição, argumentação e contra-

argumentação estão vinculados entre si, ao longo do artigo, por *elementos articuladores*, expressões categorizadas de acordo com o uso (ver anexo 3). Conforme as orientações do Caderno, os elementos articuladores podem aparecer em “uma única oração que apresente ideias complementares ou contraditórias, ou em frases e parágrafos diferentes”. Nesta oficina, é apresentada também uma tabela (ver anexo 4), com frases divididas em três partes, a serem recortadas nas linhas pontilhadas e colocadas em envelopes. Para realizá-la, o professor dividiu a classe em duplas e trios, que receberam um jogo completo da tabela recortada. Os alunos deveriam montar as frases, escrevê-las no caderno e ler em voz alta as frases montadas. De posse do quadro “Elementos articuladores”, os alunos escreveram um texto breve, com base em uma questão polêmica, tomando uma posição, procurando utilizar os elementos articuladores do quadro.

**8ª oficina: Vozes no artigo de opinião. Objetivo:** *Identificar as vozes com as quais o autor dialoga.* O objetivo é que os alunos percebessem que num artigo de opinião o autor pode incluir outras “vozes”, no intuito de sustentar sua própria opinião ou para rebater opiniões contrárias. Para tanto, o professor fez cópias de um dos textos selecionados e distribuiu aos alunos, em grupos. Antes que iniciassem a leitura, o professor expôs a finalidade da leitura (descobrir diferentes vozes no texto), fez perguntas sobre o título, sobre o gênero textual, sobre o autor. Após a leitura, o professor escreveu questões no quadro, para que os alunos relessem o texto, discutissem e localizassem as respostas. No final, um representante de cada grupo leu as respostas encontradas.

**9ª oficina: Pesquisar para escrever. Objetivo:** *Buscar informações sobre o assunto polêmico. Relacionar informações gerais com locais; socializar os resultados das pesquisas.* Nessa fase, o professor propôs uma pesquisa sobre as questões polêmicas locais levantadas anteriormente, a fim de fundamentar a construção de argumentos no texto final. A classe foi dividida em dois grupos, que deveriam buscar informações sobre aspectos da questão polêmica. Os alunos foram orientados a registrar os dados numa síntese, recorrendo a diferentes fontes, como: jornais, livros, internet, vídeos, universidades, prefeituras, ONGs, por meio de entrevistas, enquetes, pesquisas de opinião. As informações deveriam ser dados histórico-culturais, estatísticas, opiniões de autoridades, leis, exemplos etc. Após a pesquisa, os dados deveriam ser socializados na sala, para depois o professor realizar uma síntese geral. O objetivo era que os resultados relevantes fossem transformados em argumentos de

diferentes tipos, com auxílio do quadro “Tipos de Argumentos”.

**10ª oficina: Assim fica melhor.** Objetivo: *Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.* O professor, nessa oficina, instruiu os alunos a realizar a reescrita coletiva do texto “O lugar onde vivo”, reproduzido no *Caderno de Atividades*, com o objetivo de melhorá-lo, aproximando-o de um artigo de opinião. O intuito era fazer uma reflexão coletiva, que favorece a “zona proximal<sup>11</sup>”, em que os alunos em estágio mais avançado auxiliem no processo de aprendizagem dos outros e aprendam ainda mais. O professor conversou sobre as possíveis alterações a serem feitas, no que diz respeito ao título, à questão polêmica, à identificação das vozes, aos argumentos apresentados e sobre o uso dos elementos articuladores. O professor reproduziu para a turma o quadro do Caderno com trechos do texto a serem elaborados, com perguntas e comentários, para auxiliar na atividade. Depois um aluno, previamente definido, escreveu no quadro-de-giz o texto reescrito para todos copiarem.

**11ª oficina: Produção de artigos.** Objetivo: *Produzir o texto individual.* O professor retomou com os alunos o percurso feito até o momento, nas oficinas anteriores. Cada aluno foi convidado a produzir um texto individual, tendo em vista a questão polêmica escolhida e os dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Os alunos foram recomendados a agir como verdadeiros articulistas: partir da questão polêmica e situar o leitor a respeito dela; afirmar seu posicionamento como o melhor, trazendo argumentos, incluindo vozes, rebatendo opiniões contrárias e reforçando sua posição ao concluir o texto; usar adequadamente os elementos articuladores.

**12ª oficina: Últimos retoques.** Objetivo: *Revisar e melhorar o texto individual.* O professor apresentou um cartaz com um roteiro, que contemplava todos os aspectos trabalhados nas oficinas anteriores, e ainda, sobre ortografia, pontuação e legibilidade. As dúvidas que surgiram foram esclarecidas pelo professor no quadro-negro. No final, ele recomendou uma última revisão, para que os alunos escrevessem a versão definitiva do texto. Após a leitura de todos e a troca de textos entre os alunos, o professor escolheu cinco

---

<sup>11</sup> O conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal foi reelaborado e divulgado por Vygotsky(1896-1934) a partir de 1933, para designar uma área na qual se dá um processo gradual de interação mediante trocas, em que o outro mais experiente “empresta” seus saberes ao menos experiente (Cf.COUTINHO,2006).

textos a serem encaminhados para a Comissão Escolar, que selecionou o artigo a ser enviado para a etapa municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa.

### **3.4 - O delineamento experimental**

O *corpus* deste trabalho constitui-se de 10 textos (A1), escritos durante a atividade tradicional de produção de texto, realizada pelo grupo A, dos 13 textos iniciais (B1), do grupo B e dos 9 textos finais (B2) do grupo B, produzidos no decorrer das oficinas da Olimpíada, conforme descrito em 3.5. Inicialmente, foram cruzados A1 e B1, a fim de verificar o uso dos elementos articuladores do texto no artigo de opinião, partindo da ideia de que esses usos estariam no mesmo nível, uma vez que ambos os grupos, nesse primeiro momento, tiveram a mesma orientação para a produção textual, ainda que sobre temas diferentes, sem o aprofundamento realizado com as atividades da sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Posteriormente foram cruzados B1 e B2, no intuito de verificar se houve um acréscimo no uso dos elementos articuladores, e/ou uma melhor utilização dos mesmos, após a realização das oficinas com o grupo B. Buscou-se testar a hipótese de que um trabalho sistematizado com atividades sequenciais, envolvendo um determinado gênero textual, pode levar o aluno a usar produtivamente recursos linguístico-discursivos em sua produção escrita.

### **3.5 - Critérios de análise**

Para a análise dos textos dos alunos, procuramos uma segmentação semântica, dividindo o texto em unidades de sentido que podemos chamar de *proposições*<sup>12</sup>, de modo a realçar os elementos articuladores utilizados. Essa forma de apresentação permite uma visualização que indica primeiro se os alunos usaram mais elementos articuladores (quantidade) e depois, se as relações estabelecidas estão adequadas. Nessa análise,

---

<sup>12</sup>Na Linguística, a proposição é entendida como a parte de uma análise semântica, uma unidade de significação que constitui uma afirmação ou declaração. É nela que transitam conteúdos verdadeiros ou falsos a partir de entidades e predicados, ou seja, no sentido estrito do termo, veicula idéias passíveis de serem verdadeiras ou falsas.

buscamos relacionar os elementos articuladores usados pelos alunos em seus textos, conforme classificação apresentada no Caderno (ver 3.3.2, item 7), aos articuladores textuais propostos por Koch (2006), aos mecanismos de conexão de uma sequência argumentativa, de Bronckart (1999), e aos componentes da argumentação, categorizados por Vigner (1988). Os textos foram transcritos tais como os alunos escreveram, mas não estão em análise outros aspectos gramaticais ou ortográficos, por exemplo, além dos que se referem ao uso de articuladores.

É importante ressaltar que, a nosso ver, a análise do uso dos elementos articuladores não pode ser feita de forma isolada, sem que se considere sua função no estabelecimento da coesão e da coerência no texto. Procuramos, ainda, analisar o papel dessas expressões na articulação entre as etapas do discurso argumentativo, de acordo com os aspectos próprios do gênero artigo de opinião, usados tanto para as oficinas, quanto para a avaliação pela comissão julgadora, conforme o Caderno, quais sejam: apresentar uma questão polêmica relevante e atual; explicitar tomada de posição do autor; apresentar dois ou mais argumentos para convencer o leitor; levar em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos; apresentar conclusão com reforço da posição tomada. Considerando esses fatores, os textos produzidos pelos alunos foram segmentados e formatados em tabelas de três colunas, situando-se os elementos articuladores na primeira coluna, as proposições na segunda coluna e os aspectos do artigo de opinião na terceira coluna, conforme exemplo:

**Quadro 1 - Exemplo 2: Como os textos dos alunos foram segmentados para análise**

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Moro em Manhumirim,	
	cidade do interior de Minas Gerais, bem pacata.	
	Na última eleição de prefeito tivemos um candidato meio que fora de sua área.	apresentação da questão

		polêmica
	Tivemos um eleito	
	que era o Padre da Matriz Católica de nossa cidade	
	ele usou muito o nome Padre	
	e os católicos, as beatas e os sacramentinos votaram nele.	
<b>Acho</b>	muito errado ele usar o nome padre,	tomada de posição
<b>pois</b>	ele já era bem polêmico,	apresentação de argume
<b>pois</b>	tinha um namorada e também um filho,	
	isso já é bem escandalizador,	
<b>ainda por cima</b>	depois que se afastou do cargo	acréscimo de argumento
<b>ainda</b>	fez casamentos, e celebrações católicas, tudo pra ganhar a eleição.	
	Essas fofocas são ditas pela cidade inteira.	argumentação
	Padre tem que ficar na Igreja, no caso dele, nem lá,	argumentação
<b>pois</b>	se ele queria ter uma vida conjugal e política deveria ter largado a batina a mais tempo.	argumentação
	Será que o grande salário está indo para ações beneficentes ou para a vida de luxúria.	argumentação
<b>Talvez</b>	um pecador não possa administrar uma cidade?	ponto de vista opositores
	Ele é capaz de ser um bom prefeito	
<b>mas</b>	está se preocupando só com canteiros, praças, e enfeites,	contra-argumentação

	e não com a falta de segurança,	
<b>pois</b>	ele quer tentar contornar sua fama.	

Assim segmentados os textos A1, B1 e B2, analisamos o uso dos elementos articuladores nos textos produzidos pelos alunos do grupo A (A1) e do grupo B (B1 e B2) e os organizamos em três quadros: o primeiro lista os elementos articuladores usados em A1, o segundo lista elementos usados em B1 e o terceiro lista elementos usados em B2. Os quadros estão subdivididos em 10 colunas, das quais a primeira traz os alunos, sujeitos da pesquisa, seguida das colunas que trazem os oito tipos de articuladores, conforme classificação em 3.6. A coluna final indica o número total de ocorrências de articuladores de cada aluno; e a última linha do quadro indica o total de ocorrências por tipo de elementos articuladores (de cada aluno). Os elementos articuladores estão identificados com as seguintes siglas: TP= Tomada de Posição, IC= Indicação de Certeza, IP= Indicação de Probabilidade, RCC= Relação de Causa e Consequência, AA= Acréscimo de Argumento, IR= Indicação de Restrição, OG= Organização Geral do Texto e ICO= Introdução de Conclusão<sup>13</sup>

**Tabela 1 – Exemplo 3: Como foram quantificadas as ocorrências dos elementos articuladores nos textos dos alunos.**

Alunos GRUPO	ELEMENTOS ARTICULADORES								
	TP	IC	IP	RCC	AA	IR	OG	ICO	TOTAL
Sujeito 1									
Sujeito 2									

<sup>13</sup> É importante observar que em alguns casos, um mesmo elemento articulador utilizado cumpria mais de uma função no texto, por exemplo: o articulador **mas**, de causa e consequência, indicando também acréscimo de argumento. Sendo assim, contamos os articuladores conforme os sentidos com que foram empregados no texto.

<b>Sujeito 3</b>									
<b>Sujeito 4</b>									
<b>Sujeito 5</b>									
<b>Sujeito 6</b>									
<b>Sujeito 7</b>									
<b>Sujeito 8</b>									
<b>TOTAL</b>									

Estabelecidos os critérios, após a coleta dos dados, acreditando ter obtido material suficiente para relacionar os resultados às questões por nós levantadas, passamos ao detalhamento das análises. No capítulo seguinte, procuramos registrar os resultados dessas análises, submetendo-os a uma reflexão, com base nos fundamentos teóricos apresentados.

## **CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, analisamos criticamente a tarefa de escrita do grupo A. Os alunos desse grupo realizaram a tarefa de escrever do modo como é o mais comum nas escolas. Por trás desse modo, há concepções do que seja a escrita e de que como é tratada que se revelam nos textos escritos pelos alunos. Analisamos as condições de produção da tarefa e as consequências dessas condições nos textos produzidos. Na segunda parte, analisamos a sequência didática aplicada, de modo a destacar os aspectos favoráveis e os desfavoráveis, assim como a influência da realização dessa sequência na produção textual dos alunos do grupo B. Procuramos destacar nessa análise elementos que ficam frágeis na sequência e que podem levar a fragilidades também no texto do aluno. Na terceira seção, apresentamos os resultados das análises dos dados obtidos por meio da segmentação semântica dos textos dos alunos, escritos durante a realização das tarefas, nos quais foi focado de modo especial o uso dos elementos articuladores. Os resultados quantitativos estão dispostos em quadros, a partir dos quais realizamos análises comparativas, buscando uma interpretação sobre o que os números podem representar em termos qualitativos. Com base nesses dados, procedemos a uma discussão, fundamentada pelos pressupostos apresentados no capítulo 3.

### **4.1 – Análise das condições de produção da tarefa realizada pelo grupo A: o que é comum nas aulas de escrita**

Conforme descrita no capítulo da Metodologia, a tarefa de escrita do grupo A foi realizada da forma que é mais frequente nas aulas de Língua Portuguesa: o professor deu algumas orientações sobre o gênero artigo de opinião, sua função, partes principais, suporte onde costuma circular e características da linguagem empregada. A título de exemplo, foram apresentados dois artigos retirados de um jornal de circulação nacional, lidos e comentados. A questão polêmica proposta para que os alunos escrevessem um artigo foi a mesma dos artigos tomados como modelos: “Bônus democratiza a Universidade”? Após um rápido debate sobre o conteúdo dos artigos, foi solicitado aos alunos que se posicionassem a

respeito da questão do Bônus e argumentassem a favor dessa posição, escrevendo um texto argumentativo. Tudo isso em apenas duas aulas de 50 minutos cada uma, a nosso ver, espaço curto de tempo para a realização de atividades que envolvem o trabalho com várias estratégias de produção textual.

A começar pelas orientações sobre o gênero, sabemos por experiência que a apresentação de modelos ou esquemas não é suficiente para que os alunos se apropriem das características de um gênero textual. Com esse procedimento, lembrando Coscarelli (2002), estaremos tratando o gênero como um “pacote” de características; trabalho que, sem uma contextualização comunicativa, pouco contribuirá para a formação efetiva do aluno como produtor de textos. Em uma atividade dessa natureza, a prática da escrita não se situa em um universo de uso social, mas restringe-se a uma tarefa estritamente escolar, em que o processo de interlocução, se é que ele acontece, fica limitado à relação professor-aluno, no sentido de escrever apenas para ser avaliado. O problema se agrava quando essa correção deixa em segundo o plano o conteúdo e prioriza aspectos formais, como pontuação, ortografia, esquemas estabelecidos, sem apontar-se como esses fatores podem comprometer a textualização. Lembramos que a correção é tarefa de grande importância, momento oportuno para a intervenção do professor, e, no nosso entender, não deve acontecer à parte, mas dentro do processo de revisão e reformulação dos textos, de modo que os alunos também participem.

Ainda em relação à tarefa do grupo A, no tocante aos aspectos essenciais do gênero (BAKHTIN, 1992), priorizou-se nessa atividade de escrita o conteúdo temático, dedicando-se pouca atenção à forma composicional e quase nenhuma ao estilo. Embora o tema tenha sido pertinente à faixa etária e adequado ao gênero, não são definidos objetivos plausíveis para a escrita de um artigo de opinião, se pensarmos na função básica desse gênero, que é mostrar posicionamento em relação a um tema polêmico e argumentar a favor da posição assumida. Tendo apenas o professor como leitor, cujo papel foi mais de avaliador que de interlocutor, a argumentação parece não ter feito sentido para os alunos, pois não tinham realmente a quem persuadir. Considerando, ainda, o período em que foi realizada, é evidente que a atividade não poderia contemplar as diferentes etapas do processo de produção, quais sejam: planejamento, escrita, revisão e reformulação, já que os alunos tiveram tempo para escrever apenas uma versão do artigo, que foi entregue ao professor

para as “devidas correções”, comentadas em 3.2.1. A tarefa se encerrou nesse ponto, sem reformulações dos textos. Tal procedimento, entretanto, por ser o usual no ensino, serviu-nos de importante instrumento de controle para a verificação de uma metodologia diferente que procura desenvolver gradualmente as habilidades de produção escrita na escola. Pudemos, assim, apontar em que aspectos diferem a prática tradicional e a sequência didática, e em que medida uma nova postura metodológica pode trazer melhorias para o aluno como produtor de textos.

#### **4.2 - Análise da sequência didática e de seu desenvolvimento**

A análise da sequência didática observada nos leva a destacar alguns pontos para os quais gostaríamos de chamar a atenção. Enumeramos primeiramente os aspectos que julgamos favoráveis e, em seguida, os pontos menos favoráveis, que justificamos com base no quadro teórico e nas reflexões suscitadas pelos resultados obtidos com a pesquisa.

Em primeiro lugar, consideramos interessante a parceria entre o poder público e a iniciativa privada no sentido de divulgar a metodologia, propiciando, assim, a professores e alunos, vivenciar o trabalho com gênero textual por meio de uma sequência didática. Isso porque, apesar de estar presente nos PCN – LP desde 1998, essa modalidade didática ainda é praticamente desconhecida por muitos professores.

O segundo ponto favorável está no fato de a sequência didática observada procurar proporcionar condições adequadas de produção de escrita, apresentando logo na primeira oficina a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o desenvolvimento de uma série de oficinas, nas quais os alunos poderiam adquirir importantes conhecimentos. Segundo o roteiro das oficinas, os alunos poderiam aprender a escrever textos que se aproximassem do gênero artigo de opinião e concorrer aos prêmios. Além disso, teriam a oportunidade de aprimorar a escrita e se preparar melhor para outras situações em que lhes fosse requisitada a escrita de um texto do gênero trabalhado. Além da materialização de práticas reais de linguagem, ressalta-se no Caderno a necessidade de instrumentalizar os alunos para novas produções. Houve toda uma preocupação em situar socialmente a produção escrita, já que os textos dos alunos iriam circular em outros

ambientes, não somente na sala de aula, enfim, seriam lidos por diferentes pessoas que, além de avaliar para a seleção, conheceriam a opinião dos alunos a respeito de tema tão relevante para o lugar onde vivem. Sem dúvida, uma oportunidade de participação dos alunos como cidadãos críticos, capazes de opinar sobre os destinos políticos da cidade.

No que tange ao trabalho com gênero em sequência didática propriamente dito, o Caderno procurou seguir o procedimento descrito por Schneuwly e Dolz (1996) como uma unidade de trabalho escolar, composta de uma série de atividades, organizadas especificamente com o objetivo de viabilizar a apropriação das principais características de um gênero textual. Nessa linha de trabalho, a sequenciação das oficinas da Olimpíada aborda sistematicamente os aspectos fundamentais que envolvem o artigo de opinião, com atividades de leitura, pesquisa, escrita e a exploração de diversos exemplares do gênero. O tema proposto “O lugar onde vivo”, por ser mais próximo dos alunos, estimulando o levantamento de questões polêmicas locais, por meio de pesquisas sobre a comunidade, facilita a obtenção de dados, o posicionamento e a construção de argumentos.

Outro ponto na sequência didática da Olimpíada que consideramos um avanço, sobre o qual recaiu o foco principal desta pesquisa, foi a abordagem de alguns aspectos da articulação textual, mais especificamente, de expressões chamadas no roteiro de “elementos articuladores”. Esses elementos foram trabalhados na oficina 7 - “Como articular”, por meio da qual se esperava que os alunos conhecessem e empregassem em seus textos expressões que articulam o artigo de opinião. Segundo o Caderno, tais elementos são responsáveis por vincular partes características do artigo, como a questão polêmica, a tomada de posição e a argumentação. Apropriar-se desses elementos, de acordo com os CBC-LP (2008, p.46), significa “reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência argumentativa”, detalhamento de uma habilidade que envolve diversas estratégias de textualização, compreensão e produção de textos. O interesse por esses aspectos está na ordem dos estudos linguísticos da atualidade e sinaliza um progresso no trabalho escolar com a produção escrita, no sentido de orientar o aluno a usar estratégias importantes para a construção interacional do sentido em seus textos.

Passando agora aos aspectos menos favoráveis, o primeiro ponto que destacamos é o fato de a sequência da Olimpíada já vir pronta, padronizada. Teoricamente, o ideal é que a sequência didática seja construída pelo professor, em conjunto com os alunos, segundo

Bräkling (2000, p.225), "a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero", para que se faça um mapeamento das necessidades de aprendizagem e dos aspectos do gênero a serem priorizados. É evidente que, se partirmos de pressuposto de que a metodologia era desconhecida na escola, assim como suas bases teóricas, dificilmente o professor teria segurança para elaborá-la sozinho. Todavia, acreditamos que seria mais produtivo se o Caderno trouxesse orientações para que o professor elaborasse suas próprias oficinas, selecionando artigos de seu interesse e dos alunos; e com o conhecimento que certamente possuía sobre as necessidades dos alunos com os quais lida cotidianamente, priorizasse os aspectos do gênero a serem trabalhados, no sentido de atendê-las.

Conforme exposto em Schneuwly & Dolz (1996), o diagnóstico, realizado por meio de uma primeira produção, é o ponto de partida para identificarem-se os problemas e as capacidades iniciais dos participantes; em seguida, desenvolvem-se oficinas que abordam os diferentes aspectos do gênero; nessa etapa, constroem-se fichas de controle para a avaliação das produções. Ao término dessa fase, realiza-se a produção do texto final, com várias atividades de revisão e refacção. Todavia, a referência a um diagnóstico inicial da sequência observada não se insere nas oficinas, mas aparece apenas no final do Caderno, com o objetivo de favorecer intervenções, e não o planejamento de atividades voltadas para as necessidades específicas dos alunos participantes.

Relacionada a esse ponto, a ideia de que "o professor é o parceiro mais experiente e conhecedor do conteúdo que ensina" (GAGLIARDI, 2008, p.85), o principal orientador da apropriação por parte dos alunos dos recursos trabalhados nas oficinas, parece não estar de acordo com o papel atribuído ao professor nesse projeto, que nos pareceu menos ativo do que o desejável, reduzindo-se à aplicação das oficinas e, quando muito, a algumas intervenções nas atividades dos alunos. Dessa forma, perderam-se oportunidades importantes de interação, como a realização de um diagnóstico sobre as necessidades dos alunos, com a participação deles, inclusive; a seleção de exemplares do gênero pela turma, a construção de atividades e, principalmente, na discussão sobre aspectos linguístico-discursivos que envolvem o gênero e a utilização desses elementos como estratégias de textualização.

Outro aspecto a se ressaltar é que, segundo o Caderno, recomendava-se que o

professor planejasse o trabalho, inclusive o tempo para a realização de cada atividade, sem alterar a ordem das oficinas, pressupondo uma organização linear e uma sistematicidade livre de qualquer obstáculo. A nosso ver, não haveria nenhum problema em modificar-se a ordem de algumas oficinas; somos da opinião, inclusive, de que algumas poderiam ser realizadas conjugadas, como a oficina que trata da construção de argumentos e a que aborda os elementos articuladores, por exemplo.

Lembramos ainda que a referida sequência foi aplicada em uma situação escolar, em cuja rotina são constantes as paralisações, trocas de horários, afastamento de professores, faltas de alunos, sem contar a substituição de aulas por atividades não previstas no calendário, como palestras ou apresentações artísticas. Assim, logicamente, houve interrupções na sequenciação das oficinas da Olimpíada. Por esse motivo, julgamos que algumas atividades poderiam ter sido retomadas ou reforçadas.

No tocante à oficina 7, que trata do trabalho com os elementos articuladores, as atividades nos pareceram reduzidas e simplificadas. Embora nas orientações do Caderno fossem apontados como responsáveis por vincular a questão polêmica, a tomada de posição e a argumentação *ao longo do artigo*, podendo aparecer em uma única oração, ou em frases e parágrafos diferentes, na referida oficina os elementos articuladores foram trabalhados apenas no nível frástico, sem considerar em profundidade seu papel na articulação entre as fases do discurso argumentativo e com outros tipos de sequência, iniciando parágrafos, retomando ideias, finalizando trechos. Lidar com a articulação textual é tarefa complexa, para a qual se deve preparar trabalho minucioso e prolongado, envolvendo diferentes aspectos gramaticais, tomando-se o texto como unidade de ensino, como recomendam os PCN-LP (1998). Recordam-nos os CBC-LP (2008 p.77) que “só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos.”

Um exemplo de que isso não foi observado é uma das atividades propostas nesta oficina, descrita em 3.2.2 (ver anexo 4) um jogo de remontagem de frases, fragmentos de diferentes textos, divididas em três partes, de forma que o elemento articulador localiza-se sempre no “meio” da frase, como nos exemplos a seguir transcritos do Caderno, o que pode levar o aluno a uma idéia equivocada sobre onde empregar esses elementos:

Devemos ajudar nossos pais,	<b>pois, sem dúvida,</b>	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
Se o desmatamento não diminuir,	<b>é provável</b>	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto

(GAGLIARDI, 2008, p.41)

Os alunos receberam a tabela recortada, para que montassem, escrevessem e lessem as frases. Depois, em grupos, deveriam escrever um pequeno texto argumentativo, usando os elementos articuladores apresentados em um quadro sugerido no Caderno (ver anexo 4). Voltamos à questão do tempo e dos modelos: uma oficina apenas, com atividades de encaixe, consulta de quadros e repetição de construções, a nosso ver, não propicia reflexões com a profundidade necessária, capazes de levar o aluno a reconhecer e usar de maneira autônoma marcadores linguístico-discursivos em seus textos.

Além do mais, o quadro de elementos articuladores sugeridos pelo Caderno parece ter priorizado articuladores de conteúdo proposicional e organizadores textuais, em detrimento dos articuladores metadiscursivos, (KOCH,2006, BRONCKART,1999), particularmente os modalizadores atitudinais, tais como *felizmente, lamentavelmente*, que marcam o grau de engajamento com o enunciado, e os modalizadores axiológicos, expressões indicadoras de uma avaliação sobre situações mencionadas pelo enunciado, do tipo *curiosamente, inexplicavelmente*. Os elementos articuladores citados no quadro, cuja função mais se aproxima da modalização são os marcadores de indicação de certeza e de probabilidade; entretanto, a relação de comprometimento com o enunciado que esses elementos podem marcar e a força argumentativa dessas expressões não foram exploradas nas atividades.

Recordando o pensamento sociocognitivista (COSTA, 2000), no ato de escrita, para a configuração de um gênero, o aluno não lida apenas com aspectos linguísticos, mas também psicológicos, ao realizar operações mentais complexas que vão desde o planejamento, a seleção de ideias e a definição de objetivos, tendo em vista os interlocutores e a finalidade social do texto, até a avaliação, revisão e refacção desse texto. Dessa

perspectiva, na escolha, por exemplo, dos elementos que marcarão as relações de articulação em seus textos, é preciso que os alunos conheçam bem o tema, envolvam-se com ele, para que possam organizar as ideias e distribuí-las nas etapas constitutivas do gênero. Nessas condições, sim, acreditamos que os alunos poderiam lançar mão de um quadro com marcadores linguístico-discursivos, classificados de acordo com o conteúdo semântico e a relação que estabelecem no texto para configurar o gênero em questão.

Conforme ressaltamos na introdução deste trabalho, há uma problemática que envolve o trabalho com aspectos gramaticais e suas relações com o texto na sala de aula, ou seja, tem-se priorizado na aula de Língua Portuguesa a metalinguagem gramatical, sem que se proceda a um exame mais profundo das funções de elementos como conectivos, parágrafos, advérbios, formas verbais e outros mecanismos de textualização. Sob a perspectiva atual, essas formas linguísticas devem ser compreendidas no processo de textualização, ou seja, na ordenação do conteúdo, na introdução e retomada de tópicos discursivos, na articulação dos enunciados e partes do texto. Contrariando essa ideia, na sequência observada, além de abordados apenas no nível frástico e não ao longo do texto, os elementos articuladores são tratados de forma isolada, como se formassem uma categoria à parte, sem alusão à morfossintaxe dessas expressões: a que classes gramaticais pertencem, qual a sua função no texto e suas relações com outros elementos no texto. É certo que na primeira oficina há um lembrete dizendo que as atividades do Caderno “foram planejadas para abordar parte dos conteúdos de ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio” (GAGLIARDI, 2008, p.14). Mas que “conteúdos”? E que “parte”?

Todavia, a despeito dos aspectos desfavoráveis percebidos, seja na elaboração, seja na aplicação da sequência didática em questão, os resultados obtidos por meio da análise dos textos dos alunos participantes das oficinas constituem importantes dados para reflexão, que apresentamos na seção a seguir.

### **4.3 Análise do uso dos elementos articuladores nos textos dos alunos**

Nesta seção apresentamos e comentamos os textos produzidos pelos alunos. Na primeira parte apresentamos um levantamento do uso de elementos articuladores feitos a partir da observação dos textos do grupo A1(os que não fizeram a sequência).

Apresentamos alguns exemplos dos textos desses alunos que evidenciam como eles operacionalizaram a tarefa de escrever um artigo. Na segunda seção, apresentamos e comentamos os textos do grupo B1 (a versão inicial do texto dos alunos que participaram da sequência). Por meio de exemplos retirados dos textos dos alunos, mostramos que há muitas semelhanças no uso dos articuladores realizados por esses dois grupos. Embora em condições diferentes, realizaram a mesma tarefa de escrita; e há marcas deixadas nos textos que identificam essa semelhança na tarefa que eles realizaram. Na última parte da seção, foram cruzados os resultados dos grupos B1 e B2. Os números marcam a quantidade de vezes em que aparece cada tipo de elemento articulador nos textos A1 e B1. No final da seção, apresentamos uma tabela percentual, a fim de comparar as quantificações entre esses grupos.

### **4.3.1 - Primeiro cruzamento: A1 e B1**

#### **4.3.1.1 Textos do grupo A1**

Como dissemos anteriormente, os textos desse grupo foram produzidos em condições não muito favoráveis: curto espaço de tempo, ausência de contextualização comunicativa, exercício de escrita para correção, sem finalidades sociais. Os alunos não participaram das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa e, tendo como referência dois exemplos de artigos e uma rápida orientação sobre a estruturação de um texto argumentativo, escreveram um único texto, posicionando-se sobre a questão do bônus no vestibular da UFMG. Ao final da tarefa, os textos foram recolhidos pelo professor para correção, sem revisão ou reformulação. As cópias desses textos a nós fornecidas foram segmentadas, conforme descrito na metodologia, para a verificação do uso dos elementos articuladores e sua relação com os aspectos do artigo de opinião<sup>14</sup>.

No quadro 3, estão computados os elementos articuladores utilizados em A1. Verificamos, de início que, apesar de as condições de produção não serem as recomendadas, os alunos usam muitos articuladores em seus textos, em geral, acima de 10 por aluno. Isso

---

<sup>14</sup> Estamos considerando os seguintes níveis de utilização por tipo de elementos articuladores: Baixo: de 0 a 2 elementos articuladores; Médio: de 3 a 5 e Alto: acima de 5 elementos.

indica que eles têm preocupação em deixar os seus textos mais bem estruturados, de marcar relações entre partes do texto.

**Tabela 2 – Ocorrências de elementos articuladores em A1**

Alunos GRUPO A	ELEMENTOS ARTICULADORES								
	TP	IC	IP	RCC	AA	IR	OG	ICO	TOTAL
Sujeito 1	1	0	1	2	4	3	0	1	12
Sujeito 2	3	0	0	2	2	4	0	1	12
Sujeito 3	1	1	2	7	2	2	1	1	17
Sujeito 4	2	1	1	6	6	0	0	1	17
Sujeito 5	1	1	0	8	6	4	0	0	20
Sujeito 6	1	1	0	5	5	2	0	1	15
Sujeito 7	2	2	1	6	2	2	0	0	15
Sujeito 8	1	0	1	4	2	2	0	0	10
Sujeito 9	1	1	0	3	2	1	0	2	10
Sujeito 10	3	0	0	2	3	4	0	1	13
<b>Total por tipos de elementos articuladores</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>141</b>

TP= Tomada de Posição; IC= Indicação de Certeza; IP= Indicação de Probabilidade; RCC= Relação de causa e consequência; AA= Acréscimo de Argumento; IR= Indicação de Restrição; OG= Organização Geral do Texto; ICO= Introdução de conclusão.

Quando observamos o total de elementos articuladores usados pelos alunos em seus textos, podemos verificar que o uso mais recorrente é dos elementos marcadores da relação de causa e consequência, de restrição e de acréscimo de argumentos, nesta ordem. Por exemplo, os alunos usam frases do tipo:

[d] Situações como essas deveriam ser discutidas com muita cautela **pois** não é apenas problema educacional **mas** social.”(S8 – A1).

[e] Esse não é um bom sistema **pois** tem promovido muitas discussões sobre a inclusão escolar. A educação é para todos **com isso** afeta a fragilidade do ensino público reforçando que os alunos não possuem competência suficiente para instituições superiores [...] “(S9 – A1).

Naturalmente, devido à função que cumprem no texto, os marcadores de indicação de certeza (está claro que, sem dúvida), de tomada de posição (sob meu ponto de vista) e de indicação de probabilidade (provavelmente), são utilizados em escala bem menor, assim como os marcadores de introdução de conclusão (portanto, finalmente) e os de organização geral do texto (inicialmente, por fim). Entretanto, a ausência desses elementos onde poderiam ocorrer parece evidenciar que não são conhecidos pelos alunos. Podemos observar essas ocorrências na transcrição de um texto, já segmentado, que exemplifica os usos de marcadores no grupo A1:

**Quadro 2 - Exemplo 4: S5- A1 - É desafio e oportunidade, mas há controvérsias**

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	A UFMG adota um sistema muito interessante.	apresentação da questão polêmica
	Um Bonus destinado a quem for fazer vestibular	
	esse Bonus e de uma grande ajuda	tomada de posição
<b>pois</b>	mostra que a universidade quer dar oportunidade	apresentação de argumento
<b>mas</b>	so não depende dela	
	a parte dela o conselho fez	
	que foi a aprovação do Bonus de 10% adicional	
<b>alem de</b>	mais 5% quando o vestibulandose autodeclaram Negros.	
	Isso e uma pratica	tomada de posição

	que deve ser reavaliado,	
	deve ser revista,	
<b>pois</b>	esse bonus a mais pra quem se autodeclararem Negro	
	causa uma tal discursão	
<b>Embora</b>	as condições não sejam muito iguais o nivel e etc,	
	isso remete ao reconhecimento publico da discriminação da propria Raça	apresentação de argumento
	uma coisa que não deveria acontecer,	
<b>e tambem</b>	ha aqueles que se autodeclararem Negro	apresentação de argumento
<b>mas</b>	não são	
<b>no qual</b> <sup>15</sup>	isso acarretara em fraudes na identificação	argumentação
<b>por isso</b>	todos teriam que ter o mesmo ajuste de Bonus,	argumentação
<b>Pois</b>	existem varios outros grupos com mesma condições	apresentação de argumento
<b>é</b>	não seriam beneficiados.	
<b>Embora</b>	há controvérsias,	conclusão
<b>não podemos negar</b>	a oportunidade que a Universidade federal de Minas gerais tem consedido	retomada do primeiro posicionamento
	aos que querem estudar	
<b>pois</b>	pra muita gente um vestibular na UFMG	
	e um enorme privilegio,	
<b>e</b>	esse bonus abre as portas pra as escolas publicas	
<b>pois</b>	este Bonus só vale para os alunos de escolas publicas.	

---

<sup>15</sup> Parece-nos que o aluno, com a expressão relativa *no qual*, pretende indicar uma relação de causalidade, mas não utiliza o elemento adequado para marcá-la. Para efeito de quantificação, estamos considerando a expressão na coluna 1 como um elemento articulador de causa e consequência.

Neste exemplo, podemos dizer que os elementos articuladores, em sua maioria, foram empregados adequadamente; entretanto, nota-se que o aluno ao estruturar o texto prioriza as relações de causa e consequência e de restrição, marcadas pelos elementos em destaque no excerto abaixo:

[f] **Embora** há controvérsias, não podemos negar a oportunidades que a Universidade federal de Minas Gerais tem concedido aos que querem estudar **pois** pra muita gente um vestibular na UFMG e um enorme privilegio e esse bônus abre as portas pra as escolas publicas **pois** este bônus só vale para os alunos de escolas publicas. [...] (S5 – A1).

É possível perceber, no início do texto, um posicionamento favorável à questão, apesar da ausência de marcadores de tomada de opinião: “A UFMG adota um sistema muito interessante [...] e esse bônus é de uma grande ajuda”, que o aluno justifica em seguida: “pois mostra que a universidade quer dar oportunidade”. Mas, em seguida, aparece uma ressalva: “Isso é uma pratica que deve ser reavaliado, deve ser revista , esse bônus a mais para quem se autodeclaram negros”.

No trecho [f], notamos a falta de uma expressão de reserva (cf.VIGNER,1988) para marcar essa restrição; sem um elemento articulador dessa natureza (porém, entretanto, contudo etc), é difícil estabelecer coesão entre a parte que indica o posicionamento favorável ao bônus e o posicionamento desfavorável ao adicional para os candidatos que se declararem negros, o que dificulta também que se atribua a coerência ao trecho em questão. Com essa observação, queremos chamar a atenção para o fato de que, mesmo que os elementos articuladores de restrição tenham ocorrido em grande número nesse texto, deixaram de ser usados em um ponto onde também seriam necessários. De onde sublinhamos que grande quantidade de elementos articuladores utilizados em um texto não implica, necessariamente, o uso adequado em todos os casos.

Vale lembrar que não defendemos aqui a presença de elementos articuladores como critério indispensável para que se construam a coesão e a coerência de um texto. Além disso, existem muitas outras formas de articulação textual que não foram objetos de estudo neste trabalho, como a referênciação, a reiteração etc. Contudo, se retomarmos a teoria, no que diz respeito ao texto como “lugar de interação” (KOCH, 2006), acreditamos que, quanto mais pistas (ou indicações) forem dadas para que o leitor participe dos sentidos que

o autor pretende dar ao texto, melhor, principalmente em se tratando de um artigo de opinião. Isso quer dizer que, em certos momentos, os marcadores linguístico-discursivos precisam “aparecer”, a fim de evidenciar as intenções do autor, que são, nesse caso, de sinalizar posicionamento (s) e apresentar argumentos e/ou contra-argumentos.

#### **4.3.1.2 Textos do grupo B1**

Os textos desse grupo não foram produzidos nas mesmas condições de A1, já que os objetivos da escrita foram apresentados logo de início, situando-a em uma situação social, ou seja, a participação em um concurso, em que os alunos puderam escolher a questão polêmica ligada ao lugar em que vivem. Entretanto, no tocante às orientações específicas sobre o gênero artigo de opinião, B1 encontra-se em condições semelhantes às de A1, pois nessa primeira produção, falou-se predominantemente sobre uma das três dimensões essenciais do gênero: o conteúdo temático. Ambos os grupos foram informados de que o artigo de opinião parte de uma questão polêmica, geralmente é escrito por especialistas sobre o assunto que está sendo discutido e costuma circular em jornais e revistas. Em relação à composição, foram apresentadas orientações gerais, e não foi feita nenhuma referência aos recursos linguístico-discursivos de articulação a serem mobilizados no texto. De posse das cópias dessas primeiras produções do grupo B, procedemos como em A1, segmentando os textos em proposições, de modo a realçar os elementos articuladores e os aspectos próprios do artigo de opinião.

Após quantificação e análise, observamos em B1 ocorrências semelhantes às de A1: maior número de marcadores de relação de causa e consequência, de tomada de posição, de indicação de restrição e de acréscimo de argumentos; baixa incidência de marcadores de indicação de probabilidade, de indicação de certeza, de introdução de conclusão e de organização geral do texto. Com exceção dos sujeitos 6 e 7, os outros sujeitos desse grupo também usaram dez ou próximo de dez marcadores cada um em seus textos.

**Tabela 3 – Ocorrências de elementos articuladores em B1.**

ALUNOS	ELEMENTOS ARTICULADORES
--------	-------------------------

<b>GRUPO B1</b>	<b>TP</b>	<b>IC</b>	<b>IP</b>	<b>RCC</b>	<b>AA</b>	<b>IR</b>	<b>OG</b>	<b>ICO</b>	<b>TOTAL</b>
Sujeito 1	1	1	1	3	3	5	0	0	14
Sujeito 2	1	0	1	3	1	3	0	1	10
Sujeito 3	1	0	2	4	2	2	0	0	11
Sujeito 4	1	1	0	5	0	1	0	1	9
Sujeito 5	1	1	0	3	3	2	0	0	10
Sujeito 6	0	0	0	3	0	2	0	0	5
Sujeito 7*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sujeito 8	1	0	1	5	4	3	0	1	15
Sujeito 9	2	1	1	5	2	2	0	0	13
Sujeito 10	2	2	0	1	0	3	0	1	9
Sujeito 11	3	1	0	6	4	6	0	0	20
Sujeito 12	0	2	0	1	2	4	1	0	10
Sujeito 13	1	1	2	9	3	2	0	1	19
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>145</b>

\*Não fez o texto inicial.

No exemplo abaixo podemos observar o uso predominante dos marcadores de causa e consequência, de restrição e de acréscimo de argumentos, permitindo-nos apontar semelhanças entre esse texto e o exemplo 3 (A1) apesar de terem temas distintos:

**Quadro 3 - Exemplo 5 – S1- B1 - O prefeito é padre. Pode?**

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Eu como uma cidadão Manhumiriense	

	discordo com várias coisas na minha cidade,	
	aqui boa parte é bonita,	
<b>porém</b>	nem tudo é belo	Apresentação da questão polêmica
	como no ano de 2004	
	surgiu certos candidatos	
	que se elegeram	
	um deles era padre,	
<b>bom</b>	nem todos concordaram	
<b>apesar</b>	do padre ser eleito	
	e ter ganhado.	
	Ele se candidatou	
<b>ainda</b>	usando sua batina	
	fez vários casamentos,	
	celebrou missas,	
<b>e</b>	aproveitou o fato de ser um padre	
<b>e</b>	se elegeu.	
	Várias pessoas discordam disso	
<b>pois</b>	havia outros candidatos tão bons quanto ele,	
	mostraram planos, projetos e ideias	
	que talvez cumprisse como o padre	
<b>quem garante</b>	que ele cumpre tudo que prometeu,	
	como nós cidadãos sabemos	
	se tudo que ele fez é legal ou ilegal.	
<b>Eu acho</b>	isso péssimo	tomada de posição
<b>pois</b>	ele aproveitou-se da fé e do respeito	apresentação de argumento
	que todos os católicos tinham	
<b>e</b>	venceu as eleições.	
<b>Mais</b>	fazer o que	conclusão
	nesse ano de 2008 ele se candidatou de novo,	
<b>e o mais certo é que</b>	ele ganhe,	
<b>apesar de</b>	que muitos que votaram no começo	
	hoje se arrependeram e muito.	

#### 4.3.1.3 Textos do grupo A1 x textos do grupo B1

No quadro seguinte, convertidos em porcentagem, estão os resultados computados nos Quadros 1 e 2, quanto à utilização dos elementos articuladores em A1, texto único do grupo A, que não participou da Olimpíada, e em B1, texto inicial do grupo B, que participou da Olimpíada. Nesse primeiro momento, o grupo B, havia recebido apenas algumas informações gerais sobre artigo de opinião (assim como o grupo A), mas nenhuma orientação específica sobre a estruturação linguística do gênero a ser produzido.

**Tabela 4: Percentual dos elementos articuladores utilizados em A1 e B1**

ELEMENTOS ARTICULADORES	% DE USO	
	A1	B1
Tomada de posição	11,34	9,65
Indicação de certeza	4,96	6,89
Indicação de probabilidade	4,25	5,51
Relação de causa e consequência	31,91	33,10
Acréscimo de argumentos	24,11	16,55
Indicação de restrição	17,02	24,13
Organização geral do texto	0,70	0,68
Introdução de conclusão	5,67	3,44

Esse primeiro cruzamento evidencia certa similaridade no uso de elementos articuladores entre os grupos A1 e B1. Essa evidência corrobora a hipótese de que os sujeitos submetidos ao mesmo tipo de tarefa, sob condições semelhantes dariam respostas também semelhantes. Em ambos os grupos há maior incidência de marcadores de causa e consequência, de acréscimo de argumentos e de restrição. De acordo com Koch (2006), tais marcadores pertencem à ordem dos articuladores de conteúdo proposicional, indicando

relações lógico-semânticas de causalidade e oposição; incluem-se também entre os articuladores discursivo-argumentativos, marcando oposições, explicações ou concessões. Segundo a autora, por meio desses elementos, é possível articular dois atos de fala, “em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-los, ou melhor, explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos” (KOCH, 2006, p.131). Observemos como no excerto abaixo os elementos articuladores em destaque estabelecem relações de concessão, explicação, adição de argumento, causa e consequência e restrição:

[g] **Embora** as condições não sejam muito iguais o nível e etc, isso remete ao reconhecimento publico da discriminação da propria Raça uma coisa que não deveria acontecer **e também** ha aqueles que se autodeclararem Negro **mas** não são **no qual** isso acarretara em fraudes na identificação, **por isso** todos teriam que ter o mesmo ajuste de Bonus, **pois** existem varios outros grupos com mesma condições **é** não seriam beneficiados (S5 – A1).

Como destacamos em nota, a expressão relativa **no qual** parece marcar uma relação de consequência com o enunciado anterior; e o **é**, que na verdade seria **e**, contrapõe as duas últimas proposições do trecho. Para Bronckart (1999), os elementos destacados no excerto acima fazem parte do mecanismo de conexão, mais especificamente do que ele chama de ligação ou encaixamento, articulando as frases de uma sequência. Conforme mostram os quadros 1, 2 e 3, são esses os elementos articuladores com maior incidência nos textos dos alunos, em consonância com as verificações de Vigner (1988) de que essas estruturas são as mais frequentes nas construções de sequências argumentativas escritas. Portanto, pode-se afirmar que os alunos, nesse primeiro momento, já dominam alguns elementos articuladores na estruturação de textos argumentativos. Esse uso indica o reconhecimento e o uso produtivo de duas estratégias básicas de organização do discurso argumentativo: causa-e-consequência e concessão restritiva (cf. CBC-LP 2008). Não é possível precisar, no entanto, como os alunos aprenderam a usar esses elementos. Uma hipótese seria a de que esses, por coincidirem com o que, no ensino da gramática, se costuma chamar de conjunções coordenativas e subordinativas (porque, pois, e, mas, porém), responsáveis pela conexão entre termos e frases de períodos simples e compostos, possam ser os mais enfatizados na escola.

Já os elementos menos recorrentes nos textos analisados, são, em grande parte, aqueles que têm como função estruturar espacialmente o texto, chamados por Koch (2006)

de organizadores textuais, e por Bronckart (1999) de marcadores de balizamento das fases de uma sequência argumentativa. Assinalam as etapas de construção do texto, ligam e organizam as fases do discurso. No caso do texto argumentativo, introduzem, por exemplo, uma exemplificação e a introdução de argumentos. Observando novamente o fragmento [g], verificamos como a ausência desses organizadores pode comprometer a argumentação. Vejamos:

**Embora** as condições não sejam muito iguais o nível e etc, isso remete ao reconhecimento público da discriminação da própria Raça uma coisa que não deveria acontecer **e também** há aqueles que se autodeclararam Negro **mas** não são **no qual** isso acarretaria em fraudes na identificação, **por isso** todos teriam que ter o mesmo ajuste de Bonus, **pois** existem vários outros grupos com mesma condições **é** não seriam beneficiados (S5 – A1).

Podemos perceber que nesse trecho o aluno apresenta três argumentos diferentes contra o acréscimo de 5% para os afro-descendentes: a discriminação racial, as fraudes de identificação e a existência de outros grupos desfavorecidos. Entretanto, como todos os argumentos estão organizados em um mesmo período, não é possível percebê-los com clareza. Se introduzidos em parágrafos diferentes, com articuladores sinalizando a introdução ou enumeração de cada argumento, em nossa opinião, poderiam trazer maior força à defesa do ponto de vista do aluno. Uma opção de reescrita desse trecho seria:

**Primeiramente, embora** as condições não sejam muito iguais, como o nível e etc, isso remete ao reconhecimento público da discriminação da própria raça, uma coisa que não deveria acontecer, pois...

**Segundo, porque** também há aqueles que podem se autodeclarar negros, **mas** não são. Isso acarretará fraudes na identificação, como...

**Além disso,** existem vários outros grupos com as mesmas condições, tais como... que não seriam beneficiados

**Por tudo isso,** independente de raça, todos os alunos de escola pública teriam que ter o mesmo ajuste de Bônus.

Já no excerto abaixo, retirado do exemplo 4, podemos perceber o uso de elementos que além de organizar espacialmente o texto, assinalam contrajunções e orientam proposições em sentido contrário, produzindo efeitos de contra-argumentação:

[h] **Por um lado** muitas pessoas acham muito válido um padre como prefeito, pois acham que sua conduta é incontestável e pode acrescentar muito mais valores para a cidade. Mas **por outro**, alguns consideram um sacrilégio um padre deixar a batina por servir ao povo (S12 – B2).

Sem a pretensão de estabelecer uma hierarquia de importância entre os elementos articuladores, tencionamos apenas assinalar como o uso recorrente de elementos de causa e consequência e de restrição, em detrimento de organizadores textuais, nos textos analisados pode indicar a mobilização de recursos linguístico-discursivos predominantemente no plano microestrutural do texto. Vigner (1988) trata os organizadores textuais como componentes da argumentação, chamados por ele de fórmulas introdutórias, de enumeração, de transição e conclusivas, responsáveis pela “passagem da frase ao discurso”, em outros termos, elementos que articulam os planos micro e macroestruturais das partes típicas de um determinado gênero textual. Lembramos, porém, que apesar de algumas fórmulas serem empregadas com mais frequência para essa função organizadora, outros elementos articuladores usualmente presentes no nível frástico podem ser utilizados também no plano das macroestruturas, desde que estabeleçam as relações de sentido pretendidas. Seria uma simples questão de escolha, não fossem as dificuldades encontradas pelos alunos na seleção desses recursos linguístico-discursivos, conforme pudemos observar nos textos examinados.

A baixa ocorrência também de indicadores de certeza e de probabilidade, entre outros elementos com função modalizadora (BRONCKART, 1999; KOCH, 2006) pode ser atribuída ao fato já discutido em 4.2 de as atividades do Caderno não explorarem tais elementos como estratégias argumentativas, tanto para marcar graus de engajamento na questão polêmica, quanto para preservar a face do autor em relação à posição que defende. Exemplificando, vejamos como a expressão sublinhada no trecho abaixo, extraído de um dos textos de B1 modaliza a proposição, reforçando a opinião do aluno:

[i] **Sinceramente, eu acho** que o padre usou o nome de padre para ganhar e ganhou, mas o que ele fez não está realçando. (S2 B1).

No trecho [j] a seguir, o aluno utiliza um elemento de caráter deontico (KOCH, 2006) que atribui um grau de imperatividade ao conteúdo proposicional, intensificando a relação de causa e consequência:

[j] **eu entendo que** política e administrar uma cidade é muito difícil **principalmente porque** a prefeitura devia muito quando ele entrou (S7 B1).

Podemos perceber que os alunos têm noção dessas modalizações, embora tenham sido pouco empregadas. Esse uso, entretanto, segundo Vigner (1988), pode ser melhorado por meio de um tratamento didático adequado, em atividades progressivas, pois são aspectos gramaticais já conhecidos pelos alunos ou de fácil apreensão, cujo emprego no texto é perfeitamente ensinável. Pensamos que esse tratamento indicado pelo autor se coaduna com a ideia de sequência didática, por prever a elaboração de atividades que enfatizem gradativamente aspectos de um gênero textual; nesse caso, o uso de elementos articuladores, principalmente aqueles que os alunos não conhecem, ou não usam de maneira produtiva, devidamente diagnosticados pelo professor.

Por fim, para complementar essa discussão, remontamo-nos mais uma vez às três dimensões essenciais do gênero textual (BAKHTIN, 1992): o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Considerando os textos analisados, podemos dizer que em A1 e B1 algumas produções ainda não podem ser chamadas de artigo de opinião, porque, embora atendam ao conteúdo temático - uma questão polêmica, apresentam problemas na composição, quais sejam: precariedade no desenvolvimento do tema, ausência de posicionamento e de argumentação. Quanto ao estilo, acreditamos que a dificuldade encontrada por alguns alunos na seleção dos recursos linguísticos, decorre, muitas vezes, do segundo aspecto: *como* ou *para que* usar um articulador de acréscimo de argumento, por exemplo, se não se tem o que argumentar? Entendemos, assim, que as dimensões do gênero são interligadas, de forma que os três aspectos devem ser trabalhados concomitantemente, fazendo-se ver como conteúdo, composição e recursos linguístico-discursivos se entrelaçam na construção da textualidade.

#### **4.3.2 - Segundo cruzamento: B1 e B2**

No próximo quadro, apresentamos as ocorrências de elementos articuladores em B2, texto final produzido pela turma que participou da Olimpíada de Língua Portuguesa, a fim de comparar com B1 (Quadro 2) e verificar se há evidência de melhoria no uso que os alunos fazem desses elementos, após a realização das oficinas da sequência didática.

**Tabela 5 – Ocorrências de elementos articuladores em B2.**

ALUNOS DO GRUPO B2	ELEMENTOS ARTICULADORES								
	TP	IC	IP	RCC	AA	IR	OG	ICO	TOTAL
Sujeito 1	0	0	3	1	0	5	0	0	9
Sujeito 2	0	0	0	3	1	1	0	1	6
Sujeito 3	3	0	1	3	0	3	0	1	11
Sujeito 4*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sujeito 5	1	0	2	1	2	2	0	1	9
Sujeito 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sujeito 7	3	1		4	2	2	0	1	13
Sujeito 8	1	0	1	5	4	3	0	1	15
Sujeito 9*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sujeito 10	2	1	2	2	1	4	0	1	13
Sujeito 11	2	0	2	8	10	5	2	1	30
Sujeito 12	1	0	3	8	5	5	2	1	25
Sujeito 13	0	1	2	5	3	5	1	1	18
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>149</b>

\*Não fez o texto final

Para permitir uma comparação entre os grupos B1 e B2, no quadro 5, a quantidade de elementos articuladores usados pelos dois grupos foi convertida em porcentagem, como se vê na tabela a seguir.

**Tabela 6 – Percentual dos elementos articuladores utilizados em B1 e B2.**

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>% DE USO</b>	
	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>Tomada de posição</b>	9,65	7,35
<b>Indicação de certeza</b>	6,89	1,47
<b>Indicação de probabilidade</b>	5,51	11,76
<b>Relação de causa e consequência</b>	33,10	26,47
<b>Acréscimo de argumentos</b>	16,55	19,11
<b>Indicação de restrição</b>	24,13	24,26
<b>Organização geral do texto</b>	0,68	3,67
<b>Introdução de conclusão</b>	3,44	5,88

Observam-se nesse quadro comparativo, de B1 para B2, pequenos decréscimos na utilização dos elementos de tomada de posição, de indicação de certeza e de relação de causa e consequência. Por outro lado, verifica-se a maior ocorrência de marcadores de indicação de probabilidade, de acréscimo de argumentos, de organização geral do texto e de introdução de conclusão. A nosso ver, isso indica que, embora ainda pequeno, o uso em B2 tornou-se mais criterioso, pois como esses são elementos de uso menos comum entre os alunos; pode significar que, após realizarem as atividades da sequência didática, aprenderam a lidar com eles. Isto é, houve um ganho em termos de aprendizagem.

Por outro lado, a queda no uso dos marcadores de tomada de posição em B2 não nos parece um decréscimo em termos qualitativos. Interpretada como um sinal de impessoalidade, a opção por não utilizar a primeira pessoa em um texto de opinião para marcar o posicionamento diante da questão polêmica indica certo amadurecimento do aluno, emprestando ao texto feição mais objetiva, sem tomar apenas para si a

responsabilidade pela ideia que defende. Em alguns casos, como no exemplo a seguir, é perfeitamente possível perceber a posição do autor, apesar da ausência de marcadores específicos de tomada de opinião como *na minha opinião, sob meu ponto de vista*:

**Quadro 4 - Exemplo 6: S13 - B2 - O prefeito é padre. Pode?**

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO OPINIÃO
	Na última eleição ocorreu um fato inédito em Manhumirim	
	que é uma pequena cidade,	
	que está localizada ao leste de Minas Gerais	
	com cerca de 25 mil habitantes.	
	Na eleição do ano de 2004, uma das pessoas que estava se candidatando a prefeito era um padre,	apresentação da questão polêmica
<b>só que</b>		
<b>por</b>	este candidato ser padre,	
	isso não ia ter uma influência maior em seus votos diante da população?	
<b>Pois então</b>	iremos falar um pouco mais sobre isso.	
	Quando o nosso atual prefeito se candidatou à prefeitura de Manhumirim	
	ele utilizou em sua candidatura o nome “padre”,	
<b>talvez</b>	para causar um impacto maior na população da cidade,	
<b>pois</b>		

<b>já que</b>	o problema está voltado ao nome padre,	
	isso se torna um problema também da igreja.	
<b>No momento em que</b>	o candidato utilizou o nome padre,	
	ele se tornou muito forte,	
<b>e então</b>	vindo ganhar a eleição,	
<b>já que</b>	grande parte da população já o conhecia o seu trabalho na igreja.	
	Olhando como o prefeito venceu a eleição,	
	não se torna errado ele ter ganhado,	tomada de posição
<b>mas</b>	a forma de como ele ganhou	tomada de posição
	utilizando o nome padre	
<b>então</b>	<b>devemos</b> rever o perfil de uma pessoa	conclusão
	que pode se candidatar a prefeito	
	sem utilizar um nome	retomada de posição
	para se sair um candidato mais forte do que os outros.	

Nesse texto final, produzido por um dos alunos do grupo B2, podemos observar que a ausência de marcadores de tomada de posição não impede que identifiquemos sua posição favorável à candidatura do “padre”, ainda que o aluno não concorde com o uso do título religioso para fins políticos, conforme observamos no trecho: "Olhando como o prefeito venceu a eleição, **não se torna errado** ele ter ganhado, **mas** a forma como ele ganhou utilizando o nome padre". Interessante notar como, nesse texto, o elemento de restrição **mas** também funciona como introdutor de uma outra opinião.

De volta ao quadro 4, se compararmos o uso de elementos articuladores pelos alunos, percebemos que, em alguns casos, o progresso foi mais visível; trata-se de alunos que participaram de todas as oficinas, realizaram as atividades e demonstraram bastante interesse no projeto. Diante dessa constatação, acreditamos que, após a participação nas oficinas, tais alunos parecem ter utilizado com mais eficiência alguns marcadores, obtendo, assim um melhor efeito articulador e organizador no texto. Tomemos como exemplos os textos iniciais e finais de dois sujeitos de pesquisa, selecionados pela comissão da escola para concorrer à etapa municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa:

**Quadro 5 – Exemplo 7: S11 -B1 – *O prefeito é padre. Pode?***

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Moro em Manhumirim, Minas Gerais	
	por aqui é tudo bem tranquilo,	
	uma cidade pequena,	
	que tem problemas como todas outras.	
	Por aqui tem um padre prefeito,	apresentação da questão polêmica
	é estranho,	
<b>Pois</b>	um padre virar prefeito não é nada comum,	
	e ele mesmo falando que é padre as pessoas se surpreenderam,	
<b>mas</b>	uns dos grandes problemas que trouxe uma grande polêmica	antecipação de contra-argumento
	e que antes de ganhar as eleições sempre fazia suas campanhas usando o nome de padre,	
<b>mas</b>	quando ele ganhou, ele não aceitava que ninguém o chamasse de padre,	
<b>Mas</b>		
<b>eu acho que</b>	ele se esqueceu que as eleições estão chegando.	
	E muitas pessoas por aqui achou um bom exemplo de vida	apresentação de argumento
<b>Pois</b>	um padre como prefeito	

<b>pode sim e muito</b>	melhorar nossa cidade,	
	e outros acham um pecado sair da igreja para servir ao povo.	antecipação de contra-argumento 2
<b>Eu acho que</b>	ele está muito certo,	tomada de posição
<b>por que</b>	a vida é dele,	apresentação de argumento
<b>e</b>	nós devemos aceitar a escolha dele.	
<b>Porque</b>	em nossas vidas as vezes fazemos escolhas erradas	argumentação
<b>e se</b>	todo mundo erra,	
<b>por que</b>	ele como padre não podia ter feito a escolha errada	
	,e ter visto que ele poderia sim, largar a batina, entrar na política e casar, por que não?	
	ele é um homem	
<b>e</b>		
<b>tem sim</b>	que buscar seus ideais.	
<b>Mas</b>		conclusão
<b>acho que</b>	um grande erro dele é ter nas campanhas,	tomada de posição
	colocado como padre para prefeito	
<b>e</b>	depois de ganhar não aceitar que o povo o chame assim,	
<b>por que</b>	para várias pessoas o nosso prefeito é o Padre Ronaldo.	

**Quadro 6 – Exemplo 8: S11-B2 - O prefeito é padre. Pode?**

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Moro em Manhumirim,	
	cidade do interior de Minas Gerais	
	Por aqui é tudo bem tranquilo,	
	uma cidade pequena,	
	que tem problemas como todas as outras.	
	Na minha cidade aconteceu de um padre ser eleito para prefeito,	apresentação da questão polêmica

	é estranho,	
<b>por que</b>	isso não é uma coisa comum,	
<b>e</b>	ele	
<b>mesmo</b>	se autotitulando padre,	
	as pessoas se surpreenderam.	
<b>Mas,</b>	um dos grandes problemas que surgiu,	antecipação de contra-argumento
	foi uma grande polêmica por causa de tudo isso,	
<b>e também</b>		
<b>por que</b>	antes mesmo de ganhar as eleições,	
	ele sempre fazia suas campanhas fazendo uso de seu nome de padre,	
<b>porém</b>	quando conquistou a eleição,	
	não aceitava que ninguém o chamasse de padre.	
<b>Na minha opinião</b>	ele se esqueceu que as eleições estão chegando	
<b>e</b>	dois pontos surgem	
<b>por isso.</b>		
<b>Por um lado,</b>	muitas pessoas acham muito válido padre como prefeito,	apresentação de argumento
<b>Pois</b>	acham que sua conduta é incontestável	
<b>E</b>	pode acrescentar muito mais valores para a cidade.	
<b>Mas</b>		
<b>por outro,</b>	alguns consideram um sacrilégio um padre deixar a batina	antecipação de contra-argumento
	por servir ao povo.	

<b>No meu ponto de vista</b>	ele está correto,	tomada de posição
<b>Porque</b>	a vida é dele	apresentação de argumento
<b>e</b>	nós devemos respeitar sua escolha.	
	Em nossas vidas, vez ou outra, fazemos escolhas erradas,	apresentação de argumento
<b>e</b>	não cabe a nós julgarmos certo ou errado um sacristão deixar a batina	apresentação de argumento
<b>E</b>	entrar na política	
<b>E</b>		
<b>quem sabe</b>	se casar!	
<b>Por que.</b>	não?	apresentação de argumento
	Ele é um homem como outro qualquer	
<b>e</b>	tem total liberdade para fazer suas escolhas.	
<b>Concluindo,</b>	essa conversa abrange vários pontos de vista totalmente diferentes a favor e contra um padre ser prefeito de uma cidade.	conclusão
<b>Porém</b>	o erro dele	
<b>pode ter sido</b>	se colocar como padre para a eleição	
	e após ter conseguido,	
	não permitiu que todos continuassem a chama-lo dessa forma,	
<b>sendo que</b>	para todos, ele sempre será lembrado como Padre.	

Comparando os textos do sujeito 11, verificamos que em B1 ocorrem articuladores de tomada de posição, de certeza, de causa e consequência, de acréscimo de argumentos, de restrição, mas nenhum de probabilidade, nem organização geral do texto, nem de conclusão. Esse primeiro texto já se aproxima de um artigo de opinião, pois apresenta boa delimitação de conteúdo, as principais etapas do discurso argumentativo, já opera com vários elementos

articuladores. Contudo, no final do texto, há uma segunda tomada de posição, que parece deixar dúvidas quanto à opinião do autor, já que ele não sustenta esse posicionamento e logo conclui o texto:

[k] **acho que** um grande erro dele é ter nas campanhas colocado como padre para prefeito **e** depois de ganhar não aceitar que o povo o chame assim **porque** para várias pessoas o nosso prefeito é o padre Ronaldo (S11-B1).

Na versão B2, o sujeito 11 mantém os elementos articuladores da versão B1, porém introduz novas ocorrências, quais sejam a introdução de articuladores de *probabilidade*, de *organização geral do texto* e de *conclusão*, que antes não haviam sido utilizados, além do aumento no uso de elementos de *acréscimo de argumentos*: usou quatro na primeira versão e dez na segunda. Nota-se que o segundo texto é bem semelhante ao primeiro, mas podem-se notar melhoras, pois a última versão parece mais organizada. Uma estratégia interessante foi deslocar a *restrição* ao fato de o candidato utilizar o nome de “padre” em sua campanha logo no início do texto, inserindo-a na polêmica da questão:

[l] foi uma grande polêmica por causa de tudo isso, **e também por que** antes mesmo de ganhar as eleições ele sempre fazia suas campanhas fazendo uso de seu nome de padre, **porém** quando conquistou a eleição não aceitava que ninguém o chamasse de padre (S11-B2).

Ao retomá-la no final, em [m], com um indicador de probabilidade, o aluno reduz a relevância do fato, reforçando assim sua posição favorável à candidatura do “padre”:

[m] **porém** o erro dele **pode ter sido** se colocar como padre para vencer a eleição e após ter conseguido não permitiu que todos continuassem a chamá-lo dessa forma, **sendo que** para todos, ele sempre será lembrado como Padre (S11-B2).

Podemos perceber nessa segunda versão, mais próxima de um artigo de opinião, que o conteúdo temático está organizado de modo a atender a forma composicional de um texto argumentativo e a seguir as recomendações feitas pelo professor, durante a oficina 3 da sequência: falar sobre a cidade, sua localização, economia e principais características do povo; destacar a questão polêmica e explicá-la; posicionar-se em relação ao tema e explicar sua posição; apresentar argumentos que reforcem a posição tomada e concluir, sintetizando

o texto e reforçando a tomada de posição. O uso mais criterioso de elementos articuladores já conhecidos pelo aluno e a ocorrência de novos marcadores não empregados anteriormente revelam progressos na dimensão do gênero referente ao estilo, ou seja, nas configurações específicas de linguagem selecionadas para marcar diferentes relações na articulação do artigo de opinião. Vejamos a seguir que também as versões do Sujeito 12 podem ser tomadas como exemplo de como a participação na sequência didática trouxe progressos para o texto do aluno.

**Quadro 7 - Exemplo 9 – S12- B1 *O prefeito é padre. Pode?***

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Ha quatro anos atrás em manhumirim	
	aconteceu um epsodio que causou grande alvoroso.	
	O paroco da cidade resolveu se candidatar a prefeito da cidade.	apresentação da questão polêmica
	As pessoas se posicionaram	
	cada qual com a sua visão diante do fato	
	O inlustre cidadão recebeu apoio de varias comunidades	
	onde ja havia atuado.	
	Como paroco ele conheceu muitas pessoas dessas comunidades	
<b>Como</b>	era uma pessoa que cativava os fieis	

	esses mesmos não se colocaram contra a sua nova posição diante da sociedade.	
<b>Mas</b>		
<b>por outro lado</b>	ele foi bombardeado de diversas formas	
	As criticas surgiram	
	a partir do momento que ele deixou a igreja.	
<b>melhor dizendo</b>	abandonou a vida religiosa	
	para entrar na politica.	
	Houve vários rumores a respeito dessa decisão	
<b>mas</b>	não cabe a nos debater sobre esse assunto.	
<b>O que realmente nos interessa</b>	é o fato dele se tornar politico	tomada de posição
	Durante todo o periodo eleitoral houve muitas discussões	
	a respeito da atitude desse cidadão.	
	Para alegrias de uma maioria	conclusão
	ou tristeza de outros que formam uma minuria	
	o nosso ilustre cidadão venceu a disputa	
	para assumir a prefeitura da cidade.	
	Esse fato ocorreu a quatro anos.	
<b>Mas</b>	até hoje é motivo de discussão entre os habitantes de manhumirim	
<b>E</b>	continuara	
<b>com certeza</b>	a fazer parte do nosso dia a dia.	

--	--	--

Nessa primeira versão, o aluno parece ainda não ter uma posição definida diante da questão polêmica. Isso pode ser observado, principalmente, pela ausência de elementos de tomada de posição e pelo uso da primeira pessoa do plural. Na frase "**O que realmente nos interessa** é o fato dele se tornar político", o aluno parece anunciar um posicionamento, mas não chega a desenvolvê-lo, pois continua a falar de forma impessoal, concluindo o texto sem desenvolver o tema. Não se pode dizer que seja, pelo menos por enquanto, um artigo de opinião, pois faltam aspectos fundamentais, como a defesa do ponto de vista, como introdução de argumentos e contra-argumentos. Mesmo utilizando um número considerável de elementos articuladores, em termos de discurso argumentativo, esse uso não contribuiu muito para a forma composicional, já que está concentrado na etapa de apresentação da questão polêmica. Na versão final do texto, entretanto, o mesmo aluno revela ter se apropriado de novos recursos do discurso argumentativo:

**Quadro 8 – Exemplo 10: S12 -B2 - O prefeito é padre. Pode?**

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Manhumirim é uma cidade do interior de Minas.	
	Cidade pequena, onde se desenvolvem várias atividades no ramo comercial e agropecuário	
	A cafeicultura mantém boa parte da economia.	
	O povo manhumiriense é bem animado,	
	gosta de festas	
<b>e</b>	quando acontece algum fato polêmico,	

	as pessoas sempre tomam uma posição,	
	seja ela contra ou favor.	
	Um caso que ocorreu em Manhumirim,	apresentação da questão polêmica
	que causou e ainda causa muita polêmica	
	é o fato de o prefeito eleito em 2004 ser padre.	
	Esse assunto rendeu muito “pano pra manga”,	
<b>primeiramente</b>		
<b>porque</b>	ele deixou a igreja	
	para se tornar político.	
	A congregação sacramentina não permite	ponto de vista de opositores
	que religiosos sejam políticos	
	Os frequentadores da igreja não aprovaram,	ponto de vista de opositores
<b>porque</b>	depois que ele resolveu abandonar a religiosa,	
	as coisas mudaram nas comunidades, missas, nas procissões,	
<b>enfim,</b>	na sua época de pároco tudo era organizado	
<b>e</b>	mais animado.	
<b>Segundo,</b>		
<b>porque</b>	ele continuou usando o nome de padre,	ponto de vista de opositores
	título que não se perde	
<b>por</b>	se tratar de um sacramento.	

	Durante a sua campanha seguiu fazendo batizados, casamentos	
<b>mesmo</b>	sem o consentimento da igreja.	
<b>Porém,</b>		
<b>com tudo isso,</b>	ele venceu a eleição	contra-argumentação
<b>e</b>	hoje, quatro anos depois, novamente se candidata,	
	com grandes chances de ser reeleito.	
<b>Apesar de</b>	todos os seus adversários fazerem de tudo para derrubá-lo,	
	ele se mantém firme na sua campanha	
<b>pois</b>	fez um bom trabalho como prefeito.	
<b>Sob meu ponto de vista,</b>	o fato de ele ser padre não interfere de forma negativa na sua vida política.	tomada de posição
<b>Talvez</b>	possa até ser melhor,	apresentação de argumento
<b>pelos</b>	seus princípios religiosos, cristãos.	
<b>Como</b>	ele conviveu em comunidade,	apresentação de argumento
	com todo tipo de pessoas, de várias classes,	
	ele conhece bem as necessidades de cada um	
<b>e com isso</b>	pode atendê-las.	
<b>Portanto,</b>		conclusão
<b>se é verdade que</b>	a vontade do povo é que prevalece,	
	esperemos para ver	
	se continuaremos com um prefeito padre.	
<b>Ou seria</b>	um padre prefeito?	

Na versão final do texto do sujeito 12, o acréscimo verificado na ocorrência de

alguns elementos articuladores e a ocorrência de outros não verificados na primeira versão do texto representa também um ganho qualitativo, fazendo com que esse texto se aproxime mais de um artigo de opinião, que é o objetivo da sequência didática em questão. Pode-se dizer que o aluno-autor nesse texto: apresenta e desenvolve uma questão polêmica, conecta as etapas do discurso argumentativo e seleciona adequadamente recursos linguístico-discursivos para essa operação. Conforme o enfoque de nossa pesquisa, destacamos como o uso bem situado de elementos articuladores nesse texto contribui para estabelecer uma rede de relações lógicas, tanto na construção das sequências argumentativas, quanto na articulação das etapas. O aluno situa bem o leitor, fazendo uma apresentação da cidade e de suas principais características. Introduce a questão e justifica seu aspecto polêmico com elementos articuladores de causa e consequência:

[n] Um caso que ocorreu em Manhumirim, que causou e ainda causa muita polêmica é o fato de o prefeito eleito em 2004 ser padre [...] **porque** ele deixou a igreja para se tornar político.[...] **porque** ele continuou usando o nome de padre título que não se perde **por** se tratar de um sacramento (S 12- B2).

Em [n], antes de se posicionar em relação à polêmica, o aluno antecipa o ponto de vista de opositores, enumerando e justificando motivos para um posicionamento contrário à candidatura do padre, em um movimento de progressão, por meio da combinação de articuladores de organização e de causa e consequência:

[o] **primeiramente porque** ele deixou a igreja para se tornar político Os frequentadores da igreja não aprovaram, **porque** depois que ele resolveu abandonar a vida religiosa, as coisas mudaram nas comunidades, nas missas, nas procissões [...] **segundo** porque ele continuou usando o nome de padre, título que não se perde por se tratar de um sacramento (S12- B2).

Para anunciar sua posição, em [p] o aluno utiliza uma fórmula concessiva ou elemento de restrição, já que seu posicionamento vai de encontro aos pontos de vistas enumerados anteriormente:

[p] **Apesar de** todos os seus adversários fazerem de tudo para derrubá-lo, ele se mantém firme na campanha, **pois** fez um bom trabalho como prefeito. **Sob meu ponto de vista**, o fato de ele ser padre não interfere de forma negativa na sua vida política (S12- B2).

Na defesa desse ponto de vista, em [q] o aluno rebate os argumentos contrários à sua posição; constrói a contra-argumentação, fazendo ver que aspectos do cargo religioso podem funcionar bem no cargo político:

[q] talvez possa até ser melhor pelos seus princípios religiosos, cristãos; Como ele conviveu em comunidade, com todo tipo de pessoas de várias classes, ele conhece bem as necessidades de cada um e com isso pode atendê-las (S12- B2).

Por fim, o aluno abre o último parágrafo do texto com um elemento articulador de introdução de conclusão, buscando respaldo no senso comum, por meio de um trocadilho, em que os articuladores de probabilidade e restrição projetam um novo questionamento: "**Portanto, se é verdade que** a vontade do povo é que prevalece, esperemos para ver se continuaremos com um prefeito padre. **Ou seria** um padre prefeito?".

Estabelecendo um paralelo entre os textos iniciais e finais dos dois sujeitos de pesquisa aqui tomados como exemplos, podemos perceber um progresso após a realização das oficinas, visto que, pelo menos no tocante ao uso dos elementos articuladores, houve uma preocupação em utilizar marcadores para organizar melhor o discurso argumentativo. Podemos dizer que esses alunos revelaram em seus textos finais um maior domínio das operações psicolinguísticas, ou seja, um desenvolvimento na capacidade de selecionar e mobilizar recursos linguístico-discursivos que lhes parecem adequados na articulação das sequências argumentativas. Tais escolhas concorreram para que o conteúdo temático fosse desenvolvido de acordo com a forma composicional e o estilo próprios de um artigo de opinião.

Se levarmos em conta toda a problemática do ensino público e os aspectos da sequência aplicada que consideramos menos favoráveis, esses textos de B2 tomados como exemplos indicam que as atividades desenvolvidas nas oficinas da sequência parecem ter surtido algum efeito, pois os alunos que os produziram revelaram o uso mais produtivo de elementos articuladores, o que contribuiu, em certa medida, para a construção interacional de seus textos. Essas observações remetem ao pensamento de Vigner (1988) sobre a possibilidade de se tratar a escrita na sala de aula como “o fruto de um trabalho sistemático de aprendizagem e de uma atividade intelectual consciente” e não como “a produção de uma espécie de milagre do espírito”.

Finalizando esse capítulo, podemos dizer que nos textos produzidos pelos aluno há

ainda muito que ser desvelado. Nosso intuito, entretanto, não foi o de esgotar as possibilidades de análise, mas apenas ressaltar alguns pontos sobre a prática de escrita na escola, enfocando o uso de elementos linguístico-discursivos e seu papel no processo de textualização que, na maioria das vezes, não são explorados com a devida profundidade nas atividades de produção textual.

## **CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa descrita neste trabalho foram analisados no sentido de responder à seguinte pergunta: Até que ponto a utilização de uma sequência didática, com atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base as características de um gênero textual, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos?

A questão foi motivada por nossa experiência no magistério e por dados oficiais, segundo os quais grande parte dos alunos da rede pública que concluem o ensino médio não domina habilidades e competências relacionados à leitura e à escrita, compatíveis com seu período de escolaridade. Buscando possíveis respostas, tomamos como experimento uma sequência didática, aplicada pela primeira vez em uma turma do ensino médio, participante da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Tal metodologia é indicada pelos PCN (1988) como uma didática específica para abordar um determinado gênero, com base na noção de sequência didática de Pasquier & Dolz (1996), segundo a qual pode-se trabalhar passo a passo com as aptidões exigidas para a produção de um gênero textual, possibilitando a intervenção ativa do professor.

Na investigação, utilizamos o modelo semi-experimental, comparando tanto a aplicação de metodologias de produção de texto quanto os resultados das mesmas. Como foco da pesquisa, recortamos o uso de alguns recursos que geram a articulação textual, aqui chamados de elementos articuladores. Aos resultados, às análises e às reflexões, agregamos uma avaliação teórica, ilustrando a discussão com trechos mais representativos do uso dos elementos articuladores, extraídos dos textos produzidos pelos alunos de ambos os grupos. Orientamo-nos pelos avanços teóricos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo sobre a língua, suas funções, usos e efeitos, subjacentes às orientações metodológicas e curriculares dos PCN-LP (1988) e dos CBC-LP (2005/ 2008) sobre o trabalho com a Língua Portuguesa.

Pelo uso dos elementos articuladores mais recorrentes nos textos do grupo A e nos textos iniciais do grupo B, verificamos que os alunos já dominam algumas estratégias

básicas de argumentação, predominantes no nível microestrutural. O grupo B, entretanto, após a participação na sequência didática, apresentou nos textos finais ocorrências de elementos que articulam o texto no plano das macroestruturas, não utilizados nos textos iniciais. Em certa medida, esse resultado confirma a hipótese que levantamos sobre a eficácia do trabalho com atividades sistematizadas para o reconhecimento e o uso de recursos linguístico-discursivos na produção de um determinado gênero textual.

A comparação entre a metodologia tradicional e a sequência didática nos permitiu destacar que persiste na escola uma prática de escrita que não proporciona todas as condições necessárias para que um aluno produza textos pertencentes a um gênero, apesar de as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa apontarem novos procedimentos metodológicos que envolvam situações de interação. Embora a noção de gênero textual já esteja presente, continua-se priorizando a forma, ou seja, características composicionais do gênero em detrimento de sua função social, como pudemos perceber na atividade de escrita do grupo A. Isso indica que a produção escrita ainda não é vista, ou, pelo menos, não é tratada como um processo de aquisição de habilidades que permitam aos alunos lidar com estratégias linguístico-discursivos na construção de seus textos, pois as atividades usualmente realizadas não favorecem a compreensão progressiva da textualização.

Por outro lado, ao observarmos uma nova metodologia que envolve o trabalho gradativo com habilidades de leitura e escrita de um gênero, verificamos que a aplicação de atividades sequenciadas, por si só, também não garante que o aluno se aproprie das dimensões essenciais do gênero. Um olhar crítico sobre a sequência da Olimpíada de Língua Portuguesa descrita neste trabalho nos levou a questionar alguns aspectos de sua formulação. Em primeiro lugar, o fato de o roteiro trazer as oficinas já prontas, padronizadas e elaboradas para funcionar em condições ideais, pareceu-nos limitar a participação ativa do professor e dos alunos, que não tiveram a oportunidade, por exemplo, de selecionar artigos com temas que fossem mais ligados aos seus interesses e ao lugar onde vivem; além disso, o diagnóstico sugerido no roteiro de oficinas a partir da primeira versão do artigo dos alunos visava apenas a intervenções, quando essa avaliação inicial deveria ser o ponto de partida para a elaboração das atividades mais específicas, tendo em vista aspectos do gênero em que os alunos revelassem maiores dificuldades. Ressaltamos ainda que, ao ser aplicada em um contexto real, no caso uma escola pública estadual, cuja rotina

já conhecemos, alguns incidentes comprometeram o caráter sequencial das atividades: paralisações, faltas do professor e de alunos, além de interrupções durante as oficinas para outras atividades escolares não previstas, como palestras e excursões. Esses problemas não estão previstos no roteiro das oficinas, portanto, não há orientações para o professor lidar com obstáculos à sequenciação.

Contudo, em que pesem os empecilhos e toda a problemática da escola pública, a iniciativa de adotar a sequência didática como metodologia adequada em âmbito nacional indica que as novas teorias linguísticas que tomam o texto como unidade básica de ensino vêm proporcionando um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem de língua e a prática de produção de textos. Além do mais, o relevo que se tem dado às estratégias de articulação textual por meio de atividades sequenciadas, embora tímido no contexto escolar, permite vislumbrar alguns progressos, como os apresentados neste trabalho. Julgamos assim que a sequência didática pode ser uma ferramenta interessante, desde que o professor se disponha a preparar-se para usá-la. Esse preparo inclui uma leitura mais aprofundada de fontes disponibilizadas pela própria escola, como os PCN-LP e os CBC-LP, e o olhar atento às necessidades dos alunos, reveladas principalmente nas atividades de compreensão e produção de textos. Desse movimento podem emergir novas possibilidades de desenvolver nos alunos a capacidade de operar com o rico material linguístico de que dispõem como autênticos usuários da língua. Acreditamos que essa seja uma resposta, embora não definitiva, à pergunta de pesquisa que motivou nosso trabalho.

Outras questões levantadas na introdução deste trabalho, porém, permanecem sem resposta. Uma delas está relacionada ao estudo dicotômico de conhecimentos gramaticais e aspectos textuais/discursivos na aula de Português, especialmente nas atividades de produção escrita. Não verificamos na elaboração e, conseqüentemente, na aplicação da sequência didática observada, uma efetiva integração de trabalho de leitura, escrita e conhecimento de língua, o que nos leva a indagar se esse trabalho é realmente possível. Outra dúvida suscitada diz respeito à proposta da sequência didática de abordar os diferentes componentes de um gênero simultaneamente. Não seriam muitas capacidades a serem trabalhadas em apenas um projeto? Consideremos ainda que as teorias do texto e do discurso que circulam no campo didático não são consensuais, implicando diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos. Seria, então, viável uma unificação de

conceitos? Respostas a essas perguntas são apenas alguns dos desafios que podem intensificar o diálogo entre o saber acadêmico e a prática docente, no sentido de subsidiar efetivamente o trabalho do professor para além da fundamentação teórica.

Enfim, por meio deste trabalho, procuramos mostrar que, se de um lado os avanços dos estudos linguísticos têm sido suporte para o trabalho com o texto na sala de aula, a divulgação de novas metodologias e seus aportes teóricos, por sua vez, proporciona maior visibilidade às ciências da linguagem, destacando a cada dia sua relevância para a compreensão das práticas sociais. Trata-se de uma relação que, a nosso ver, deve ser mantida na agenda das pesquisas, tanto no âmbito da Linguística quanto no da Educação.

## 6 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães. *Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior*. In: ROJO, Roxane. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov ) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3 ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_ *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. \_ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Prova Brasil. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 10/02/2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas. Instituto dos Estudos da Linguagem – IEL. 2002. 207p. (Tese, Doutorado em Linguística).

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSCARELLI, Carla. *Gêneros textuais na escola*. Disponível em [HTTP//WWW.revistaveredas.ufjf.br/volumes/21/artigo05pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/21/artigo05pdf). Acessado em 06/06/2007.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Da frase ao discurso: pequeno panorama dos estudos linguísticos*. Belo Horizonte: CEALE, FAE/UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. *Texto, textualidade, textualização*. In: CEC-CANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. *Pedagógica cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. V.1*. São Paulo: UNESP Prograd, 2004.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. *Zona de Desenvolvimento Proximal*. In.: *Presença Pedagógica*, vol.12, n.71, set./out. 2006.

DENIS, Léon. *O Problema do Ser, do Destino e da Dor: os testemunhos, os fatos, as leis*. 17 ed. Rio de Janeiro: FEB, 1993.401p.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996: 31-49. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H, R. Rojo. São Paulo, 1996.

FERRARI, Márcio. *O teórico das inteligências múltiplas*. In: *Nova Escola*, novembro de 2006, p.20.

GAGLIARDI, Eliana. *Pontos de Vista*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília, DF: MEC, 2008.

KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual – trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. In: *Linguagem em Discurso – LemD, Tubarão*, vol.6, n.3, p.547-573, set./dez.2006.

MARCUSCHI, Luís Antônio - *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENEZES, Luis Carlos de. *Que jovens queremos formar e a que custo?*In: Nova Escola, novembro de 2006, p.20.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Conteúdo Básico Comum - Proposta Curricular de Português / Educação Básica. Belo Horizonte: SEE, 2005.

MINAS GERAIS. Resultados de sua escola no SIMAVE. Disponível em: <http://simavecaedufjf.net/simave>. Acesso em 06/08/2008.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. *Um decálogo para ensinar a escrever*. Cultura y Educación, 2:31-41. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.

RAMIRES, V. *Panorama dos Estudos sobre Gêneros Textuais. Investigações – Linguística e Teoria Literária*. Vol. 18, nº2, julho/2005. ISSN 0104-1320.

RODRIGUES. R. H. *O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita*. In: ROJO, Roxane. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula e a formação de professores. In: ROJO, Roxane. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997) *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: ROJO & CORDEIRO (trad. e orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

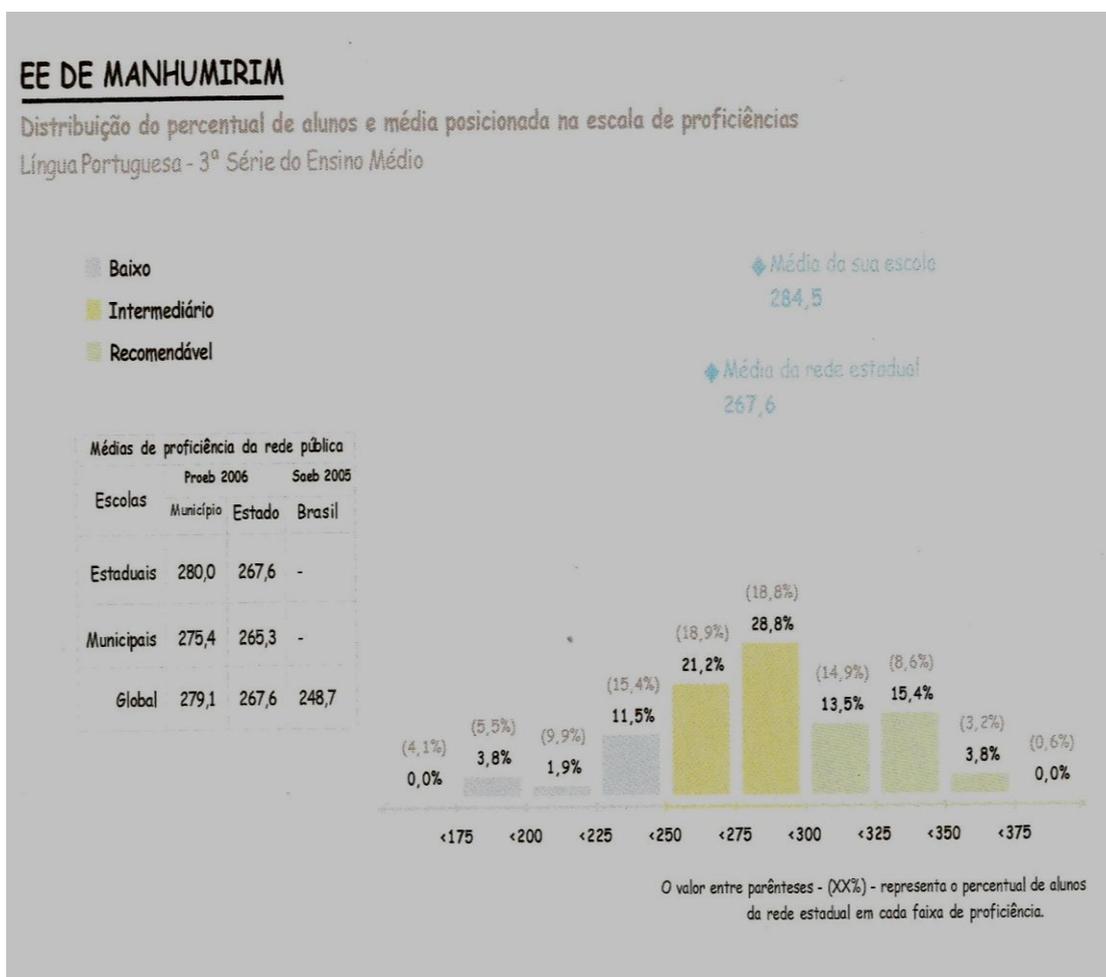
SILVA. W.R. *Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos*. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 2004.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa*. In: BASTOS, Neusa.org. *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1991.

VIGNER, Gerard. *Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita*. In: D. Coste e outros. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

## ANEXO 1

### RESULTADOS NO SIMAVE 2006 DA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA



Fonte: [HTTP://simave.caedufjf.net/simave](http://simave.caedufjf.net/simave)

Média da rede estadual: 267,6  
Média da escola: 284,5

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE EM – TEMA: LEITURA									
Habilidade	Baixo			Intermediário		Recomendável			
	175–200	200–225	225–250	250–275	275–300	300–325	325–350	350–375	Acima de 375
<b>TEMA I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>									
Identifica o tema ou sentido global em		texto expositivo de caráter científico				um poema			
Localiza informações explícitas em	fragmento de romance			ensaio de temática filosófica	carta comercial				
Inferir informações em			texto fabular, com versão moderna e que implica a desconstrução de valores morais enclaudados pela ideologia capitalista	artigo de opinião					
Inferir sentido de			uma expressão em conto tradicional do folclore brasileiro	uma expressão em texto argumentativo					
Distingue um fato da opinião relativa a esse fato		uma expressão em resenha descritiva (ou resumo) de livro		em uma reportagem					
				em resenha crítica de livro					
<b>TEMA II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>									
Identifica a função			de um texto de divulgação científica				de um conto tradicional		
				de uma carta comercial					
				de uma resenha de livro sobre cultura popular					
Interpreta texto que conjuga linguagem verbal e não verbal	em mapa de tempo e em tirinha	em gráfico							
<b>TEMA III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>									
Reconhece diferentes formas de abordar uma informação ao comparar			textos que tratam do mesmo tema (juventude)				artigo expositivo de caráter técnico com reportagem na qual são apresentados dados de pesquisa relativa ao tema comum aos textos		
			textos que tratam do mesmo tema (planetas)						
Reconhece posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema				em artigos opinativos					
<b>TEMA IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS</b>									
Reconhece relação lógico-discursiva						marcada por locução coordenativa em sinopse de livro			
Estabelece relação de causa/consequência entre partes e elementos	de texto com temática conhecida					quando a conjunção deve ser inferida			
			do discurso de uma tirinha, quando a conjunção está implícita						
Identifica a tese de um texto			com temática de interesse						
			curto com temática conhecida						
Estabelece relações de continuidade			em artigo opinativo	em texto de divulgação científica com apoio de imagem					
				em ensaio de temática filosófica, com emprego de pronomes relativos					
Estabelece relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la				quando o texto apresenta vários argumentos					
			em um texto de divulgação científica	em texto de divulgação científica, sobre impacto ambiental com um único argumento					
				em texto de divulgação científica curto com temática conhecida					
Diferencia as partes principais das secundárias em			depoimento escrito com marcas de oralidade	reportagem com linguagem simples					
				resenha crítica literária curta com linguagem específica da área					
				reportagem com linguagem simples					
Identifica			os elementos que compõem a narrativa, quando há vários elementos dispersos ao longo do texto, o conflito gerador, quando é necessário inferir a situação que o constitui e os elementos que compõem a narrativa, em texto fabular						
				os elementos que compõem a narrativa, quando a solicitação é para que sejam identificados, simultaneamente, vários elementos previamente caracterizados					
Estabelece relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância				verbal, quando os termos em concordância estão distantes um do outro					
				verbal, em poemas					
<b>TEMA V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>									
Reconhece o efeito de sentido decorrente do uso de recurso	morfo-sintático, por meio de de onomatopéias			e ortográfico, pelo uso repetido de uma mesma letra					
			morfo-sintático, pelo uso de diminutivo, e morfo-sintático, pelo uso de prefixo que indica anterioridade						
Reconhece o efeito de sentido decorrente da escolha de			uma expressão típica da oralidade, em um fragmento de romance						
			uma palavra em texto de campanha publicitária com linguagem coloquial						
				palavra e expressão em texto expositivo de caráter apelativo					
Reconhece o efeito de sentido decorrente do uso de				notações, quando intercaladas, com efeito de ironia					
				pontos de interrogação em texto narrativo, quando denotam atitude introspectiva do narrador					
				notação, em texto de divulgação científica, quando marca uma pausa para tecer um comentário					
Identifica efeitos de ironia e humor em texto		em tirinha							
<b>TEMA VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>									
Identifica as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor			de uma carta comercial						

Média da escola: 284,5  
Média da rede estadual: 267,6

## ANEXO 2

### ARTIGOS DE OPINIÃO UTILIZADOS COMO EXEMPLOS PELO GRUPO A

# Bônus democratiza universidade?

## É desafio e oportunidade

CLARICE TOLENTINO OLIVEIRA\*

A aprovação, pelo Conselho Universitário da UFMG, do texto que designa pontuação extra para candidatos oriundos de escolas públicas, abre caminho para o acesso do aluno que tem potencial, mas que não consegue alcançar os pontos necessários à sua aprovação em uma das maiores instituições públicas de ensino superior do Brasil. A implantação desse sistema de bônus permitirá o acesso de alunos egressos de escolas públicas aos cursos mais concorridos, uma vez que eles receberão um adicional de 10% na sua pontuação, além de mais 5% quando que se autodeclararem negros.

Embora a intenção dessa iniciativa seja promover oportunidades iguais de competição, tal medida tem sido questionada. Porém, se comparada ao sistema de cotas já vigente no Brasil, há que se considerar que os bônus são mais justos e equitativos, pois visam incentivar o estudante da escola pública que possui conhecimento, mas não o suficiente para suplantar oriundos de escolas e cursinhos particulares, onde o ensino tem, reconhecidamente, melhor nível e, não raro, mais recursos pedagógicos. Os bônus também não invalidam o mérito para ingresso na universidade, uma vez que todos participarão do mesmo processo

de seleção, com necessidade de alcançar bons resultados.

Está claro que esta política não resolve o problema da melhoria da qualidade no ensino público, mas abre possibilidades mais promissoras de entrada na universidade ao jovem carente, além de propor um novo paradigma ao sistema educacional oferecido. Ultrapassando a concepção de que basta ser negro e ter formação na educação pública para o ingresso na universidade, o aluno se verá obrigado a estudar e a se esforçar para que possa competir com outros e tornar válido o bônus a que tem direito. Por outro lado, as autoridades terão, forçosamente, que investir nas escolas públicas, oferecendo aos docentes condições materiais e pedagógicas para que o sucesso de seus estudantes possa ser alcançado de forma efetiva.

Como o texto determina que o mecanismo de bônus seja implantado por um período de quatro anos e avaliado anualmente, espera-se que, nesse período, o poder público adote posturas eficientes, que melhorem os serviços, processos e conteúdos pedagógicos. E que os alunos da rede pública demonstrem estar aptos a competir de igual para igual com os outros candidatos. ●

\*Pedagoga, especialista em Educação e coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva

## Há controvérsias

CARLA SOARES\*

O sistema de bônus adotado pela Universidade Federal de Minas Gerais, destinado aos vestibulandos oriundos da rede pública, tem promovido grandes discussões no que tange às concepções sobre a inclusão escolar e o exercício da democracia. Mais do que avaliar os argumentos contraditórios ou favoráveis às políticas educacionais, destaco algumas indagações, não com o objetivo de encontrar respostas, mas de promover profundas reflexões.

Esta concessão de bônus pode, inicialmente, parecer uma atitude democrática considerando o que determina a nossa Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB): a educação é direito de todos e dever do Estado. Contudo, para muitos, essa decisão pode atestar a fragilidade do ensino público, bem como reforçar que os alunos oriundos desse sistema não possuem competência suficiente para o ingresso em instituições superiores, especialmente nas universidades públicas.

Tal discussão agrava-se ainda mais se pensarmos que o percentual do bônus aumenta caso o aluno se considere negro. Isso remete ao reconhecimento público da discriminação da própria raça. Além do mais, aceitar uma simples declaração

do candidato de que ele próprio é negro poderá resultar em fraude na identificação dessa condição. Há que se considerar ainda que essa decisão acaba excluindo outros grupos que, provavelmente, sentir-se-ão discriminados e preteridos com relação aos mesmos direitos.

Embora não possamos negar o ato corajoso do Conselho da UFMG de aprovar essa polêmica medida, devemos reconhecer que se trata de um paliativo para as desigualdades sociais e econômicas do país. Melhor seria repensar as atuais políticas públicas educacionais, para que, de fato, colocassem em prática o tão sonhado investimento na formação e na valorização docente, em diferentes níveis. Dessa forma, os estudantes do ensino público não teriam que passar pelo vexame de serem considerados inferiores, a ponto de necessitarem de concessões e privilégios, ao mesmo tempo em que não correriam o risco de serem taxados como causadores de um ensino superior excludente e antidemocrático. É necessário, sim, sair na frente com ações duradouras e permanentes, tais como promover e colocar em prática a pesquisa científica, que possa contribuir de forma significativa para a qualidade do ensino público mineiro e brasileiro. ●

\*Pedagoga e mestre em Educação

### ANEXO 3

#### QUADRO DE ELEMENTOS ARTICULADORES SUGERIDO NA OFICINA 7 DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR – OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

<b>Elementos articuladores</b>	
<b>Uso</b>	<b>Expressões</b>
Tomada de posição	Do meu ponto de vista / na minha opinião / pensamos que / pessoalmente acho
Indicação de certeza	Sem dúvida / está claro que / com certeza / é indiscutível
Indicação de probabilidade	Provavelmente / me parece que / ao que tudo indica / é possível que
Relação de causa e consequência	Porque / pois / então / logo / portanto / consequentemente
Acréscimo de argumentos	Além disso / também / ademais
Indicação de restrição	Mas / porém / todavia / contudo / entretanto / apesar de / não obstante
Organização geral do texto	Inicialmente / primeiramente / em segundo lugar / por um lado / por outro lado / por fim
Introdução de conclusão	Assim / finalmente / para finalizar / concluindo / enfim / em resumo

Fonte: Pontos de Vista - Caderno de Orientação ao Professor

## ANEXO 4

### TABELA PARA ATIVIDADE DA OFICINA 7 DO CADERNO DE ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR – OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

<b>Tabela para atividade</b>		
Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Fonte: Pontos de Vista – Caderno de Orientação ao Professor

## ANEXO 5

### COLETÂNEA DE TEXTOS DO GRUPO A

#### Grupo A: (A1= texto único)

#### Questão polêmica: Bônus democratiza universidade?

#### Sujeito 1 - Bônus na UFMG

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	O conselho universitário da UFMG criou um instrumento de auxílio aos alunos de escolas públicas.	apresentação da questão polêmica
	A implantação do bônus permitirá o acesso dos alunos da escola pública aos cursos mais concorridos,	apresentação argumento
	os carentes receberão um adicional de 10% na sua pontuação,	
<b>além de</b>	mais 5% se autodeclararem ser negros.	apresentação argumento
	A criação do Bônus incentivara estudantes da rede pública a se esforça.	apresentação argumento
<b>Com isso</b>	os estudantes que tem como base cursinhos,	
	aonde o ensino e exemplar, não ficaram com todas as vagas.	
	O uso do Bônus e uma medida excelente,	tomada de posição
	pesa muito na hora do estudante carente que conseguir com facilidade engajar a Universidade.	
	E os 5% para os “negros” é uma medida que há controvérsias.	tomada de posição
<b>Pois</b>	para que é realmente negro e que tem uma base monetária ruim,	apresentação argumento
	a medida os ajudam	
<b>Mas</b>	para quem quer lucrar com a medida e auto se intitular ser afro-decedente	
	e não apresentar nenhuma semelhança Africana,	
	deve-se procurar informações sobre o “espertinho”.	

	A medida foi uma das mais belas em cima de assuntos que envolvem Faculdades, Universidades, ensino escolar	conclusão retomada de posição
	aonde a desonestidade quase não há.	
<b>Seria bom</b>	se outros órgãos governamentais inspirassem nessa ideia	
	e criassem “Bônus” aos estudantes carentes, de outros estados etc.	

Sujeito 2- Você quer o Melhor?

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Desafios vem, e	
<b>cabe a nós</b>	sabermos o que queremos	
	e saber avaliar de acordo com cada pessoa.	
	A cada dia tudo se avança,	
	e agora surge mais um mecanismo,	apresentação da questão polêmica
	é de bônus a ser implantado por período.	
	Será uma ótima oportunidade,	tomada de posição
	que trará a nós mais conhecimento, sabedoria	apresentação de argumento
	e assim melhorando as informações que tenho,	
	me tornando capaz de designar minhas tarefas.	
<b>O caso de que</b>	os negros receberão 5% a mais	tomada de posição
<b>discordo eu,</b>	pelo fato: todos somos humanos,	apresentação de argumento
	e os ditado próprio já diz:	
	“Direitos iguais para todos”	
<b>então</b>	“que vença o melhor”.	
<b>A partir</b>	reconheço que tudo feito é para nós mesmos,	conclusão
<b>só que</b>	a sociedade, que estudou em escolas Estadual	contra-argumentação
	não tem condições de passar por	

	esse processo	
	dizem o povo,	
<b>porém</b>		
<b>penso assim</b>		
	o aluno que estuda e dar valor a escola, seja qual for,	
<b>mas</b>	não terá dificuldades,	
	a igualdade deve pairar.	

### Sujeito 3 - Faculdade Para todos?

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Não.	tomada de opinião
	O sistema de bônus para pessoas negras conseguirem bolsas em faculdades federais é um absurdo,	
<b>por que</b>	se você é negro você tem mais chances,	apresentação de argumento
	se você é branco tudo fica mais difícil	
	O Estado deveria investir mais educação	apresentação de argumento
<b>a final</b>	todos nos	
<b>temos que</b>	ter os mesmos direitos	
<b>só que</b>	isso não acontece	
<b>por</b>	falta de pessoas de caráter.	
<b>O fato de</b>	concorda e acusar leva as pessoas uma grande reflexão:	
	é certo ou errado?	
	Esta discussão	
<b>inicialmente</b>		antecipação de contra-argumento
<b>pode parecer</b>	uma atitude democrática	

<b>mas</b>	as coisas não são bem,	rebate de contra-argumento
<b>por que</b>	a lei é clara:	
	a educação e direito de todos e dever do Estado.	
	Se o Estado elaborar uma nova forma de direitos escolares,	conclusão
	as coisas iriam mudar para melhor,	
	os alunos que podem pagar continuariam a pagar	
	e os mais carentes pagariam só a metade.	
<b>Assim</b>	não haveria tantas discussões e controvérsias	
	todos poderiam se forma e ser alguem na vida,	
<b>pois</b>	é preciso melhorar muito o ensino público	

#### Sujeito 4 - Oportunidade na UFMG

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	A Universidade Federal de Minas Gerais adotou um sistema de bônus	apresentação da questão polêmica
	que designa pontuação extra para candidatos oriundos de escolas públicas	
<b>Com isso</b>	permitirá o acesso de egressos de escolas públicas aos cursos mais concorridos,	apresentação de argumento
<b>uma vez que</b>	eles receberão um adicional de 10% sua pontuação,	
<b>além de</b>	mais 5% quando que se autodeclararem negros.	apresentação de argumento
	Com essa iniciativa os alunos de escolas públicas serão mais motivados para estudar,	argumentação
<b>por que</b>	muitos estudantes deixam de tentar fazer a prova com medo de não conseguir passar,	
<b>porque</b>	pensam que os estudantes de escolas particulares são mais desenvolvidos do que eles de escolas públicas.	

	Esse bônus de 10% na pontuação e 5% se autodeclararem negros	
<b>as vezes</b>	gera muita polêmica entre os estudantes,	
	muitos pensam que os negros são mais privilegiados do que outras raças	antecipação de contra-argumento
	e que todos tem que receber o mesmo tanto de porcentagem.	
<b>Para mim</b>	isso não é problema,	tomada de posição
<b>porque</b>	os negros antigamente não tinha direito de estudo,	apresentação de argumento
<b>por isso</b>	não é problema pra mim	reforço da tomada de posição
	E existe gente com a mesma opinião,	
	que respeita essas cota para o negro.	
	Com esse bônus todos serão privilegiados,	argumentação
	e os alunos de escolas pública serão mais motivados a tentar se engajar na faculdade.	conclusão
	E que os alunos da rede pública demonstrem estar aptos a competir de igual para igual com outros candidatos.	
	Agora sim temos chance de mostrar posturas eficientes.	

Sujeito 5 - É desafio e oportunidade, mas há controvérsias

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	A UFMG adota um sistema muito interessante.	apresentação da polêmica tomada de posição
	Um Bonus destinado a quem for fazer vestibular	
	esse Bonus e de uma grande ajuda	apresentação de argumento
<b>pois</b>	mostra que a universidade quer oportunidade	
<b>mas</b>	so não depende dela,	
	a parte dela ela o conselho fez	
	que foi a aprovação do Bonus de 10% adicional	
<b>alem de</b>	mais 5% quando o vestibulandos	

	se autodeclararam Negros.	
	Isso e uma pratica que deve reavaliado,	tomada de posição
	deve ser revista,	
<b>pois</b>	esse bonus a mais pra quem autodeclararem Negro causa uma tal discução	
<b>Embora</b>	as condições não sejam muito iguais o nivel e etc,	apresentação de argumento
	isso remete ao reconhecimento publico da discriminação da propria Raça,	
	uma coisa que não deveria acontecer,	
<b>e tambem</b>	ha aqueles que se autodeclararem Negro,	apresentação de argumento
<b>mas</b>	não são,	
<b>no qual</b>	isso acarretara em fraudes identificação,	argumentação
<b>por isso</b>	todos teriam que ter o mesmo ajuste de Bonus,	
<b>Pois</b>	existem varios outros grupos com mesma condições	
	é não seriam beneficiados.	
<b>Embora</b>	há controvérsias,	conclusão
<b>não podemos negar</b>	a oportunidade que a Universidade federal de Minas gerais tem consedido aos que querem estudar	retomada de posição
<b>pois</b>	pra muita gente um vestibular na UFMG e um enorme privilegio,	
	e esse bonus abre as portas pra as escolas pubricas,	
<b>pois</b>	este Bonus só vale para os alunos de escolas publicas.	

#### Sujeito 6 – Todo cidadão procura oportunidades

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO I OPINIÃO</b>
<b>Pensando bem,</b>	essa aprovação de bônus não seria uma boa ideia,	tomada de posição
	os direitos teriam que ser iguais independente de raça, religião	apresentação de argumento
<b>e até mesmo assim</b>	escolas por onde passamos,	apresentação de argumento
	seria uma forma mais justa de avaliar um bom cidadão,	
	através de seus conhecimentos, abrindo oportunidades a todos.	
	Os bônus não são válidos, para avaliar o aluno,	reforço da tomada de opinião

<b>pois</b>	todos nós somos capazes de ingressar ao um ensino superior,	argumentação
	sem depender da porcentagem que esse bônus venha a nos oferecer,	
	esta política adotada não resolveria o problema de um ensino melhor nas escolas públicas,	
<b>pois</b>	esses jovens tem a mesma capacidade.	
<b>É claro que,</b>	um aluno de um poder aquisitivo alto,	antecipação de contra-argumento
	que pode fazer vários cursos	
	tem a possibilidade de ingressar numa faculdade bem mais cedo,	
	eles estão pagando	
	e merecem aquele estudo de qualidade,	
	cheios de informações atuais conhecimentos.	
	O Estado deveria abranger mais na educação,	argumentação
<b>não só</b>	preocupados com os alunos	
	e sim com os professores,	
	procurando melhorar os seus salários	
	para que eles tenham materiais excelentes	
<b>que assim</b>	seriam passados para nós com mais “prazer”.	
<b>Enfim,</b>	a educação é direito de todo cidadão,	conclusão
	e é o dever do Estado preocupar-se.	

### Sujeito 7 - Bônus na UFMG

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	A aprovação do conselho Universitário da UFMG	apresentação da questão polêmica
	que facilita a entrada de estudantes de escolas públicas	
	com 10% na sua pontuação	
	e descendentes negros com 5%	
	quando se autodeclararem negros	
	Este processo facilita o acesso de estudantes menos favoráveis	apresentação de argumento
	a conseguirem os cursos mais concorridos na universidade	
	Este conselho de 10% para estudantes de escolas públicas	tomada de posição
<b>está mais do que certo</b>		
<b>pois</b>	os de escolas particulares tem	argumentação

	muito mais chance de serem aprovados	
<b>devido</b>	ao nível estudantil deles	
<b>Agora posicionando,</b>	o fato de os negros ganharem 5%,	tomada de posição
	é desvantajoso para os demais candidatos	
<b>concluindo assim que</b>	se for de escola pública	
	terá o aproveitamento de 15% pontuação	
<b>É evidente que</b>	este processo estimula os beneficiados a estudar mais	antecipação de contra-argumento
<b>e</b>	se esforçarem para competir com os outros candidatos	
<b>mas</b>	também temos consciência	rebate do contra-argumento
	de que também desestimula os alunos não beneficiados	
	fazendo com que se sintam inferiores demais	
<b>Como</b>	esta aprovação já está sendo implantada,	conclusão
<b>espera-se</b>	que os alunos da rede pública demonstrem interesse	
<b>e</b>	que aproveitam ao máximo seu benefício	

#### Sujeito 8 - Por busca da igualdade

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	O sistema de cotas para alunos de escolas públicas	apresentação da questão polêmica
	tem como objetivo promover o acesso dos mesmos a um ensino superior	
	Os alunos de escolas públicas em sua maioria	apresentação de argumento
	os pais não gozam de uma condição financeira favorável	
	para o pagamento de cursinhos, instituições particulares outros	
<b>então</b>	enfrentam dificuldades para concorrer igualmente com alunos instituições privadas,	
	no qual os pais dispõem de um alto poder aquisitivo	
	para pagamento de materiais e cursinhos de qualidade	
<b>mas</b>	as cotas para negros é ruim	tomada de posição
	caso a ser repensado	
<b>devido a</b>	eles terem as mesmas	apresentação de argumento

	condições intelectuais de pessoas de outra cor de pele,	
	sendo eles frequentadores das mesmas instituições de ensino	
	de qualquer outro indivíduo com tonalidades de pele diferente.	
<b>Será que</b>	não seria injustiça com os demais?	
	Situações como essas deveriam discutidas com muita cautela	conclusão
<b>pois</b>	não é apenas problema educacional	
<b>mas</b>	Social	
	Uma forma do governo poder promover uma maior igualdade	
<b>sendo que</b>	através da educação	
	podemos fazer um país melhor	

### Sujeito 9 – Bônus na UFMG

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Esse não é um bom sistema	tomada de posição
<b>pois</b>	tem promovido muitas discussões sobre a inclusão escolar	
	A educação é para todos	apresentação de argumento
<b>com isso</b>	afeta a fragilidade do ensino público	
	reforçando que os alunos não possuem competência suficiente para instituições superiores	
<b>ou seja</b>	nas universidades públicas	
<b>Esse caso se complica mais</b>	se observarmos que o percentual do bônus aumenta mais se o aluno for negro	apresentação de argumento
	Uma simples declaração de que o aluno é negro se resulta em fraudes	
	Isso acaba excluindo outros grupos	argumentação
	que se sentem discriminados em relação aos mesmos direitos	
<b>Melhor seria</b>	se pensássemos nas atuais políticas educacionais para que colocassem em prática	conclusão
	o tão sonhado investimento	

	na formação e na valorização docente em diferentes níveis.	
<b>Com isso</b>	os estudantes não teriam que se sentir inferiores	
	ao ponto de precisar de privilégios	
<b>É correto sim</b>	investir o ensino em ações duradouras	
	que possa contribuir de forma significativa	
	para a qualidade do ensino publico.	

Sujeito 10 - Desafio, oportunidade e controvérsias

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	A aprovação pelo conselho universitário da UFMG	apresentação da questão polêmica
	do texto que designa pontuação extra de 10% na sua pontuação,	
<b>além de</b>	mais 5% quando que se autodeclararem negros	
	já está sendo implantada	
	Esse bonus é muito favorável	tomada de posição
	aqueles que não tem condições de pagarem uma escola particular ou cursim	apresentação de argumento
	agora muita gente vai ter mais uma oportunidade	
	de se ingressarem na faculdade	
<b>Quanto o acho porque acho que</b>	bonos de 5% a mais cedido aos negros, muito errado	tomada de posição
	todos tem a mesma capacidade competirem	apresentação de argumento
	a única deferença é as condições de cada um	
<b>mais ao mesmo tempo</b>	vai ajuda muito também.	
	Essas propostas implantadas pelo conselho	conclusão
	foi uma ótima forma de ajudar	retomada de posição
	aqueles que precisam	
	e aqueles que não tiveram oportunidade	
	de estudarem em escolas particulares	
	ou em cursos	
<b>Por isso acho bom</b>		
	a questão desse bonus,	
	é mais uma chance para todos	
	que querem fazer uma faculdade	

e	não tem condição.	
---	-------------------	--

## ANEXO 6

### COLETÂNEA DOS TEXTOS DO GRUPO B

#### Grupo B (B1=textos iniciais/ B2= textos finais)

#### Questão/título: O prefeito é padre. Pode?

#### B1- Sujeito 1

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Eu como uma cidadão Manhumiriense	apresentação da questão polêmica
	discordo com várias coisas na minha cidade	
	aqui boa parte é bonita,	
<b>porém</b>	nem tudo é belo como no ano de 2004	
	surgiu certos candidatos	
	que se elegeram	
<b>bom</b>	um deles era padre,	
<b>apesar</b>	nem todos concordaram	
	do padre ser eleito	
	e ter ganhado.	
	Ele se candidatou	apresentação de argumento
<b>ainda</b>	usando sua batina	
	fez vários casamentos,	
	celebrou missas,	
<b>e</b>	aproveitou o fato de ser um padre	reforço de argumento
<b>e</b>	se elegeu.	
	Várias pessoas discordam disso	apresentação de argumento
<b>pois</b>	havia outros candidatos tão bons quanto ele,	
	mostraram planos, projetos e ideias	
	que talvez cumprisse como o padre	
<b>quem garante</b>	que ele cumpre tudo que prometeu,	apresentação de argumento
<b>como</b>	nós cidadãos sabemos	reforço de argumento
	se tudo que ele fez é legal ou ilegal.	
<b>Eu acho</b>	isso péssimo	tomada de posição
<b>pois</b>	ele aproveitou-se da fé e do respeito	argumentação
	que todos os católicos tinham	
<b>e</b>	venceu as eleições.	
<b>Mais</b>	fazer o que	conclusão
	nesse ano de 2008 ele se candidatou de novo,	
<b>e o mais certo é</b>	que ele ganhe,	
<b>apesar de</b>	que muitos que votaram no começo	
	hoje se arrependeram e muito.	

B2

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	A vida é cheia de reviravoltas e controversas,	
	aqui em Manhumirim temos um padre largou a vida religiosa	
	para se dedicar a política,	
<b>bom</b>		
<b>será que</b>	um padre pode ser um político	apresentação da questão polêmica
	Os sacramentinos dizem que pode	apresentação de argumento
<b>porem</b>	nem todo cidadão acha isso,	apresentação de contra-argumento
<b>porém</b>	em 2004 ele foi eleito a prefeito	apresentação de contra-argumento
<b>e</b>	governou Manhumirim fazendo canteiros, pracinhas, mirante,	
	tirando isso não sei, o que mais de importante ele fez,	
<b>só que</b>	agora nas eleições de 2008 ele se candidatou	
<b>e</b>	não está usando o nome “PADRE” para as eleições,	
	é aí que fica a dúvida	conclusão
	será que quando se candidatou com o nome Padre e agora só Ronaldo não foi uma estratégia para ganhar as eleições,	
	pra só agora tirar o nome só pra ganhar de novo.	
<b>Será.</b>		

B1 – Sujeito 2

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	No ano de 2004, surgiu o novos candidatos a prefeitura de Manhumirim.	

	Foi um espanto muito grande para a população	apresentação da questão polêmica
<b>pois</b>	isso nunca tinha acontecido na região.	
	Durante sua campanha aconteceu muitas surpresas,	
<b>pois</b>	algumas pessoas adoraram a ideia,	
<b>mas</b>	outros não concordavam com essa situação.	
	Por sua fama em toda cidade, por ser um padre	apresentação de argumento
	ele convenceu muitos eleitores.	
	Ele usou praticamente o tempo todo suas experiências de padre.	reforço de argumento
	Logo após sua candidatura	
	ele largou a batina	
<b>e</b>	começou a fazer seu papel de prefeito.	
	Hoje estamos em 2008	
<b>e</b>	muitos de seus eleitores garantem que se arrependeu,	apresentação de contra-argumento
	a maioria pensa que elegeram o padre para ele garantir os nossos direitos como cidadãos	
<b>e</b>	isso pouco se viu.	reforço de contra-argumento
<b>Sinceramente,</b>		
<b>eu acho</b>	que o padre usou o nome de padre para ganhar	tomada de posição
<b>e</b>	ganhou,	
<b>mas</b>	o que ele fez para a cidade não realçando.	argumentação
	E aí?	conclusão
	O prefeito é padre. Pode?	
	Por que ele usou o nome de padre?	

B2

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Estamos em um ano de eleição, outra vez,	
<b>e</b>		
<b>com isso</b>	começa o debate entre as pessoas de nosso município.	
	No ano de 2004 teve um padre que se candidatou	apresentação da questão polêmica
<b>e</b>	ganhou,	
	neste ano de 2008 ele candidatou outra vez.	
	Durante seu mandato trouxe muitas novidades	apresentação de argumento
<b>um exemplo disso</b>	foi a escola com horário integral entre outras.	
<b>Apesar de</b>	muitas pessoas não gostarem do	apresentação de contra-argumento

	prefeito	
	ele trouxe muitas coisas boas para nosso município.	rebate do contra-argumento
<b>Portanto,</b>	creio que ele seja reeleito outra vez.	conclusão

### B1 - Sujeito 3

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Moro em Manhumirim,	
	cidade do interior de Minas Gerais, pacata.	
	Na última eleição de prefeito tivemos candidato meio que fora de sua área.	apresentação da questão polêmica
	Tivemos um eleito	
	que era o Padre da Matriz Católica de nossa cidade	
	ele usou muito o nome Padre	
	e os católicos, as beatas e os sacramentinos votaram nele.	
<b>Acho</b>	muito errado ele usar o nome padre,	tomada de posição
<b>pois</b>	ele já era bem polêmico,	apresentação de argumento
<b>pois</b>	tinha um namorada e também um filho,	reforço do argumento
	isso já é bem escandalizador,	reforço do argumento
<b>ainda por cima</b>	depois que se afastou do cargo	apresentação de argumento
<b>ainda</b>	fez casamentos, e celebrações católicas, tudo pra ganhar a eleição.	reforço do argumento
	Essas fofocas são ditas pela cidade inteira.	
	Padre tem que ficar na Igreja, no caso dele, nem lá,	reforço da tomada de posição
<b>pois</b>	se ele queria ter uma vida conjugal e política deveria ter largado a batina a mais tempo.	argumentação
<b>Será que</b>	o grande salário está indo para ações beneficentes ou para a vida de luxúria.	argumentação
<b>Talvez</b>	um pecador não possa administrar a cidade?	apresentação de contra-argumento
	Ele é capaz de ser um bom prefeito	conclusão
<b>mas</b>	está se preocupando só com canteiros, praças, e enfeites,	rebate do contra-argumento
	e não com a falta de segurança,	
<b>pois</b>	ele quer tentar contornar sua fama.	

### B2

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Estamos em uma pequena cidade do interior	
	que é bem “unida”,	

<b>pois</b>	uma vírgula vira uma grande polêmica,	
	a cidade é meio precária em alguns pontos,	
	ela é pouco desenvolvida em termos privacidade, tecnologia e civilização.	
	O nosso padre da Igreja Católica decidiu abandonar a sua batina	apresentação da questão polêmica
	e candidatar ao cargo de prefeito,	
	isso causou polêmica,	
	ele ganhou a eleição,	
	e muitos reclamaram,	
	e a maioria gostou no princípio.	
<b>Na minha opinião</b>	ele até foi um bom prefeito,	tomada de posição
<b>mas</b>	eu gostava mais dele como Padre,	tomada de posição
<b>mas</b>	muitos eleitores dele estão meio insatisfeitos	apresentação de argumento
<b>pois</b>	ele deixou um pouco a desejar nas estradas de roças	reforço do argumento
	e alguns outros detalhes.	
	Muita gente acha que ele foi ótimo,	apresentação de contra-argumento
<b>e</b>	muitos também acham que era melhor voltar para Igreja.	rebate de contra-argumento
<b>Entretanto</b>	ele pode voltar a ser padre	
	se ele passa-se por uma assembleia sacramentinos	
<b>e</b>	eles aprovassem	
<b>Pessoalmente acho</b>	que se ele perder a eleição	
	ele	
<b>provavelmente</b>	irá voltar a batina	
<b>Em resumo</b>	prefeito padre pode!	conclusão
<b>Pois</b>	o nosso julgamento é um,	
<b>mas,</b>	a lei não o impede de ser padre ou prefeito.	
	E se ele estiver cumprindo seu cargo	
	está tudo ótimo	
<b>pra mim.</b>		

B1 – Sujeito 4 \*

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Na cidade onde eu moro aconteceu um fato	apresentação da questão polêmica

	gerou muita polêmica em nossa cidade,	
	que uma pequena cidade do interior de Minas Gerais chamada Manhumirim	
	e que possui apenas vinte e seis mil habitantes aproximadamente	
	O que aconteceu foi que nas eleições de dois mil e quatro	
	o povo manhumiriense foi surpreendido pela candidatura do Padre,	
	mais conhecido popularmente pelo povo, para prefeito.	
	O fato gerou muita polêmica	
<b>porque</b>	uns foram contra e outros foram favoráveis	
<b>pelo fato</b>	Os que foram contra é que dele ser padre	apresentação de argumento
<b>pois</b>	achavam que ele não poderia ser prefeito, administrar uma cidade leva as pessoas a ambições	
<b>e</b>	isso para um padre é considerado anti ético.	
<b>pois</b>	Os que foram favoráveis, são a maioria, são os que frequentavam a igreja que gostavam muito dele e apoiaram de carne e unha	apresentação de contra-argumento
<b>Eu penso mais</b>	que ele poderia sim candidatar a prefeito, não usar o nome de padre em seus comícios, em seus folhetos para ganhar a eleição	tomada de posição
<b>O fato verídico é</b>	que poderíamos ter a resposta desta pergunta, Olhando tendo um retrospecto de todos esses anos ele teve um bom mandato.	conclusão

\*Não fez o texto final.

## B1 – Sujeito 5

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Na minha cidade em Manhumirim cidade do interior	
	um padre conseguiu ser prefeito.	apresentação da questão polêmica
	Em 2004 ele foi eleito, a maioria foi os fies da Igreja católica que acreditava no padre e em sua administração.	
<b>enquanto</b>	A situação política não vai indo bem, ele ajudou muito a zona urbana, a Zona rural foi totalmente esquecida.	apresentação de argumento
	Em sua campanha ele usou muito o nome padre e o povo acreditou.	apresentação de argumento
	Hoje ele não aceita que o chame de padre, e	reforço do argumento

<b>é isso que</b>	leva a sociedade a revolta,	
<b>porque</b>	ele usou o nome para vencer as eleições	
	e agora ignora.	
	Todos acreditava que iria melhorar muito na cidade,	
<b>e</b>	isso não aconteceu.	
	O povo apostou tudo nele	reforço do argumento
<b>porque</b>	se um padre não fazer	
	que mais pode fazer?	
<b>Acredito que</b>	não poderia ter acontecido isso,	tomada de posição
<b>pois</b>	ao se ordenar padre ele fez todos os votos de juramento,	argumentação
	comprometendo-se com a Igreja católica	
	e de uma hora pra outra abrir mão disso tudo,	
<b>e ainda</b>	entra na política, é um pouco espantoso.	argumentação
	Este ano de 2008 perto das eleições	conclusão
	o povo está aguardando a reeleição de um novo candidato,	
	e que dessa vez faça algo para toda a sociedade,	
<b>e que</b>	não decepcione tanto como ele.	

B2

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Em Manhumirim,	
	cidade do interior de Minas Gerais,	
	aconteceu de um padre virar prefeito.	apresentação da questão polêmica
<b>Do meu ponto de vista</b>	isso não poderia acontecer.	tomada de posição
	É um pouco diferente e contraditório.	apresentação de argumento
	Muitas pessoas acham que isso não deveria acontecer,	reforço do argumento
<b>por</b>	ele ser padre ter feito todos os votos	
	e agora abandonar tudo	
	e seguir carreira política,	
	justo essa,	
	que é tão mal vista pela população,	
	vista como corrupção pura.	
<b>Além disso</b>	ele quando fez sua campanha	apresentação de argumento
	ele usou o nome padre na frente de tudo,	
<b>provavelmente</b>	ele sabia que usando o nome de padre facilitava ainda mais chegar ao seu posto,	reforço do argumento
<b>no entanto seria certo?</b>	hoje ele não aceita que o chame de padre,	
<b>E além do mais enquanto</b>	a zona urbana ficou privilegiada e	apresentação de argumento
<b>Enfim,</b>	a zona rural ficou prejudicada com tudo isso.	
	fica a cargo da população ver se ele merece ou ser reeleito.	conclusão

B1 – Sujeito 6 \*

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Manhumirim, Minas Gerais, em 2004, um padre candidatou a prefeito,	apresentação da questão polêmica
	na época muitas pessoas apoiaram,	
<b>por</b>	ele ter um estudo e falar bem o povo aplaudia e elegeo como prefeito.	
	Estamos em 2008,	
	as eleições estão chegando novamente,	
	áí as obras começa aparecer,	apresentação de contra-argumento
	novas escolas, reforma de bairros o concerto estradas rurais	
<b>e</b>	vários outros pontos positivo começa a ser feito.	
<b>Mas</b>	como um padre,	apresentação de argumento
	ele que prometeu a ser fiel a Deus e a Igreja, não podia ter traído tanto a igreja assim,	
<b>pois</b>	um padre não pode ter ganância e querer ter o poder em suas mãos,	reforço do argumento
<b>si</b>	ele traio a Igreja	reforço do argumento
	ele podi muito bem, trair o povo e acaba com manhumirim	
	que é uma cidade tranquila e boa.	
<b>Mas</b>	as maiorias das pessoas não consegui ver isso	conclusão
<b>e</b>		
<b>tudo indica que</b>	ele será novamente prefeito de nossa cidade, Manhumirim.	

\*Não fez o texto final.

B2 - Sujeito 7\*

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Manhumirim interior de Minas,	
	uma cidade, com aproximadamente 26 mil habitantes,	
	pode-se considerar uma lugar tranquilo , uma cidade pacata.	
<b>Mas</b>	não é sempre assim,	apresentação da questão polêmica
	as eleições estão chegando	
	e aqui o nosso prefeito é um padre,	
	. ele se candidatou pela 1ª x em 2004	
	e ganhou;	
	agora vai se candidatar novamente.	
	E isso torna uma imensa polêmica na cidade.	
	Muitos falam que é um abisudo um padre ser prefeito,	antecipação de contra-argumento

<b>pois</b>	ele diretamente ou indiretamente usa o nome da igreja na política.	
<b>Em vista</b>	do que se fala dos prefeitos por aí;	apresentação de argumento
<b>eu acho</b>	que o nosso padre prefeito é muito bom;	tomada de posição
	ele não foi o que todos esperavam,	antecipação de contra-argumento
<b>mas</b>		
<b>eu entendo que</b>	política e administrar uma cidade é muito difícil,	apresentação de argumento
<b>principalmente</b>	.	apresentação de argumento
<b>porque</b>	a prefeitura devia muito quando ele entrou	
<b>Uma coisa que eu acho muito legal</b>	é que em momento nenhum ele em comícios e campanha promete empregos, aumentos de salário	apresentação de argumento
	e algo mais que fazem por aí.	
	Muitos falam,	apresentação de argumento
<b>mas</b>	no final sempre votam nele;	
	é muito fácil falar	
	o difícil é estar no lugar dele,	apresentação de argumento
	eu nunca ouvi falar que ele roubou nada, e	
<b>por isso e algo mais sou a favor</b>	claro,	conclusão
	dele,	retomada de posição
	presenciei varias inaugurações .	
	Fiz meu título de eleitor e pretendo votar nele;	
<b>pois</b>	até que se prove o contrário	
	ele é padre e prefeito.	

\*Não fez o texto inicial.

B1 – Sujeito 8 \*

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Moro em uma cidade de pequeno porte, chamada de Manhumirim.	
	Que em 2004 foi alvo de várias polêmicas	apresentação da questão polêmica
	e a principal delas foi a candidatura de um padre a prefeito.	
	Manhumirim desde sua emancipação política teve grande influencia da igreja católica	
	uma das principais bases para esta conquista.	
	A candidatura do padre a prefeito	apresentação de argumento
<b>leva a crer que</b>	já estava vindo planejada,	
<b>pois</b>	depois de quase dez anos na direção da igreja católica em manhumirim e região	
	trouxe a ele grande influência na cidade como	

	padre.	
<b>Mas</b>	ele por sua vez foi esperto	
	e usou s batina como base em obtenção de votos para sua candidatura,	
	onde foi eleito com uma quantidade de votos inacreditável.	
<b>Com tudo isso</b>	trouxe a cidade naquela época um ar de indignação por parte de uns	antecipação de contra-argumento
	e traição por parte de outros,	
	trazendo assim uma grande polêmica á igreja católica	
<b>Mas</b>	com os resultados da eleição	apresentação de argumento
	deu-se para ver que a maioria da população estava do lado dele,	
<b>pois se</b>	como padre ele já ajudava a cidade,	
	como prefeito ele poderia ajudar mais a população.	
<b>Eu acho que</b>	com a candidatura dele a prefeito foi muito mais polêmico	conclusão tomada de posição
<b>mas</b>	trouxe a cidade varias conquistas com administração de quatro anos como prefeito	
	sendo assim muito bom para a cidade.	

\*Não fez o texto final.

## B1 – Sujeito 9\*

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Nas eleições de 2004 para prefeito e vereador,	apresentação da questão polêmica
	um dos candidatos a prefeito era do partido trabalhadores,	
	es-paroco da cidade	
	que deichou a religião para ser candidato a prefeitura do município.	
	A vitória do candidato do PT foi esmagadora sobre outros candidatos,	
	onde em janeiro de 2005 tomou posse na prefeitura municipal de Manhumirim.	
	Atualmente a cidade de Manhumirim se destaca na região do leste de Minas por ter um prefeito padre	apresentação de argumento
	que não prometeu nada em sua campanha	
	e hoje Manhumirim está de cara nova com varias obra e progetos em andamento.	reforço de argumento
	Uma parte da população não gostou de padre	antecipação de contra-argumento

	por ele ter saído da igreja para seguir a carreira política.	
<b>Na minha opinião</b>	se ele errou ao se candidatar	tomada de posição
	o problema e pessoal a ele	argumentação
	não as pessoas de fora.	
	Manhumirim tem muito o que agradecer a administração do padre	conclusão com retomada posição
	pelo que ele lutou	
	e fez pelo município	
<b>e não tem nem um problema</b>	dele ter se candidatado a prefeito	
<b>mas</b>		
<b>pur</b>	poder ter seguido esta nova etapa	

\*Não fez o texto final.

## B1 - Sujeito 10

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Na cidade onde moro,	apresentação da questão polêmica
	há alguns anos atrás,	
	teve uma eleição,	
	da qual surgiram-se muitos boatos à respeito de um candidato a prefeito.	
	A cidade, é pequena	
	e fica no interior,	
	é há poucos habitantes.	
	Esses habitantes, na época da eleição de 2004 a cidade teve uma “surpresa”	
	ao saber que, um padre, conhecido da cidade,	
	se elegeu como prefeito,	
	fazendo assim, surgir muitos boatos na região.	
	Hoje, o padre já prefeito, não quer ser chamado de padre,	
	modo como era conhecido na época das eleições.	
<b>Na verdade, o fato é</b>		
<b>eu acho que</b>	o prefeito, usou seu ex cargo de padre, para ganhar votos.	apresentação de argumento
	Esse posicionamento dele, na época,	
	de certa forma fez com que ele ganhasse vantagem nas eleições.	
	Hoje, os habitantes da cidade (algumas pessoas) acham que o padre não teve bom desempenho como prefeito,	apresentação de argumento
<b>mesmo</b>	achando que ele vai ganhar as eleições esse ano.	
<b>Acho</b>		conclusão tomada de posição

<b>realmente</b>	que ele se aproveitou do fato de ser padre e de ser “respeitado” pelas pessoas com sua figura aparentemente boa,	
<b>mas,</b>	pelo que nós, habitantes da cidade percebemos, essa figura é falsa.	

B2

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
<b>Do meu ponto de vista,</b>	algumas pessoas ainda acham que o atual prefeito da cidade de Manhumirim e reeleito este ano novamente, deve cumprir com todas as necessidades de todo o povo da cidade.	antecipação de contra-argumento
<b>Só que</b>	a realidade da prefeitura da cidade antigamente não era das melhores.	rebate do contra-argumento
<b>Está claro que,</b>	a prefeitura hoje não está com a situação tão ruim como antes	
<b>Ao que tudo indica,</b>	o prefeito que antes foi um padre durante anos, hoje faz o que para ele for possível para melhorar sua cidade.	apresentação de argumento
<b>Só que,</b>	desde o início do seu mandato como prefeito, até hoje ainda existem aquelas pessoas que são do contra,	antecipação de contra-argumento
<b>pois</b>	acham que o prefeito deve lhes oferecer uma cidade muito melhor de um dia para o outro.	
<b>Só que</b>	não é bem assim.	rebate do contra-argumento
	A vida como prefeito é e tem sido muito difícil, existem muitas responsabilidades.	
<b>Para finalizar, é bem provável pois</b>	que nesta nova eleição ele será reeleito, devagar tem sido um bom prefeito.	conclusão

B1 – Sujeito 11

<b>ELEMENTOS</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO</b>
------------------	--------------------	--------------------

ARTICULADORES		ARTIGO DE OPINIÃO
	Moro em Manhumirim, Minas Gerais	
	por aqui é tudo bem tranquilo,	
	uma cidade pequena,	
	que tem problemas como todas as outras.	
	Por aqui tem um padre prefeito,	apresentação da questão polêmica
	é estranho,	
<b>pois</b>	um padre virar prefeito não é nada comum,	
	e ele mesmo falando que é padre as pessoas se surpreenderam,	
<b>mas</b>	uns dos grandes problemas que trouxe uma grande polêmica	antecipação de contra-argumento
	e que antes de ganhar as eleições ele sempre fazia suas campanhas usando o nome de padre,	
<b>mas</b>	quando ele ganhou, ele não aceitava que ninguém o chamasse de padre,	
<b>mas</b>		
<b>eu acho que</b>	ele se esqueceu que as eleições estão chegando.	
	E muitas pessoas por aqui achou um bom exemplo de vida	apresentação de argumento
<b>pois</b>	um padre como prefeito pode sim melhorar e muito nossa cidade,	
	e outros acham um pecado sair da igreja para servir ao povo.	antecipação de contra-argumento
<b>Eu acho que</b>	ele está muito certo,	tomada de posição
<b>por que</b>	a vida é dele,	apresentação de argumento
	e nós devemos aceitar a escolha dele.	
<b>Porque</b>	em nossas vidas as vezes fazemos escolhas erradas	reforço de argumento
<b>e se</b>	todo mundo erra,	
<b>por que</b>	ele como padre não podia ter feito a escolha errada	
	e ter visto que ele poderia sim, largar a batina, entrar na política e se casar, por que não?	
	ele é um homem	
<b>e tem sim</b>	que buscar seus ideais.	
<b>Mas acho que</b>	um grande erro dele é ter nas campanhas,	conclusão tomada de posição
	colocado como padre para prefeito	
	e depois de ganhar não aceitar que o povo o chame assim,	
<b>por que</b>	para várias pessoas o nosso prefeito é o Padre Ronaldo.	

B2

ELEMENTOS	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO
-----------	-------------	-------------

ARTICULADORES		ARTIGO DE OPINIÃO
	Moro em Manhumirim,	
	cidade do interior de Minas Gerais	
	. Por aqui é tudo bem tranquilo,	
	uma cidade pequena,	
	que tem problemas como todas as outras.	
	Na minha cidade aconteceu de um padre ser eleito para prefeito,	apresentação da questão polêmica
	é estranho,	
<b>por que</b>	isso não é uma coisa comum,	
	e ele	
<b>mesmo</b>	se autotitulando padre,	
	as pessoas se surpreenderam.	
<b>Mas,</b>	um dos grandes problemas que surgiu,	antecipação de contra-argumento
	foi uma grande polêmica por causa de tudo isso,	
<b>e também</b>		
<b>por que</b>	antes mesmo de ganhar as eleições,	
	ele sempre fazia suas campanhas fazendo uso de nome de padre,	
<b>porém</b>	quando conquistou a eleição,	
	não aceitava que ninguém o chamasse de padre.	
<b>Na minha opinião</b>	ele se esqueceu que as eleições estão chegando e dois pontos surgem por isso.	
<b>Por um lado,</b>	muitas pessoas acham muito válido um padre como prefeito,	apresentação de argumento
<b>pois</b>	acham que sua conduta é incontestável	
<b>e</b>	pode acrescentar muito mais valores para a cidade.	
<b>Mas</b>		antecipação de contra-argumento
<b>por outro,</b>	alguns consideram um sacrilégio um padre deixar a batina por servir ao povo.	
<b>No meu ponto de vista</b>	ele está correto,	tomada de posição
<b>porque</b>	a vida é dele	apresentação de argumento
	e nós devemos respeitar sua escolha.	
	Em nossas vidas, vez ou outra, fazemos escolhas erradas,	apresentação de argumento
	e não cabe a nós julgarmos certo ou errado sacristão deixar a batina	apresentação de argumento
	e entrar na política e,	
<b>quem sabe,</b>	se casar!	
<b>Por que</b>	não?	apresentação de argumento
	Ele é um homem como outro qualquer	
	e tem total liberdade para fazer suas escolhas.	
<b>Concluindo,</b>	essa conversa abrange vários pontos de vista totalmente diferentes a favor e contra um padre ser prefeito de uma cidade.	conclusão
<b>Porém</b>	o erro dele	

<b>pode ter sido</b>	se colocar como padre para vencer a eleição e após ter conseguido,	
	não permitiu que todos continuassem a chama-lo dessa forma,	
<b>sendo que</b>	para todos, ele sempre será lembrado como Padre.	

### B1 - Sujeito 12

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
	Ha quatro anos atrás em manhumirim aconteceu um epsodio	apresentação da questão polêmica
	que causou grande alvoroso.	
	O paroco da cidade resolveu se candidatar a prefeito da cidade.	
	As pessoas se posicionaram cada qual com a sua visão diante do fato.	
	O inlustre cidadão recebeu apoio de varias comunidades onde ja havia atuado.	
	Como paroco ele conheceu muitas pessoas dessas comunidades	
<b>Como</b>	era uma pessoa que cativava os fieis	apresentação de argumento
	esses mesmos não se colocaram contra a sua nova posição diante da sociedade.	
<b>Mas</b>	por outro lado ele foi bombardeado de diversas formas.	antecipação de contra-argumento
	As críticas surgiram a partir do momento que deixou a igreja.	
<b>melhor dizendo</b>	abandonou a vida religiosa para entrar na politica.	
	Houve vários rumores a respeito dessa decisão	
<b>mas</b>	não cabe a nos debater sobre esse assunto	rebate do contra-argumento
<b>O que realmente nos interessa</b>	é o fato dele se tornar politico.	
	Durante todo o periodo eleitoral houve muitas discussões a respeito da atitude desse cidadão.	
	Para alegrias de uma maioria ou tristeza de outros formam uma minuria	
	o nosso ilustre cidadão venceu a disputa para assumir a prefeitura da cidade.	
	Esse fato ocorreu a quatro anos.	conclusão
<b>Mas</b>	até hoje é motivo de discussão entre os habitantes de manhumirim	
	e continuara	
<b>com certeza</b>	a fazer parte do nosso dia a dia.	

### B2

ELEMENTOS ARTICULADORES	PROPOSIÇÕES	ASPECTOS DO ARTIGO OPINIÃO
-------------------------	-------------	----------------------------

	Manhumirim é uma cidade do interior de Minas.	
	Cidade pequena,	
	onde se desenvolvem várias atividades no ramo comercial e agropecuário.	
	A cafeicultura mantém boa parte da economia.	
	O povo manhumiriense é bem animado,	
	gosta de festas	
	e quando acontece algum fato polêmico,	
	as pessoas sempre tomam uma posição,	
	seja ela contra ou favor.	
	Um caso que ocorreu em Manhumirim,	apresentação da questão polêmica
	que causou e ainda causa muita polêmica	
	é o fato de o prefeito eleito em 2004 ser padre.	
	Esse assunto rendeu muito “pano pra manga”,	
<b>primeiramente</b>	.	
<b>porque</b>	ele deixou a igreja para se tornar político	
	A congregação sacramentina não permite religiosos sejam políticos.	antecipação de contra-argumento
	Os frequentadores da igreja não aprovaram,	antecipação de contra-argumento
<b>porque</b>	depois que ele resolveu abandonar a vida	
	, as coisas mudaram nas comunidades, nas missas, procissões,	
<b>enfim,</b>	na sua época de pároco tudo era bem organizado e mais animado.	
<b>Segundo,</b>		antecipação de contra-argumento
<b>porque</b>	ele continuou usando o nome de padre,	
	título que não se perde	
<b>por</b>	se tratar de um sacramento.	
	Durante a sua campanha seguiu fazendo batizados, casamentos,	
<b>mesmo</b>	sem o consentimento da igreja.	
<b>Porém,</b>		rebate do contra-argumento
<b>com tudo isso</b>	ele venceu a eleição	
	e hoje, quatro anos depois, novamente se candidata,	
	com grandes chances de ser reeleito.	
<b>Apesar de</b>	todos os seus adversários fazerem de tudo para derrubá-lo,	apresentação de argumento
	ele se mantém firme na sua campanha,	
<b>pois</b>	fez um bom trabalho como prefeito.	
<b>Sob meu ponto de vista,</b>	o fato de ele ser padre não interfere de forma negativa na sua vida política.	tomada de posição
<b>Talvez</b>	possa até ser melhor,	apresentação de argumento
	pelos seus princípios religiosos, cristãos.	
<b>Como</b>	ele conviveu em comunidade,	apresentação de argumento

	com todo tipo de pessoas, de várias classes,	
	ele conhece bem as necessidades de cada um	
	e com isso, pode atendê-las.	
<b>Portanto,</b>	se é verdade que a vontade do povo é que prevalece,	conclusão
	esperemos para ver se continuaremos com prefeito padre.	
<b>Ou</b>	seria um padre prefeito?	

### B1 – Sujeito 13

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Na última eleição ocorreu um fato inédito Manhumirim	apresentação da questão polêmica
	que é uma pequena cidade,	
	que está localizada ao leste de Minas Gerais com cerca de 25 mil habitantes.	
	Na eleição do ano de 2004,	
	uma das pessoas que estava se candidatando a prefeito era um padre,	
<b>só que por</b>	este candidato ser padre,	apresentação de argumento
	isso não ia ter uma influência maior em seus votos diante da população?	
<b>Pois</b>	então iremos falar um pouco mais sobre isso.	argumentação
	Quando o nosso atual prefeito se candidatou à prefeitura de Manhumirim	
	ele utilizou em sua candidatura o nome “padre”,	
<b>talvez</b>	para causar um impacto maior na população da cidade,	
<b>pois</b>		
<b>já que</b>	o problema está voltado ao nome padre, isso se torna um problema também da igreja.	
	No momento em que o candidato utilizou o nome padre,	
	ele se tornou muito forte,	
<b>e então</b>	vindo ganhar a eleição,	
<b>já que</b>	grande parte da população já o conhecia o trabalho na igreja.	
	Olhando como o prefeito venceu a eleição,	conclusão
	não se torna errado ele ter ganhado,	tomada de posição
<b>mas</b>	a forma de como ele ganhou utilizando o nome padre,	tomada de posição
<b>então</b>		
<b>devemos</b>	rever o perfil de uma pessoa	
	que pode se candidatar a prefeito sem utilizar um nome para se sair um candidato mais forte do que os outros.	

B2

<b>ELEMENTOS ARTICULADORES</b>	<b>PROPOSIÇÕES</b>	<b>ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO</b>
	Na última eleição que ocorreu no ano de 2004,	apresentação da questão polêmica
	ocorreu um fato inédito em Manhumirim,	
	que é uma pequena cidade localizada ao leste de Minas Gerais,	
	em que o atual prefeito deu início ao seu mandato,	
	abandonando a vida de padre para se dedicar á política.	
<b>Mas</b>		
<b>será que</b>	ele tomou a decisão correta?	
	Ao abandonar a vida religiosas e seguir a política,	antecipação de contra-argumento
<b>certamente</b>	ele tinha em mente o peso da decisão que estava tomando ao deixar os compromissos igreja para assumir a prefeitura.	
<b>Mas</b>	quando ele se candidatou a prefeito ele usou o nome padre	contra-argumentação
<b>e assim</b>	usando o nome da igreja para ser eleito,	
<b>Só que</b>		antecipação de contra-argumento
<b>por</b>	este candidato ser padre	
	isso não iria levar a ele ter uma influência em seus votos diante da população?	
	Quando ele se candidatou à prefeitura de Manhumirim	contra-argumentação
	utilizou em sua candidatura o nome padre,	
<b>talvez</b>	para causar um impacto maior:	
<b>pois</b>		
<b>já que</b>	o problema está voltado ao nome padre,	
	isso se torna um problema também da igreja,	
<b>pois</b>	a Congregação Sacramentina não permite esse tipo de decisão.	
<b>Por outro lado</b>	o seu mandato não está sendo ruim,	tomada de posição
<b>pelo contrário</b>	ele está sabendo governar a cidade	apresentação de argumento
	fazendo muitas coisas como escolas, postos de saúde e etc...	
<b>Enfim</b>		conclusão
<b>embora</b>	ele tenha utilizado o nome da igreja para se candidatar a prefeitura da cidade	
	o seu mandato não está sendo ruim.	